

DOI: 10.21209/2658-7114
DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1

ISSN 2658-7114
ISSN 2542-0070 (Online)

2019. Том 14, № 1

2019. Vol. 14, No. 1

Учёные записки

Забайкальского государственного университета

Scholarly Notes of Transbaikal State University

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Забайкальский государственный
университет»

672039, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

АДРЕС РЕДАКЦИИ

672007, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Бабушкина, 129
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



Scholarly Notes of Transbaikal State University

Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta

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

Scientific Journal
Founded in 1957
Published five 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:

- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики
и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(по областям и уровням образования)
(педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального
образования (педагогические науки)

Языки издания: русский, английский

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



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

Размещение и индексация журнала:

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

Журнал представляет собой сборник оригинальных и
обзорных научных статей по педагогике и смежной психо-
логии. В центре интереса исследователей вопросы теоре-
тической и практической педагогики, прикладные исследо-
вания по педагогике, вопросы педагогической психологии.

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

The journal is registered

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

Registration certificate
ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

The journal

is in the List of the leading refereed
scientific journals
and editions which publish the main results
of dissertations for academic degrees
of doctors and candidates of sciences:
13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy
and education (pedagogical sciences),
13.00.02 – Theory and methods of training
and education (in areas and levels of education)
(pedagogical sciences),
13.00.08 – Theory and methodology of vocational
education (pedagogical sciences)

Publication languages: Russian, English

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



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

Journal indexing:

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

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

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

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Scholarly Notes of Transbaikal State University

Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta

Редакционная коллегия

Выпускающие редакторы

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

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

Члены редколлегии

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Главный редактор

И. В. Ерофеева, доктор филологических наук, доцент

Ответственный секретарь

Е. В. Седина, кандидат культурологии

Редактор О. Ю. Гапченко,
редактор перевода С. Е. Каплина,
вёрстка И. Н. Аргуновой,
дизайн обложки М. Р. Коптеловой

Подписано в печать 04.03.2019.

Дата выхода в свет 29.03.2019.

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

Усл. печ. л. 14,2. Уч.-изд. л. 11,7.

Заказ № 19003. 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, 2019

Editorial Board

Main Handling Editor

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

K. G. Erdynееva, 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);

A. G. Gogoberidze, Doctor of Pedagogy, Professor
(Saint-Petersburg, Russia);

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

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

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

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

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

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

V. I. Panov, Doctor of Psychology, Professor,
Corresponding-member of RAE (Moscow, Russia);

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

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

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

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

Editor-in-chief

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

Executive Secretary

E. V. Sedina, Candidate of Culturology

Corrector O. Yu. Gapchenko,
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,
Make-up I. N. Argunova,
Cover design M. R. Koptelova

Signed to print 04.03.2019.

Date of publication 29.03.2019.

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

Conv. quires 14,2. Ed.-print quires 11,7. Order № 19003.
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, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Эрдынеева К. Г., Клименко Т. К., Бордонская Л. А., Изумнова Е. А., Левданская Ю. Ю. Университет как субъект региона в развитии: методологические подходы, принципы	6
Левченко О. Ю. Опыт реформирования отечественного иноязычного образования на рубеже XIX–XX веков	17
Комарова Е. Н. Представления об эвристической беседе учителей русского языка	24
Зволейко Е. В. Конкретизация общих требований к организации образовательного процесса для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью	30

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ТЕНДЕНЦИИ, ТЕХНОЛОГИИ И ИННОВАЦИИ

Шестеркина Л. П., Марфицына А. Р. Проектная журналистика и современные тенденции журналистского образования	40
Жеребятникова Г. В., Полковникова Е. Ю. Проектная технология в формировании созидательной активности будущих педагогов в образовательном процессе вуза	49
Десненко С. И., Пахомова Т. Е. Комплексы заданий как специальные дидактические средства формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций	58
Елашкина Н. В., Заграйская Ю. С. Сетевое комьюнити как средство межкультурного общения на иностранном языке	71

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

Широкова В. В. Формирование у младших школьников универсального учебного действия моделирования на уроках изобразительного искусства	80
Шемереко А. С., Черник В. Э. Формирование способности к самоорганизации у старшего дошкольника	88

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Ерещенко Ю. В. Психологические особенности профессиональной адаптации студентов, проходящих практику в школе	98
Малахова В. Р., Чернявская В. С. Психологический механизм самораскрытия способностей личности в общем образовании	105
Мариненко О. П., Снопкова Е. И. Социальный компонент как доминанта поддерживающей иностранных студентов среды	111

CONTENTS

FUNDAMENTAL APPROACHES IN EDUCATION

Erdyneeva K. G., Klimenko T. K., Bordonskaya L. A., Igumnova E. A., Levdanskaya Yu. Yu. University as a Subject of the Region in Development: Methodological Approaches and Principles	6
Levchenko O. Yu. The Experience of Reforming of the Domestic Foreign Language Teaching at the Turn of the XIX–XX Centuries	17
Komarova E. N. Ideas about heuristic conversation of Russian language teachers	24
Zvoleyko E. V. Specification of General requirements to the organization of educational process for students with disabilities	30

DOMESTIC PEDAGOGY: TRENDS, TECHNOLOGIES AND INNOVATIONS

Shesterkina L. P., Marfittsyna A. R. Project journalism and current trends in journalistic education	40
Zherebyatnikova G. V., Polkovnikova E. Yu. Project technology in the formation of future teachers' creative activity in the educational process of the university	49
Desnenko S. I., Pakhomova T. E. Complexes of tasks as special didactic means of forming ICT-competence of future teachers of pre-school educational organizations	58
Yelashkina N. V., Zagraiskaya Yu. S. Network Community as Means of Intercultural Communication in a Foreign Language	71

SCHOOL PEDAGOGY

Shirokova V. V. Formation of universal educational action of modeling of younger schoolchildren at lessons of the fine arts	80
Shemereko A. S., Chernik V. E. Formation of the ability to self-organization of children of the senior preschool age	88

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Ereschenko Yu. V. Psychological Features of Professional Adaptation of Students Doing Internship at School	98
Malakhova V. R., Chernyavskaya V. S. Psychological Mechanism of Personality Self-Disclosure in General Education	105
Marinenko O. P., Snopkova E. I. The social component as the dominant of supportive environment for international students	111

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ FUNDAMENTAL APPROACHES IN EDUCATION

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-6-16

Клавдия Гомбожаповна Эрдынеева¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: eridan58@mail.ru
orcid: 0000-0001-5547-1887

Татьяна Константиновна Клименко²,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: klimenko_tk@mail.ru
orcid: 0000-0001-6936-8557

Лидия Александровна Бордонская³,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: gsbordo@yandex.ru
orcid: 0000-0002-7481-3237

Екатерина Александровна Игумнова⁴,
доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: igumnova1@mail.ru
orcid: 0000-0001-8907-9154

Юлия Юрьевна Левданская⁵,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: art-koltsova@yandex.ru
orcid: 0000-0002-6767-1277

Университет как субъект региона в развитии: методологические подходы, принципы⁶

В статье актуализируется проблема переориентации репродуктивной системы традиционного высшего образования в условиях неопределённости транзитивного общества на креативную модель, в которой университет призван стать научно-исследовательским, социокультурным и

¹ К. Г. Эрдынеева – основной автор, организатор исследования, разрабатывала методологию исследования, концепцию статьи, систематизировала и анализировала материалы, формулировала выводы.

² Т. К. Клименко – основной автор, разрабатывала концепцию статьи, систематизировала и анализировала материалы, формулировала выводы.

³ Л. А. Бордонская разрабатывала концепцию статьи, систематизировала и анализировала материалы, формулировала выводы.

⁴ Е. А. Игумнова разрабатывала концепцию статьи, систематизировала и анализировала материалы, формулировала выводы.

⁵ Ю. Ю. Левданская анализировала материалы, участвовала в оформлении статьи.

⁶ Исследование выполнено при финансовой поддержке Совета по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «ЗабГУ», проект № 270-ГР «Интеграция в открытом образовательном пространстве как фактор профессионального роста субъектов образования».

инновационным центром региона. Указывается, что возможность включения регионального университета в сеть опорных университетов предполагает объединение идей и знаний, ресурсов, взаимодействие и координацию усилий образовательных организаций, бизнес-партнёров и органов власти для достижения национально значимых целей. Авторы проблематизируют тенденцию постепенного ослабления культурно-ценностных ориентиров университетов в условиях экономизации и прагматизации высшего образования; анализируют природу, модели, цели, «трендовые сценарии» университетов, в том числе региональных, в рамках конкретных национальных, социально-экономических, политических и академических контекстов; выявляют роль университета в модели регионального развития, определяют основные тенденции развития университета как субъекта региона. Для изучения социальных представлений об университете использована проективная методика. Делается вывод о том, что поиск оптимальной конфигурации будущего регионального университета как образовательной информационной экосистемы в условиях трансграничной продуктивно вести в контексте междисциплинарного исследования на основе концепта «мягкой силы», что позволит раскрыть новый эвристический потенциал для формирования благоприятного геополитического климата. Генерация «трендовых сценариев» для университетов основана на комбинации различных технологий изучения будущего.

Ключевые слова: университет, модели университета, трендовые сценарии развития университета, образовательная информационная экосистема, концепт «мягкой силы», региональное развитие

Введение. В условиях динамичной экономической, социокультурной, политической реальности, ускоряющегося темпа жизнедеятельности осуществляется расширение и интернационализация высшего образования, конструирование междисциплинарных учебных программ, укрепление индивидуальных компетенций для участия на мировом рынке труда. Университетам принадлежит жизненно важная роль в обеспечении глобальной безопасности, продвижении устойчивого человеческого развития и планетарного гражданства. Всё это позволяет пересмотреть природу и цель университетов, в том числе региональных, в рамках конкретных национальных, социально-экономических, политических и академических контекстов. Университеты призваны обеспечить фундаментальную подготовку кадров, способных создавать инновационные продукты и технологии в соответствии с потребностями конкретной региональной социально-экономической системы и формирующегося рынка труда.

Анализ результатов ежегодного рейтинга инвестиционного климата в 2018 году, по данным агентства RAEX (РАЭК-Аналитика), свидетельствует о том, что Забайкальский край обладает пониженным потенциалом и входит в группу высокого риска. Структурная несбалансированность экономики, низкие показатели уровня жизни населения Забайкальского края по сравнению со среднероссийскими отражают социально-экономическое неблагополучие региона. Поэтому требуется поиск новых моделей

развития университета, основанных на инновационно-технологическом прогрессе и модернизации образования в направлении развития креативности, формирования целеориентированной, конструктивной деятельности, развития «общечеловеческой» морали, в реализации «этической» революции изменения человеческих качеств, консолидации народов в культурно-профессиональном контексте.

Цель исследования – выявить роль университета в модели регионального развития, определить основные тенденции развития университета как субъекта региона.

Научная новизна исследования состоит в выявлении теоретических идей и практик развития университета как субъекта региона для совершенствования образовательной системы с учётом региональных особенностей. В модели регионального развития университет должен играть роль ключевого субъекта в системе образовательных, научных, культурно-просветительских, политических, экономических, международных отношений, что, в свою очередь, создаст условия для ускорения социально-экономического развития и укрепления культурно-исторического ландшафта Забайкальского края. Университет как концентрация интеллектуального капитала в системе образования должен проявлять готовность к формированию цивилизационной самоидентификации, что требует серьёзных изменений в мировоззрении, обретения базовой когнитивной ценности – рефлексивного мышления.

В модели иерархизации системы высшего образования по уровню бюджетного финансирования и материально-технической поддержке со стороны государства региональные университеты могут претендовать на включение его в сети опорных университетов, что предполагает объединение идей и знаний, ресурсов, взаимодействие и координацию усилий образовательных организаций, бизнес-партнёров и органов власти для достижения национально значимых целей. Сетевой подход позволит образовательным организациям становиться более универсальными и высокотехнологичными в овладении передовыми образовательными практиками, обеспечит многомерность (учёт культурного многообразия региона) и многомирность (равноправие различных культурно-исторических типов) образовательного пространства [10; 13], даст импульс для развития многоуровневых научно-образовательных и культурных региональных кластеров, обеспечит формирование междисциплинарных, кросскультурных компетенций.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования являются основополагающие труды по университетскому образованию (В. Гумбольдт, Дж. Ньюмен, Х. Ортега-и-Гассет и др.), системный, сравнительно-сопоставительный и культурологический подходы, позволяющие рассмотреть университет как целостное явление с определением основных тенденций и перспектив развития высшего образования, изучить университет как субъект региона в его взаимосвязи с социально-экономическими, политическими и культурными изменениями глобализирующегося мира.

Для выполнения задач и проверки выдвинутой гипотезы применены методы исследования: теоретические – моделирование, анализ, сравнение, обобщение; эмпирические – анализ документов, отражающих современные тенденции развития высшего образования; проективная методика для исследования представлений об университете, которая позволила оценить образы университета. В исследовании приняли участие бакалавры, магистранты и аспиранты Забайкальского государственного университета в возрасте от 18 до 42 лет.

Результаты исследования и их обсуждение. В эпоху развития информационной цивилизации, переориентации ре-

продуктивной системы традиционного образования на креативную модель университет становится научно-исследовательским, социокультурным и инновационным центром региона.

Согласно идеям Джона Генри Ньюмена, миссия университета состоит в утверждении единства человечества, а цель университета заключается в культивировании интеллекта для формирования индивидуального субъекта [8]. Поэтому университет – квинтэссенция «интеллектуальной культуры», постижение которой происходит в процессе автономной деятельности студента в условиях особой духовной «экологической ниши» университета.

Х. Ортега-и-Гассет рассматривал университет как центр культуры, а университетское образование – как специфическую социальную практику, в которой человек «вырастает» в культурном отношении. Под культурой он понимал «жизненную систему идей каждой эпохи». «Идеальный» университет предоставляет студентам возможность почувствовать потребность в науке, становится культурным человеком и компетентным профессионалом, развивает способность целостного видения мира в различных взаимосвязях и взаимозависимостях [9, с. 49].

Однако в условиях экономизации и прагматизации высшего образования происходит постепенное ослабление культурно-ценностных ориентиров университетов. В настоящее время наблюдаются негативные тенденции разрушения исторической памяти и национальных традиций.

В контексте обсуждения интерес представляют различные модели развития университета. Й. Г. Виссема предлагает модель университета третьего поколения, которая отражает переход от гумбольдтовской модели университета, сочетающей принципы единства преподавания и исследования, академической свободы, государственного финансирования, уединения и свободы, к модели университета, функция которого состоит в производстве и коммерциализации разработанных ноу-хау посредством выстраивания бизнес-процессов в системе университетского образования, диверсификации источников финансирования университета, организации сетевой системы управления, включая попечительские советы и др.

К основным характеристикам университета третьего поколения относятся: фундаментальность исследований как основы научного и экономического прогресса; междисциплинарность; сотрудничество с промышленными компаниями, выход на международный рынок; открытость университета; масштабность деятельности, обеспечивающей конкурентное преимущество; творческий потенциал; знание иностранных языков; децентрализация; роботизация, в том числе при решении научно-исследовательских задач; формирование установки обучающихся на реализацию конкретного проекта и на создание финального продукта.

Преподаватель становится наставником для студентов, обеспечивающим условия для выстраивания индивидуальной образовательной траектории [2].

В настоящее время обсуждается концепция университета 4.0, сущность которой состоит в создании креативного класса, способного генерировать инновации и находить нестандартные решения¹.

Вместе с тем интересны концепт ведущего университета (*Flag ship University*), деятельность которого реализуется в целях выработки нового знания и обучения, становления процветающего и более справедливого общества, а также развитие «индивидуального человеческого капитала» [14; 16].

П. Альтбах, Д. Салми, И. Д. Фруммин выделили отличительные характеристики университетов мирового класса, отметив наличие высокой концентрации таланта, «обеспеченность ресурсами, гибкую систему управления, позволяющую стратегически применять инновационные и гибкие подходы, оперативно принимать решения и эффективно управлять ресурсами» [12].

Рассматривая образование как значимую отрасль человеческого капитала в формировании государственной политики обеспечения экономического роста, Т. Л. Клячко, В. А. Мау обращают внимание на «собственно факторы развития образования», к которым относятся «переход от массового высшего образования к всеобщему», рост затрат университетов и «соз-

дание массовых открытых онлайн-курсов»² (МООК); неопределённость границ формального образования, вершиной которого были университеты, постоянное расширение сфер неформального (с позиции ООН, ЮНЕСКО, ЕС, СЕ «опережающего образования») и информального образования [4].

Образовательная информационная экосистема, создание которой напрямую связано с цифровыми технологиями, призвана сосредоточить усилия не на достижении «знания вещей», а на развитии навыков решения проблем посредством развития креативности, критического мышления, установления коммуникации и коллаборации. Структура и формы подачи материала могут быть ограничены только возможностями платформ.

В эпоху цифрового образования преподаватель выступает в роли автора контента, создающего видео и тесты, а также члена команды преподавателей, обеспечивающей интерактивное взаимодействие в режиме онлайн для формирования у студентов персонализированного опыта обучения с учётом «многообразия в режиме реального времени». Кроме того, преподаватель задействован при проведении индивидуальных интерактивных занятий по запросам студентов, при переводе видеолекций в профессиональный видеоформат [3, с. 44].

Анализ международного рынка МООК позволяет выделить свободные ниши и начать работу по созданию онлайн-курсов на русском, английском и китайском языках, например, «Современное Забайкалье: экологический контекст»; «Кросс-культурные исследования саморегуляции личности»; «Суицид в сибирских и дальневосточных регионах», «Здоровье детей коренного населения Сибири и Дальнего Востока» и др.

В наметившихся «контурх новых социально-экономической и технологической реальности» Т. Л. Клячко, В. А. Мау выделяют следующие факторы турбулентности [4]:

– ограничение возможности прогнозирования развития потребностей рынка труда как следствие повышения «технологического динамизма», что ориентирует университетское образование на развитие адаптационных способностей человека оперативно реагировать на новые вызовы;

¹ Университет 4.0: концептуальные рамки для строительства университета будущего [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.foresight.sfu-kras.ru/node/323> (дата обращения: 19.12.2018).

² Coursera, Udacity, EdX и FutureLearn – образовательные платформы.

– индивидуализация образования, в связи с чем возникает необходимость создания научных коллективов, где образование реализуется в процессе исследования; перехода к модульной системе организации образовательных программ, разработки учебных планов и программ, исходя из потребностей студентов и/или слушателей, выстраивающих индивидуальную карьеру, включая мотивы образования возрастной когорты;

– «традиционная поточно-групповая форма организации учебного процесса» – это не только индикатор «серьёзного технологического отставания российских университетов на фоне развития мирового высшего образования» [11, с. 13], но и серьёзный барьер для индивидуализации, которой соответствуют нелинейные, многовариантные практики педагогического «средового подхода» [7];

– повышение доступности высшего образования на основе стремительного развития инфокоммуникационных технологий образования, отсюда потребность в расширении онлайн-курсов в программах университетов с широким доступом для различных категорий обучающихся с учётом их потребностей, мотивов, потенциала;

– интернационализация образования и возникновение глобального научно-образовательного языка;

– изменение образовательного уровня населения вызывает необходимость в «изменении структуры рабочих мест»;

– формирование социальных сейфов посредством вовлечения молодёжи в систему образования (демпфирование молодёжной безработицы).

К тенденциям развития высшего образования следует отнести создание университетских консорциумов, ассоциаций, которые обретают потенциал «мягкой силы». Это мощный ресурс распространения национальных культурных ценностей через образование, науку, культуру, искусство. Благодаря концепту «мягкой силы» университеты в условиях трансграничья раскрывают новый эвристический потенциал для формирования благоприятного геополитического климата.

М. В. Богуславский справедливо указывает на противоречивый механизм «возвратной модернизации», которая выражается в значительном усилении законодательной,

нормативной и регулятивной роли государства в сфере образования; регламентации профессиональной деятельности и поведения участников образовательного процесса; сужении вариативности; усложнении квалификационных процедур [1].

Анализ состояния высшего образования требует обращения к принципам Болонского процесса, противоречивым результатом внедрения которых являются, в частности, привлечение иностранных студентов; снижение «доли студентов, окончивших бакалавриат по математическим и естественно-научным специальностям»; создание новых образовательных продуктов; внедрение дополнительных систем регулирования процесса обучения; усиление административного аппарата, повышение бюрократизации; профессионализация студентов.

Обращаясь к реалиям сегодняшнего дня, следует отметить, что некоторого комментария требует вопрос согласования перечня программ и потребностей региональных систем образования.

В. В. Лаптев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына отмечают несогласованность, во-первых, ФГОС ВО, профессионального стандарта с ФГОС ОО; во-вторых, программ подготовки педагогов, реализуемых вузами, с запросами рынка труда, кроме того, чрезмерную детализацию трудовых действий, что «противоречит идее “рамочного” построения стандартов и затрудняет применение его в образовательной практике и его сопоставление с образовательными стандартами» [5, с. 5–14].

Несмотря на то, что развитие высшего образования находится на перепутье на фоне неопределённостей транзитивного общества, тем не менее, университеты стремятся к саморазвитию. Их роль трудно переоценить, поскольку университеты являются ядром инновационной системы, так как в состоянии генерировать знания, производить и создавать на заказ новые технологии, внедряя их в региональные системы [15]; механизмом привлечения интеллектуальных, материальных, финансовых, трудовых ресурсов в регион; ресурсом сотворчества с правительством, промышленностью и гражданским обществом для устойчивого развития [19; 20].

Университеты представляют уникальный тип организации, поскольку предназначены для обучения будущих интел-

лектуальных лидеров, лиц, принимающих решения. В рамках концепции устойчивого развития необходимо не только рассмотреть экономические, экологические и социальные аспекты устойчивости, но и уделить особое внимание управлению инновациями в стратегических направлениях, среди них: гибкое и инклюзивное планирование; регулярные исследования культурного климата; постоянный мониторинг прогресса, информационно-пропагандистская деятельность. Области инноваций для университетов включают в себя стратегию бренда, трансформацию организационной культуры, новые направления исследований, в том числе использование глобальных краудсорсинговых проектов [18].

Генерация «трендовых сценариев» для университетов основана на комбинации различных технологий изучения будущего. Для изучения социальных представлений об университете использована проективная методика. Респондентам предложено изобразить метафорически понятие «университет» с заполнением пострисуночного опросника. Контент-анализ позволил выделить следующие метафоры в рисунках и типичные представления, выраженные в конкретных образах:

1. Университет – это «чудеса».

Образы: шкатулка, орехи, сериал «Универ», молодость, передача опыта, обида.

2. Университет – «Вселенная».

Образы: телепортация, геймификация, чек-лист, карта памяти, энергия.

3. Университет – «сила».

Образы: профессор, Великобритания, изобретения, гармония.

4. Университет – «будущее».

Образы: молодость, фейерверк, книга, творчество, спорт.

5. Университет – «гармония».

Образы: солнце, природа, здание МГУ.

6. Университет – «неопределённость, неизвестность».

Образы: абстракция, знак вопроса, неизвестность, «дорога в никуда», «чёрный квадрат».

7. Университет – «изменение, динамика».

Образы: новая ступень, лестница, круговорот воды в природе, знак бесконечности.

8. Университет – «тоска».

Образы: пустыня, камень, одиночество, знак вопроса.

9. Университет – «мудрость, зрелость, опыт, знания».

Образы: багаж, свинья-копилка, зрелый плод, дерево.

10. Университет – «ступень».

Образы: уровень, профессия, возможность, неопределённость.

Анализ метафор свидетельствует о том, что отношение к университету амбивалентно; 40 % изображений имеют позитивный характер, 25 % – отрицательный. Для 35 % опрошенных университет ассоциируется с противоречивыми образами. Результаты исследования отражают степень осознания и признание роли университета в жизни молодых людей. Социальные представления находятся под воздействием жизненной позиции и уровня самосознания, отражают жизненные установки и смыслодержающие ценности студентов на уровне обыденного сознания. Поскольку социальные представления возникают, развиваются и разрушаются под воздействием множества системообразующих факторов, то следует задуматься о том, чтобы образ университета был более чётким, позитивным и дифференцированным.

Системный и сравнительно-сопоставительный анализ мировых, национальных, региональных практик позволяет обозначить контуры модели регионального университета, включённого в контекст образовательной экосистемы. Исходя из глубинной миссии университета как «преобразователя» культуры и общества, источника и катализатора духовной эволюции социума, человека, остановимся подробно на возможности решения проблем региона через генерацию идей, воспитание лидеров, разработку стартапов на уровне базовых онтологом и их продвижение в регионе, что отражено в таблице.

Таблица

Контуры модели регионального университета

Цель: разработать модель университета как субъекта региона	
<i>Базовые процессы</i>	
Обучение, воспитание, развитие, формирование компетенций	Формулирование и продвижение идей, проблем, сценариев будущего; создание коллабораций;

Окончание табл.

	исследования и прорывные разработки; создание стартапов; компетентностные результаты образования в соответствии с ключевыми тенденциями и запросами региона
Образовательная среда, образовательное пространство	Интеллектуально-творческая среда для образования и воспитания духовных лидеров
Образовательный институт, центр научных исследований, лаборатории	Междисциплинарная фабрика мысли, реализующая метапредметное образование, акселератор, бизнес-инкубатор. Опережающая роль научного исследования по отношению к образованию. Гранты и награды. Реферируемые публикации
<i>Образовательный процесс</i>	
«совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом»	Аккумуляция существующих знаний с учётом междисциплинарного (межотраслевого) характера содержания образования, проблемно-ориентированное взаимообучение в команде; постановка гипотез, их верификация и приращение актуальных знаний; рефлексия, асинхронная (индивидуально-ориентированная) организация образовательного процесса
<i>Студент</i>	
Усиление субъектной позиции студента в учебно-воспитательном процессе	Проактивная интеллектуальная автономия студента. Усиление субъектной позиции студента в образовании и науке. Вовлечение в создание альтернативных сценариев развития региона, удовлетворённость студентов
<i>Образовательные программы</i>	
Комплекс основных характеристик образования (объём, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов (ФЗ № 273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации»)	Программа как генерация креативных идей, коммуникация, создание коллаборации, разработка технологических решений, запуск нового проекта, образование, просвещение, результат. Нелинейные междисциплинарные (межпрограммные) образовательные траектории. Экспериментальные программы обучения и трансдисциплинарные исследования. Включение принципов устойчивого развития университета в систему управления, образования и исследований, сетевого взаимодействия по горизонтали и вертикали, информирование заинтересованных сторон [17]
<i>Автор программы</i>	
Университет	Партнёры по сетевому взаимодействию независимо от территориальной удалённости
<i>Университет как автор альтернативных инвестиционных проектов</i>	
Строительство конференц-зала и спортивного комплекса. Создание Центра карьеры	Создание лабораторий и библиотечной системы с использованием самых современных технологий. Инвестирование в человеческие ресурсы, качество услуг и интернационализацию. Минимизация воздействия на окружающую среду посредством переработки и сохранения природных ресурсов, управления отходами, внедрение этих идей в учебные программы, дисциплины, учебные планы

<i>Университет в рамках сетевого взаимодействия</i>	
РАН, РАО, Комитеты по профессиональному обучению; Консультативный совет по сотрудничеству; Совет по образованию для взрослых; Министерство науки и высшего образования; Министерство просвещения; Министерство культуры	Международное сотрудничество между различными секторами науки, экономики, культуры и общества, обеспечивающее управление знаниями для социального развития, экономического роста и защиты окружающей среды

Вышеизложенное свидетельствует о необходимости поиска и описания оптимальной конфигурации будущего регионального университета, поскольку «вестернизация образования разрушает традиционную систему образования нашего общества, но не делает её западной» [6, с. 76].

Заключение. Резюмируя, полагаем, что развитие университета как субъекта региона является междисциплинарным предметом исследования. В системе инно-

вационной экономики региона университет играет значимую роль, поскольку выступает как ресурс и механизм укрепления будущего благополучия региона. Реальные проблемы, возникающие в деятельности университета, могут быть решены в процессе моделирования на основе объединения различных областей знания, в рамках различных научных подходов, что позволяет сочетать глубину исследования с практической эффективностью.

Список литературы

1. Богуславский М. В. Ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике: потенциал и риски // Воспитание и социализация молодёжи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой, К. Ю. Милованова (г. Нижний Новгород, 25–26 сент. 2018 г.). Н. Новгород, 2018. С. 49–57.
2. Виссема Й. Г. Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период: пер. с англ. М.: Сбербанк, 2016. 422 с.
3. Деброк Л. Новая эра очного образования: масштабируемая система интерактивного взаимодействия // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2018. № 4. С. 44–59.
4. Клячко Т. Л., Май В. А. Будущее университетов. Сер. Научные доклады. М.: Дело, 2015. 64 с.
5. Лаптев В. В., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Концептуальная рамка согласования образовательных и профессиональных стандартов в программах подготовки педагогов в университете // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2017. № 185. С. 5–14.
6. Леонова О. Г. Проблемы инкорпорации России в глобальное образовательное и научное пространство // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 9. С. 75–80.
7. Носкова Т. Н. Сетевая образовательная коммуникация. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 178 с.
8. Ньюмен Дж. Г. Идея университета / пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2006. 208 с.
9. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / пер. с исп. М. Н. Голубевой; ред. перевода А. М. Корбут; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2005. 104 с.
10. Расторгуев В. Н. Социальная реконструкция в современном мире: идеалы и реальность, цивилизационная миссия России // Философия политики и права. 2016. № 7. С. 78–98.
11. Сазонов Б. А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 10–24.
12. Салми Д., Фрумин И. Д. Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // Вопросы образования. 2007. № 3. С. 5–45.
13. Erdyneeva K. G., Vasilyeva K. K., Krysova E. V., Nikonova T. V., Fatikhova L. E., Klimenko T. K., Zaitseva N. A., Marfina L. V. The mechanism of state regulation of regional services markets as an imperative to reduce territorial socio-economic disparities // International Review of Management and Marketing. 2016. T. 6, no. 2. Pp. 274–280.
14. Grossman M. On the Concept of Health Capital and the Demand for Health // The Journal of Political Economy. 1972. Vol. 80, is. 2. Pp. 223–255.
15. Huggins R., Johnston A. The Economic and Innovation Contribution of Universities: A Regional Perspective // Environment and Planning C: Government and Policy. 2009. No. 27. Pp. 1088–1106. DOI: 10.1068/c08125b.
16. Hussain S., Hammett D. Viewpoint: “the world is going to university”: higher education and the prospects for sustainable development. International Development Planning Review. 2015. Is. 4. Pp. 361–372.

17. Labanauskis R. Key Features of Sustainable Universities: A Literature Review. *Journal of Business Management*. 2017. Is. 13. Pp. 56–69.

18. Peisl T., Selen W., Raeside R. & Albera, T. Predictive crowding as a concept to support the assessment of disruptive Ideas: a conceptual framework // *The Journal of new business ideas & trends*. 2013. No. 12. Pp. 1–13.

19. Trencher G., Yarime M., McCormick Kes B., Doll Christopher N. H., Kraines Steven B. Beyond the Third Mission: Exploring the Emerging University Function of Co-creation for Sustainability // *Science & Public Policy*. 2014. No. 41. Pp.151–179.

20. Turan F. K., Cetinkaya, S., & Ustun, C. A Methodological Framework to Analyze Stakeholder Preferences and Propose Strategic Pathways for a Sustainable University. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*. 2016. No. 72. Pp. 743–760.

Статья поступила в редакцию 23.01.2019; принята к публикации 25.02.2019

Библиографическое описание статьи

Эрдынеева К. Г., Клименко Т. К., Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Левданская Ю. Ю. Университет как субъект региона в развитии: методологические подходы, принципы // *Учёные записки ЗабГУ*. 2019. Т. 14, № 1. С. 6–16. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-6-16.

Klavia G. Erdynееva¹,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University*

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

e-mail: eridan58@mail.ru

orcid: 0000-0001-5547-1887

Tatiana K. Klimenko²,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University*

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

e-mail: klimenko_tk@mail.ru

orcid: 0000-0001-6936-8557

Lidiya A. Bordonskaya³,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University*

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

e-mail: gsbordo@yandex.ru

orcid: 0000-0002-7481-3237

Ekaterina A. Igumnova⁴,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University*

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

e-mail: igumnova1@mail.ru

orcid: 0000-0001-8907-9154

Yuliya Yu. Levdanskaya⁵,

*Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University*

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

e-mail: art-koltsova@yandex.ru

orcid: 0000-0002-6767-1277

**University as a Subject of the Region in Development:
Methodological Approaches and Principles⁶**

The article actualizes the problems of reorientation of the traditional higher education reproductive system (in the context of transitive society uncertainties) to the creative model, in which the university is intended to become a research, socio-cultural and innovative center of the

¹ K. G. Erdynееva – main author, organization of the study; study conception, systematization and analysis of data, conclusions, drafting of manuscript.

² T. K. Klimenko – main author, conception development, systematization and analysis of data, conclusions, drafting of manuscript.

³ L. A. Bordonskaya – conception development, systematization and analysis of data, conclusions, drafting of manuscript.

⁴ E. A. Igumnova – study conception, systematization and analysis of data, conclusions, drafting of manuscript.

⁵ Yu. Yu. Levdanskaya – analysis of data, participation in manuscript drafting.

⁶ Research was implemented with financial support of the Transbaikal State University, project No. 270-GR "Integration in the open educational sphere as a factor of professional growth of subjects of education".

region. It is indicated that the possibility of incorporating a regional university into a network of supporting universities involves the combination of ideas and knowledge, resources, interaction and coordination of educational organizations' efforts, business partners and authorities in order to achieve nationally significant goals. The authors question the trend of gradual weakening of university cultural values in the context of economization and pragmatization of higher education; analyze the nature, models, goals, "trend scenarios" of universities, including regional ones, within specific national, socio-economic, political and academic contexts; identify the role of the university in the regional development model, determine the main trends in the development of the university as a subject of the region. For the study of social ideas about the university projective methods were used. It is concluded that the search for the optimal configuration of the future regional university as an educational information ecosystem in a transboundary region should be conducted in the context of interdisciplinary research based on the concept of "soft power", which will reveal the new heuristic potential to create a favorable geopolitical climate. Making of "trend scenarios" for universities is based on a combination of various technologies for studying the future.

Keywords: university, university models, trend scenarios of university development, educational information ecosystem, concept of "soft power", regional development

References

1. Boguslavsky, M. V. Retro-innovation waves in modern Russian educational policy: potential and risks. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Nizhny Novgorod: 25–26 September 2018: 49–57. (In Rus.)
2. Vissema, I. G. University of the Third Generation: University Management in Transition / trans. from English. M: Sberbank, 2016. (In Rus.)
3. Debrok, L. A new era of full-time education: a scalable system of interactive interaction. Educational Issues. Educational Studies Moscow, no. 4, pp. 44–59, 2018. (In Rus.)
4. Klyachko, T. L., Mau, V. A. The future of universities. Series "Scientific reports." M: Edit. Delo, 2015. (In Rus.)
5. Laptev, V. V., Pisareva, S. A., Tryapitsyna, A. P. Conceptual framework for the harmonization of educational and professional standards in university teacher training programs. News of the RSPU named after A. I. Gertsen, no. 185, pp. 5–14, 2017. (In Rus.)
6. Leonova, O. G. Problems of incorporation of Russia into the global educational and scientific space. Alma mater (Bulletin of Higher School), no. 9, pp. 75–80, 2017. (In Rus.)
7. Noskova, T. N. Networked educational communication. SPB: Edit. RSPU named after. A. I. Gertsen, 2011. (In Rus.)
8. Newman, J. G. The idea of the university / from English. Minsk: BSU, 2006. (In Rus.)
9. Ortega-i-Gasset Kh. The mission of the University / translation from Spanish. Mn: BSU, 2005. (In Rus.)
10. Rastorguev, V. N. Social reconstruction in the modern world: ideals and reality, the civilization mission of Russia. Philosophy of politics and law, no. 7, pp. 78–98, 2016. (In Rus.)
11. Sazonov, B. A. Individually-oriented organization of the educational process as a condition for the modernization of higher education. Higher education in Russia, no. 4, pp. 10–24, 2011. (In Rus.)
12. Salmi, D., Frumin, I.D. Russian universities in the competition of world-class universities. Education issues, no. 3, pp. 5–45, 2007. (In Rus.)
13. Erdyneeva, K. G., Vasilyeva, K. K., Krysova, E. V., Nikonova, T. V., Fatikhova, L. E., Klimenko, T. I., Zaitseva, N. A., Marfina, L. V. The mechanism of state regulation of regional services markets as an imperative to reduce territorial socio-economic disparities. International Review of Management and Marketing, vol. 6, no. 2, pp. 274–280. (In Engl.)
14. Grossman, M. On the Concept of Health Capital and the Demand for Health. The Journal of Political Economy, vol. 80, no. 2, pp. 223–255, 1972. (In Engl.)
15. Huggins, R., Johnston, A. The Economic and Innovation Contribution of Universities: A Regional Perspective. Environment and Planning C: Government and Policy, no. 27, vol. 6, pp. 1088–1106, 2009. DOI: 10.1068/c08125b (In Engl.)
16. Hussain, S., & Hammett, D. Viewpoint: "The world is going to university": higher education and the prospects for sustainable development. International Development Planning Review, Issue 4, pp. 361–372, 2015. (In Engl.)
17. Labanauskis, R. Key Features of Sustainable Universities: A Literature Review. Journal of Business Management, no. 13, Jan, pp. 56–69, 2017. (In Engl.)
18. Peisl, T., Selen, W., Raeside R. & Albera, T. Predictive crowding as a concept to support the assessment of disruptive Ideas: a conceptual framework. The journal of new business ideas & trends, no. 12, vol. 2, pp. 1–13, 2013. (In Engl.)

19. Trencher, G., Yarime, M., McCormick Kes B., Doll Christopher N. H., Kraines Steven B. Beyond the Third Mission: Exploring the Emerging University Function of Co-creation for Sustainability. *Science & Public Policy*, no. 41, pp.151–179, 2014. (In Engl.)

20. Turan, F. K., Cetinkaya, S., & Ustun, C. A Methodological Framework to Analyze Stakeholder Preferences and Propose Strategic Pathways for a Sustainable University. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, no. 72, vol. 6, pp.743–760, 2016. (In Engl.)

Received: January 23, 2019; accepted for publication February 25, 2019

Reference to the article

Erdyneeva K. G., Klimenko T. K., Bordonskaya L. A., Igumnova E. A., Levdanskaya Yu. Yu. University as a Subject of the Region in Development: Methodological Approaches and Principles // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14, No. 1. PP. 6–16. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-6-16.

УДК 373(091)

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-17-23

Ольга Юрьевна Левченко,
доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: levchenkozip@mail.ru

Опыт реформирования отечественного иноязычного образования на рубеже XIX–XX веков

Статья посвящена актуальной проблеме исторической науки, а именно – анализу состояния иноязычного образования в России на рубеже XIX–XX веков. Автором представлен анализ обширного массива историко-педагогических источников, позволяющих оценить результаты реформационного процесса в избранных хронологических рамках, что позволит обогатить систему научных знаний и составить объективную картину исторического процесса становления и развития иноязычного образования. Процесс социально-экономического и общественно-политического развития России на рубеже XIX–XX веков вызвал необходимость реформирования системы образования. Многократные кадровые изменения в Министерстве народного просвещения Российской империи приводили к тому, что разработанные проекты реформ не отличались последовательностью и имели противоречивый характер. Историко-педагогические источники отражают многообразие мнений относительно дальнейших путей развития отечественного образования, а также роли и места в нём иностранных языков. Среди проблемных вопросов, выявленных в ходе дискуссий, названы использовавшиеся методы обучения, большой объём грамматического материала, подлежащего изучению, нехватка педагогических кадров, соотношение и последовательность преподаваемых иностранных языков. Изучение имеющегося опыта реформирования иноязычного образования требует всестороннего научного осмысления и изучения, поскольку позволяет выявить ценные, но вместе с тем забытые идеи, заслуживающее своего дальнейшего развития и применения.

Ключевые слова: история иноязычного образования, рубеж XIX–XX веков, реформы, система образования, исторический опыт

Введение. Проблема модернизации системы образования в России продолжает сохранять свою актуальность, однако исторические основы данного процесса изучены недостаточно полно. Современная педагогическая теория и образовательная практика являются результатом длительного исторического развития, каждый их последующих этапов которого предполагает критическое переосмысление предыдущих. К настоящему времени накоплен значительный объём историко-педагогических источников, позволяющих реконструировать состояние отечественного иноязычного образования в избранных хронологических рамках. Вместе с тем наблюдается недостаток исследований, касающихся проводившихся в данный период образовательных реформ и имевшего место противоборства между различными педагогическими течениями, политическими партиями, общественными группами по определению приоритетных направлений государственной образовательной политики.

Методология и методы исследования. Развитие исторической науки предполагает вовлечение в научный оборот широкого спектра источников, отражающих многоаспектность происходивших процессов. В контексте изучения опыта реформирования отечественного иноязычного образования на рубеже XIX–XX веков представляют интерес печатные издания, отразившие содержание дискуссий, касающихся перспектив развития отечественного образования.

Результаты исследования и их обсуждение. На рубеже XIX–XX веков происходило последовательное реформирование всех государственных механизмов, мы наблюдаем повышенное внимание к вопросам образования со стороны властных структур. Система образования России вошла в полосу количественных и качественных преобразований, вызванных осознанием её несоответствия новым потребностям и сложившейся социально-экономической си-

туации в стране. Характеризуя данный период, С. Ф. Егоров писал о радикальном пересмотре различных сторон деятельности общеобразовательной школы, в том числе структуры, содержания, методов и организационных форм обучения [1]. Значительно увеличилось число учебных заведений, однако, это не решало в полном объёме существовавшую в них потребность. По данным, приведённым в работе П. Ф. Каптерева, с 1905 по 1911 год количество гимназий возросло с 236 до 375, реальных училищ – с 159 до 277, и только в течение 1911 г. было открыто 33 мужских и 71 женская гимназии [2, с. 543].

Особенностью данного периода являлись и многократные кадровые изменения, в частности, руководителей Министерства народного просвещения (И. Д. Делянов, Н. П. Боголепов, П. С. Ванновский, Г. Э. Зенгер, В. Г. Глазов и др.), что влияло на вектор образовательной политики государства. Известный отечественный историк образования С. В. Рождественский, анализируя деятельность И. Д. Делянова на посту министра народного просвещения в 1882–1897 годах, пишет о нём как о решительном стороннике классической системы, высказывая при этом предположение об осознании им недостатков, имевших место в преподавании древних языков в гимназиях. В подтверждение сказанному он ссылается на распоряжение Министерства народного просвещения от 16 июля 1886 года, в котором говорится о несформированности навыков перевода и недостаточном запасе слов у выпускников гимназии, которые «зная коренное слово не в состоянии понять его значение в сложении с каким-нибудь другим словом» [5, с. 663].

В 1889 году на основе доклада И. Д. Делянова был поставлен вопрос о пересмотре учебных планов 1872 года. Сторонники реализма выступали за сокращение количества уроков древних языков и устранение существовавшего акцента на изучении грамматики в пользу других аспектов языка. В итоге работы специальной комиссии была выработана новая сетка, предполагавшая уменьшение часов по древним языкам. На повышение качества образования была направлена и деятельность созданной весной 1889 года комиссии под руководством М. С. Волконского, которая пришла к мнению о необходимости внесения изменений в программные требования. В частности,

предлагалось завершать изучение грамматики латинского и греческого языков в 6-м классе, посвящать курс двух старших классов исключительно чтению, изменить форму итогового контроля и осуществлять его в виде переводов с древних языков на русский [8].

В 1899 году в Московском учебном округе было проведено несколько совещаний, посвящённых деятельности средних общеобразовательных учреждений, материалы которых начинались со ссылки на циркуляр от 8 июля 1899 г., перечисляющий недостатки в деятельности реальных училищ и гимназий. В их числе названо превалирование древних языков и неправильная постановка учебного процесса, вследствие чего не достигнута цель классического образования, несмотря на большое количество часов. При обсуждении данной проблемы не было единодушия, высказывались диаметрально противоположные точки зрения. Представители одной группы считали древние языки и математику основами классического образования, допуская лишь возможность уменьшения одного урока латинского и двух – греческого языка, аргументируя это высоким художественным и воспитательным значением греческой литературы. Для улучшения качества преподавания новых языков, предлагалось сделать их обязательными предметами и организовать подготовку отечественных преподавателей с университетским образованием.

Другая группа пришла к мнению о необходимости исключения из программы одного из предметов, усилив тем самым за счёт перераспределения часов другие. Таким предметом был признан греческий язык, имеющий «те же задачи и действующие средства», близкие к словесности, отечественному, латинскому и новым языкам.

Имеющие источники демонстрируют отсутствие единодушия в вопросе о возрасте оптимального начала изучения иностранных языков. Так, на заседании 18 октября 1899 года предлагалось начинать это ещё в подготовительной школе, указывая на положительный опыт ряда учебных заведений, в числе которых была названа школа Валицкой, в которой преподавался французский язык «исключительно практическим путём», а немецкий язык для желающих – во внеклассное время [7, с. 33]. В то же время некоторые участники заседания высказа-

лись против введения новых языков в приготовительной школе, например, В. В. Глазков привёл в пример городские школы, в которых новые языки не изучались. В итоге обсуждения большинством голосов было принято решение об обязательном изучении двух новых языков со второго класса.

Важным свидетельством педагогического плюрализма является и сохранившийся протокол от 17 ноября 1899 года, отразивший дискуссию о сближении первых трёх классов гимназий и реальных училищ по общим предметам. Приведём резюме выступлений некоторых участников дискуссии. В. Н. Штурм полагал, что знание новых языков необходимо для каждого образованного человека, и чем лучше оно организовано, тем более выигрывает школа. В свою очередь Ф. Б. Ланн пришёл к выводу, что «неуспешность» в изучении французского языка во многом определяется тем, что на него отводится меньшее количество часов, чем на латинский. Высказанная точка зрения вызвала возражения Л. А. Георгиевского, считавшего недопустимым сравнение двух этих языков, т. к. «конструкция французского языка не причиняет учащимся особых затруднений» [6, с. 115–116]. Что касается латинского языка, то чтение исторических сочинений *à livre ouvert* (без подготовки) он считал возможным лишь при большом количестве уроков. Н. Ф. Золотницкий полагал, что интерес к новым языкам пропадал, т. к. преподавание основывалось на грамматике, и предлагал использовать «практический» метод.

В январе 1900 года начала работу очередная комиссия, признавшая необходимость сохранения двух типов общеобразовательных учреждений. В классических гимназиях рекомендовалось начинать изучение латинского языка с третьего класса, а греческий язык сделать обязательным только для поступающих на историко-филологические факультеты, что способствовало бы его более сознательному изучению. В свою очередь в реальных училищах следовало усилить преподавание новых языков [8, с. 75].

В материалах одной из комиссий содержится доклад директора Феодосийской гимназии В. Ф. Гролиха, в котором он рассуждает о роли древних языков, которые общественное мнение прямо или косвенно считало причиной неудовлетворённости

результатами обучения. Проанализировав существовавшую образовательную практику, он пришёл к выводу, что основная проблема кроется в организации данного процесса, «главным образом, в педагогическом персонале» [9, с. 18]. В докладе инспектора Пензенского реального училища М. Л. Соловьева говорится о недостатках классической школы, которая «не даёт развития, знаний и, отнимая массу времени, мешает надлежащим образом заниматься другими предметами, чтением... не действует она и воспитательно» [9, с. 104]. По его мнению, древние языки в средней школе представляли важность лишь для поступающих на филологический и юридический факультеты, и предлагал рассматривать их как специальные.

Вызывает интерес и доклад ординарного профессора университета св. Владимира И. А. Сикорского, высказавшего мнение, что для изучения языков по «изустному» способу наиболее оптимальным является возраст до 12 лет, подчёркивая при этом, что по письменному способу данный процесс значительно сложнее и представляет «трудную и неприятную процедуру» [9, с. 122]. «Равновременное начало изучения мёртвых языков, в особенности – при отсутствии надлежащего промежуточного срока между двумя языками, может вызывать разные явления умственного утомления и способно в значительной степени понизить умственную работоспособность и успехи ученика», – считает И. А. Сикорский [Там же, с. 123].

П. С. Ванновский, возглавлявший Министерство народного просвещения в 1901–1902 годах, предпринимал очередную попытку создать единую всесословную среднюю школу, реформируя классические гимназии и отменив преподавание в них греческого языка. Однако его проект, как и проекты его предшественников, вызвал негативную реакцию со стороны защитников классической системы и, не пройдя согласование с представителями других ведомств, был отклонён. Вместе с тем несомненными положительными моментами создавшейся ситуации являлось широкое публичное обсуждение образовательных проблем, единство государственной власти, общественности и различных политических сил в признании необходимости дальнейших реформ в данной сфере, усиление влияния общественной инициативы на го-

сударственную политику, активное участие земств в развитии системы образования.

Многие идеи, высказанные в ходе дискуссий, получили свою реализацию при министре П. И. Игнатьеве и были воплощены в программах 1915 года, в создании которых принимали участие видные педагоги и методисты, например, по новым языкам – Л. В. Щерба. Следует отметить, что опираясь на опыт своих предшественников, он широко привлекал общественность к обсуждению проектов, создавая при Министерстве различные комитеты и комиссии. Особенности программы заключались в том, что преподавателю предоставлялась свобода в выборе метода обучения; все виды занятий следовало направлять на развитие самостоятельности учеников; перевод с иностранного языка на русский не должен был сводиться к буквальной передаче на русском языке отдельных иностранных слов, т. к. целью было понимание иностранной книги; пересказы на иностранном языке допускались к использованию «в известных скромных пределах», для того чтобы приучать к пониманию устной речи; знание грамматики рассматривалось не как цель, а лишь как средство, облегчающее понимание иностранного текста; для расширения словарного запаса следовало уделять большее внимание словообразованию. Поскольку умение самостоятельно писать на иностранном языке не составляло цели обучения, «диктовки», письменные пересказы, сочинения и переводы с русского языка на иностранный объём являлись излишними [4, с. 112].

В программе был подробно перечислен материал для изучения во всех классах и отделениях (новогуманитарном, староклассическом и реальном), которые различались по количеству уроков. Программа была разработана по трём языкам: английскому, французскому и немецкому. Приведём в качестве примера фрагмент программы по английскому языку. В 4-м классе новогуманитарного отделения на него отводилось пять уроков, на которых предлагалось ознакомить учащихся с английским произношением, графикой и орфографией самых употребительных слов и оборотов речи, при помощи разговорных и письменных упражнений, таких как списывание с доски и книги, решение «орфографических задач», умение читать и разбирать нетрудные статьи для постепенного приобретения «твёрдой осно-

вы, как лексической, так и грамматической» [Там же, с. 123]. В 5-м классе следовало читать с разбором специально подобранной статьи, рассказы и стихотворения для ознакомления с выражениями и оборотами, а также прочитать около 120 страниц лёгкой беллетристической прозы современных писателей, исторической литературы и стихотворений.

В 6-м классе был установлен объём для чтения не менее 200 страниц из следующих разделов: биография и история (Оливер Кромвель, Капитан Кук и т. д.), английский быт, этнография и география (The Story of the North East Passage и т. д.), поэтические произведения и беллетристика (Д. Байрон, А. Теннисон, Г. Лонгфелло и т. д.); в 7-м классе увеличивался до 300 и включал поэтические произведения (А. Теннисон, Д. Милтон, Д. Грей, У. Шекспир и т. д.), сочинения научно-популярного содержания (“Epochs of English History”, “England, Its People, Polity” и т. д.), биографические книги (о жизни сэра Вальтера Скотта, адмирала Нельсона и т. д.), издания по основам наук («Политическая экономия» профессора У. Дживонса, книга «Солнце. Луна. Звёзды» и т. д.). Указанные в перечне сочинения могли заменяться другими, соответствующими по содержанию и объёму [Там же].

Примечательно, что программа содержит длинный перечень пособий по древним языкам, включающий книги для внеклассного чтения младшего, среднего и старшего возраста; пособия для учителей, касающиеся предмета, задач, истории и образовательной ценности классической филологии и древней философии; книги по истории греческой и римской литературы, хрестоматии, грамматики и словари; сборники для переводов и т. д. Кроме того, для реализации принципа наглядности имелись учебные пособия, использование которых позволяло облегчить понимание греческих и латинских классиков. Они включали таблицы, географические карты, планы Афин и Рима, а также модели произведений архитектуры (римский мильевый столб, римский дом, греческий театр и т. д.), одежды, греческих и римских монет, домашней утвари (ручная мельница, давило для оливок, различные сосуды, троянское веретено, таблички для письма и т. д.).

«Наиболее способствуют пониманию древних авторов и усвоению античного духа экскурсии в те страны, где жили и действова-

ли великие мужи древности, т. е. в Грецию и Италию», – записано в программе [4, с. 166]. Достижению этой цели способствовала и организация экскурсий в отечественные музеи, в числе которых названы Эрмитаж, Музей изящных искусств имени императора Александра III при Московском университете, музеи в Херсонесе, Керчи, Ростове и других городах. Например, в войсковом музее Екатеринодара имелись «древние предметы, найденные на Кавказе, особенно в Кубанской области» [Там же].

Вызывает несомненный интерес то, что одной из рекомендованных форм работы была постановка пьес на иностранном языке. Важным условием было названо привлечение всех учащихся класса к данной работе в той или иной форме, например, написание на иностранном языке афиш, «выполняя их более или менее художественно» [Там же, с. 115]. Примечательно, что представлен подробный алгоритм данной деятельности, например, ученикам рекомендовали разучивать роли дома, а затем практиковать их чтение в классе, что «даёт преподавателю возможность исправить их произношение, следить за постановкой тонического и логического ударений, за повышением и понижением голоса» [Там же, с. 114]. Проанализировав иноязычное образование в данный исторический период, О. А. Логинова пришла к мнению, что ошибочно поставленная перед средней школой цель привела к тому, что преподавание иностранных языков, «несмотря на большое количество отводимого на него времени, не дало каких-либо положительных результатов, вследствие чего в период так называемой “Игнатъевской реформы” иностранные языки в средней школе были значительно урезаны, а их роль снижена» [3, с. 5].

Анализ источников демонстрирует большое внимание со стороны государственной власти и общественности к вопросам реформирования системы образования на рубеже XIX–XX веков. Широкое обсуждение данной проблематики не прекращалось во многом из-за давления либерально настроенных кругов интеллигенции. Подтверждением сказанному являются многочисленные дискуссии, организованные как Министерством народного просвещения, так и различного рода педагогическими сообществами и объединениями, общественными и политическими организациями, предметом

которых выступала приоритетность классического или реального образования. Сменявшие друг друга министры просвещения инициировали проекты очередных реформ, варьирувавшиеся от более сдержанных до радикальных. В процессе их реализации сталкивались интересы разных социальных слоёв общества, что придавало им отчасти противоречивый характер, свидетельством которого является чередование реформ и контрреформ.

Сказанное в полной мере касается преподавания иностранных языков, большое внимание к которым было обусловлено господством концепции классицизма, делавшей акцент на приоритетности древних языков. В материалах, отражающих деятельность многочисленных комиссий, высказывались критические оценки состояния иноязычного образования, в частности, распределения часов между древними и новыми языками, целей и содержания обучения, преемственности между различными типами учебных заведений. Вызывало заслуженную критику наличие большого объёма грамматического материала, содержавшегося в программах, обсуждались формы учебной деятельности по его усвоению. Неоднозначно оценивалась такая характерная черта отечественной школы, как многоязычие, предпринимались попытки определения оптимального возраста начала изучения иностранных языков и их соотношения. Реформирование в области иноязычного образования, имевшее место на рубеже XIX–XX веков, выражалось в изменении количества часов, отведённых на древние и новые языки, корректировке учебных планов и программ, постепенном уходе от монополии переводного метода, сокращении грамматического материала и изменении форм работы с ним.

Процесс реализации разрабатываемых реформ отличался непоследовательностью, чему объективно способствовала сложная общественная ситуация в стране, сопровождавшаяся широкой общественной критикой правительственного курса, что заставляло многократно корректировать государственную образовательную политику. В значительной мере реализации планируемых реформ помешала Русско-японская война, революционные события 1905 года, а позднее и социально-политический кризис, вызванный Первой мировой войной.

Заключение. Представленная статья является частью исследования обширной проблемной области – истории отечественного иноязычного образования. Опыт реформирования, накопленный в досоветский период, идеи ведущих отечественных педагогов и общественных деятелей, вы-

сказанные в ходе дискуссий, требуют своего переосмысления в контексте нового педагогического мышления с целью дополнения педагогической теории и совершенствования практики обучения иностранным языкам, обогащения исторической науки.

Список литературы

1. Егоров С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века. М.: Педагогика, 1987. 152 с.
2. Каптерев П. Ф. История русской педагогики [Электронный ресурс]. Петроград: Земля, 1915. 746 с. Режим доступа: <http://www.elib.gnpbu.ru> (дата обращения: 20.10.2018).
3. Логинова О. А. История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1931 г.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1952. 18 с.
4. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки [Электронный ресурс]. Петроград, 1915. 547 с. Режим доступа: <http://www.old.mathedu.ru> (дата обращения: 20.10.2018).
5. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения, 1802–1902 [Электронный ресурс]. СПб.: М-во народного просвещения, 1902. 785 с. Режим доступа: <http://www.elib.gnpbu.ru> (дата обращения: 20.10.2018).
6. Совещания, происходившие в 1899 году в Московском учебном округе по вопросам о средней школе [Электронный ресурс]. М., 1899. Вып. 1. 742 с. Режим доступа: <http://www.old.mathedu.ru> (дата обращения: 20.10.2018).
7. Совещания, происходившие в 1899 году в Московском учебном округе по вопросам о средней школе [Электронный ресурс]. М., 1899. Вып. 2. 302 с. Режим доступа: <http://www.old.mathedu.ru> (дата обращения: 20.10.2018).
8. Степанов С. Обзорение проектов реформы средней школы в России, преимущественно в последнее шестилетие (1899–1905 гг.) [Электронный ресурс] // Журнал Министерства народного просвещения. 1907. Январь. С. 34–50; Февраль. С. 73–122. Режим доступа: <http://www.old.mathedu.ru> (дата обращения: 20.10.2018).
9. Труды Высочайше учрежденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе [Электронный ресурс]. СПб., 1900. Вып. 6. 425 с. Режим доступа: <http://www.old.mathedu.ru> (дата обращения: 20.10.2018).

Статья поступила в редакцию 21.11.2018; принята к публикации 25.12.2018

Библиографическое описание статьи

Левченко О. Ю. Опыт реформирования отечественного иноязычного образования на рубеже XIX–XX веков // Учёные записки ЗабГУ. 2019. Т. 14, № 1. С. 17–23. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-17-23.

Olga Yu. Levchenko,

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: levchenkozip@mail.ru*

The Experience of Reforming of the Domestic Foreign Language Teaching at the Turn of the XIX–XX Centuries

The article is devoted to the topical problem of historical science, namely the analysis of the state of foreign language education in Russia at the turn of the 19th and 20th centuries. The author presents an analysis of a vast array of historical and pedagogical sources that allow to evaluate the results of the reform process in selected chronological frameworks. It will enrich the system of scientific knowledge and make an objective picture of the historical process of formation and development of foreign language education. The process of socio-economic and socio-political development of Russia at the turn of the XIX–XX centuries inevitably led to the need of reforming the education system. Multiple personnel changes in the Ministry of Public Education of the

Russian Empire led to the fact that projects of reforms were not consistent and had a contradictory nature. Historical and pedagogical sources reflect the diversity of opinions on the further ways of development of domestic education, as well as the role and place of foreign languages in it. The teaching methods, large amount of grammatical material to be studied, shortage of pedagogical staff, correlation and consistency of the studied foreign languages are named among the problematic issues identified during the discussions. The study of the experience of reforming foreign language education requires a comprehensive scientific understanding and study, since it allows us to identify valuable and unfairly forgotten ideas deserving the further development and application.

Keywords: history of foreign language education, reforms, turn of XIX–XX centuries., system of education, reforms, historical experience

References

1. Egorov, S. F. Theory of education in pedagogy in Russia at the beginning of the twentieth century. M: Pedagogika, 1987. (In Rus.)
2. Kapterev, P. F. History of Russian pedagogy. Pg: Zemlya, 1915. Web: 20.10.2018. (In Rus.)
3. Loginova, O. A. History of teaching foreign languages in a Soviet secondary school from 1917 to 1931. Cand. pedagogical sci. diss. abstr. M: 1952. (In Rus.)
4. Materials on high school reform. Sample programs and explanatory notes. Petrograd, 1915. Web: 20.10.2018. (In Rus.)
5. Rozhdestvensky, S. V. A Historical review of the activities of the Ministry of National Education, 1802–1902. SPb: M-vo nar. prosveshheniya, 1902. Web: 20.10.2018. (In Rus.)
6. Meetings held in 1899 in the Moscow school district on issues of secondary school. Part 1. M., 1899. Web: 20.10.2018. (In Rus.)
7. Meetings that took place in 1899 in the Moscow school district on issues of secondary school. Part 2. M., 1899. Web: 20.10.2018. (In Rus.)
8. Stepanov, S. Review of secondary school reform projects in Russia, mainly in the last six years (1899–1905). Journal of the Ministry of Public Education, pp. 34–50, January, 1907. pp. 73–122, February. Web: 20.10.2018. (In Rus.)
9. Proceedings of the Highest Established Commission on improvement in secondary school. Part 6. St-Petersburg, 1900. Web: 20.10.2018. (In Rus.)

Received: November 21, 2018; accepted for publication December 25, 2018

Reference to the article

Levchenko O. Yu. The Experience of Reforming of the Domestic Foreign Language Teaching at the Turn of the XIX–XX Centuries // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 1. PP. 17–23. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-17-23.

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-24-29

Екатерина Николаевна Комарова,

аспирант,

Ивановский государственный университет

(153025, Россия, г. Иваново, ул. Ермака, 39),

e-mail: kkatie1988@mail.ru

orcid: 0000-0002-7975-5515

Представления об эвристической беседе учителей русского языка

В настоящее время образование предполагает изменение мотивационно-смысловой установки учителя и учащихся, ориентированность на совместную поисковую деятельность, разнообразие форм и методов, обогащающих мотивы учения и расширяющих мотивационную сферу личности учащихся. Задачам модернизации современного образования отвечает использование такого развивающего метода обучения, как эвристическая беседа. Автор рассматривает эвристическую беседу как один из перспективных методов развития учащихся. Эвристическая беседа представляет систему логически связанных вопросов. На наш взгляд, эвристическая беседа обладает рядом преимуществ в структуре методов обучения русскому языку. Использование эвристической беседы способствует развитию мышления, формированию познавательной самостоятельности и приобретению опыта решения проблемных задач. Автор усматривает противоречие между возможностями эвристической беседы и невостребованностью этого метода в школьной практике учителями русского языка. Опираясь на анкетирование, автор выявляет представление о методе эвристической беседы на лингвистическую тему у преподавателей русского языка и приходит к выводу о том, что 72 % респондентов осознают значимость применения метода эвристической беседы в своей практической деятельности. При этом только 41 % учителей используют этот метод на уроке русского языка. И только 18 % учителей уверены, что владение методом эвристической беседы является необходимым условием их профессионального развития.

Ключевые слова: эвристическая беседа, эвристическая беседа на лингвистическую тему, методика обучения русскому языку, учителя русского языка, самореализация

Введение. Построение учебного процесса на уроках русского языка как партнёрства педагога и учеников может быть успешно реализовано в проблемных методах обучения, в частности, путём применения эвристической беседы.

Анализ научно-методической литературы показал, что работы, посвящённые методу эвристической беседы на лингвистическую тему на уроках русского языка, представлены не в полной мере. В частности, обучение ведению эвристической беседы не рассматривалось как задача подготовки учителя русского языка, что определяет научную новизну нашего исследования.

Творческая самореализация учителя на уроке предполагает владение всем арсеналом современных методов взаимодействия с учащимися в ходе решения учебно-воспитательных задач. Сегодняшний школьник не довольствуется позицией «кувшина, наполняемого знаниями»: с большей эффективностью необходимую информацию можно

найти в интернете. Переход к субъект-субъектным отношениям предполагает новый взгляд учителя на организацию учебного процесса: ведущими должны стать эвристические методы взаимодействия с учащимися, в частности, эвристическая беседа. В то же время в современной школе наблюдается противоречие между возможностями эвристической беседы и невостребованностью этого метода в школьной практике учителями русского языка.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена, во-первых, необходимостью выявить представления учителей русского языка о методе эвристической беседы на лингвистическую тему, во-вторых, установить готовность учителей к использованию этого метода в собственной практике, в-третьих, недостаточной изученностью проблемы использования эвристической беседы лингвистического характера на уроках русского языка.

Эвристическая беседа известна уже со времён Сократа, который мастерски исполь-

зовал беседу не как предоставление новых знаний, а как нахождение их людьми, с которыми он беседовал. Процесс познания для Сократа есть перевод уже имеющихся знаний человека из скрытого состояния в явное. Он побуждал своих учеников последовательно развивать спорное положение, приводил к постижению абсурдности исходного утверждения, а затем методом поиска истины наводил на верный путь.

С точки зрения М. Н. Скаткина, эвристическая беседа – это вопросно-ответная форма обучения, при которой учитель не сообщает учащимся готовых знаний, а умело поставленными вопросами заставляет их самих на основе уже имеющихся знаний подходить к новым понятиям и выводам¹.

С точки зрения И. Я. Лернера, «эвристическая беседа – это взаимосвязанная серия вопросов (большая или меньшая часть которых является небольшими проблемами) в совокупности ведущих к решению поставленной учителем проблемы»².

Н. М. Плескачевич пишет: «Эвристическая беседа – это создаваемая учителем система логически взаимосвязанных вопросов, каждый из которых составляет логический шаг, ведущий учащихся на основе запаса знаний к самостоятельному нахождению новых знаний или способов их добывания и раскрывающий пути и логику поиска» [6].

А. Д. Король использует термин эвристический диалог, под которым понимает постановку учащимся вопросов на каждом из этапов его образовательной деятельности [4].

Эвристическая беседа с точки зрения большинства авторов представляет систему логически связанных вопросов, которые соединены так, что последующий вопрос логически вытекает из содержания ответа на предыдущий. То есть ответ представляет собой часть решения задачи и является отдельной мыслительной ступенькой. Инициатором постановки проблемы выступает учитель или ученик.

Излагая учебный материал методом эвристической беседы, учитель время от времени обращается к классу с вопросами,

которые побуждают школьников включаться в процесс поиска. Активизация сознательной деятельности учащихся определяется характером задаваемых вопросов. Ответ на вопрос должен опираться на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержаться в прежних знаниях. Характер вопросов, задаваемых учащимся, постоянно меняется: сначала используются вопросы, требующие воспроизведения знаний, а затем – вопросы, требующие размышлений, построения умозаключений, вопросы постепенно усложняются.

Не всякая беседа активизирует познавательную деятельность учащихся, способствует развитию их мышления. Когда учитель задаёт учащимся вопросы только на воспроизведение ранее усвоенных знаний, при этом полагая, что обучает эвристически, тем самым происходит подмена понятия «эвристическая беседа». В эвристической беседе вместо пассивного усвоения «чужого» знания предлагаются микрозадачи, в ходе решения которых и рождаются необходимые обобщения. Эвристический способ обучения предполагает скрупулёзную реализацию эвристических задач. При этом необходимо соблюдать определённые условия проведения эвристической беседы: учитель не должен нарушать логику поиска учащимися ответа на проблемный вопрос в ходе урока; учитель должен добиваться ответа на каждый поставленный вопрос от самих учащихся, не превращая вопросы в риторические и не отвечая на свои собственные вопросы; необходимо обеспечить максимально посильное участие в обсуждении всех учеников, а не только сильных; если ученики затрудняются с ответом, необходимо умело интерпретировать вопрос или задать несколько наводящих, подвигающих учеников к правильному ответу на основной вопрос, поставить эвристическую задачу в совместной деятельности с учащимися, вывести на способ действия.

С. И. Брызгалова убеждена, что эвристическая беседа выполняет важные задачи: позволяет получать глубокие и прочные знания. Побуждая к установлению связей и закономерностей в изучаемом материале, она способствует проникновению в его сущность, помогает находить в изучаемом материале причинно-следственные связи, обосновывать свои суждения, опровергать ошибочные мнения, критически подходить к фактам [2].

¹ Скаткин М. Н. Эвристическая беседа // Педагогическая энциклопедия. – М.: Сов. энцикл., 1968. – Т. 4. – 740 с.

² Лернер И. Я. Методы обучения // Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – С. 181–215.

Ранее мы обращались к проблеме эвристической беседы [5; 8]. В данной статье мы приведём результаты анкетирования будущих учителей русского языка, чтобы выявить их представления в отношении названного метода.

Методология и методы исследования. В ходе работы были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ, наблюдение, анкетирование, обобщение преподавательского опыта. Для того чтобы выявить представления учителей русского языка о данном методе, нами была специально разработана анкета, состоящая из трёх вопросов открытого типа и трёх вопросов закрытого типа. В результате анкетирования была проведена диагностика сформированности представлений об эвристической беседе и готовности учителей русского языка реализовать эвристическое обучение русскому языку в школе (по данным самонаблюдения); был дан количественный и качественный анализ ответов респондентов для поиска путей повышения эффективности обучения русскому языку.

В исследовании приняли участие 22 учителя русского языка школ города Иванова и Ивановской области со стажем работы от 7 до 37 лет.

Вопросы были следующего содержания: «Что Вы понимаете под эвристической беседой?»; «Что представляет собой эвристическая беседа на лингвистическую тему? Опишите этот метод, пожалуйста»; «Пользуетесь ли в своей работе данным методом обучения?» (закрытый вопрос, варианты ответа: всегда, часто, иногда, редко, никогда); «Испытываете ли Вы трудности в реализации данного метода?» (закрытый вопрос, варианты ответа: да, скорее да, затрудняюсь ответить, скорее нет, нет); «Какие именно трудности Вы испытываете в реализации метода “эвристическая беседа”?»; «Считаете ли Вы, что метод “эвристическая беседа” является необходимым условием Вашей профессиональной самореализации?» (закрытый вопрос, варианты ответа: однозначно да; да; скорее да; затрудняюсь ответить; скорее нет; нет; однозначно нет).

Обработка данных осуществлялась путем подсчета среднего балла в ответе на закрытый вопрос и контент-анализа открытых вопросов [1].

Результаты исследования и их обсуждение. Первый вопрос был направлен

на то, чтобы узнать, что именно респонденты понимают под методом «эвристическая беседа» (табл. 1).

Таблица 1

Представления учителей русского языка об эвристической беседе

Эвристическая беседа – это	Кол-во респондентов, %
Метод развивающего обучения	56,0
Урок-открытие	16,0
Вопросно-ответная форма обучения	28,0
Итого	100,0

В результате анкетирования приходим к выводу, что учителя рассматривают эвристическую беседу как один из методов развивающего обучения (56 % респондентов); как урок-открытие (16 % респондентов), как вопросно-ответную форму обучения (28 % респондентов).

Далее учителям русского языка предстояло определить инициаторов эвристической беседы (табл. 2).

Таблица 2

Представления учителей русского языка об инициаторах эвристической беседы

Инициаторы эвристической беседы	Кол-во респондентов, %
Инициатор-учитель	86,0
Инициатор-ученик	14,0
Итого	100,0

Итак, 86 % респондентов уверены, что инициатором эвристической беседы является учитель. Отметим, что педагоги с большим стажем работы отмечают инициатором учителя. Ученика в качестве инициатора беседы рассматривают учителя со стажем работы от 7 до 10 лет.

Таблица 3

Представления учителей русского языка о результатах эвристической беседы

Результаты эвристической беседы	Кол-во респондентов, %
Решение задачи или проблемы	50,0
Нахождение новых знаний	37,0
Усвоение знаний	13,0
Итого	100,0

Решение задачи или проблемы как результат беседы определили 50 % респондентов. 37 % учителей уверены, что данный метод обучения позволит учащимся приобрести новые знания. 13 % респондентов считают, что эвристическая беседа поможет ученикам не только приобрести, но и усвоить знания (табл. 3).

Таблица 4

Представления учителей русского языка о результатах эвристической беседы на лингвистическую тему

<i>Результат</i>	<i>Кол-во респондентов, %</i>
Формирование лингвистического опыта	66,0
Решение лингвистических проблем	34,0
Итого	100,0

По мнению учителей (табл. 4), эвристическая беседа на лингвистическую тему способствует решению лингвистических проблем (34 % респондентов), а также обогащению лингвистического опыта учащегося (66 % респондентов).

Таблица 5

Частотность использования учителями русского языка метода эвристической беседы в своей работе

<i>Варианты ответа</i>	<i>Кол-во респондентов, %</i>
Всегда	0,0
Часто	41,0
Иногда	59,0
Редко	0,0
Никогда	0,0
Итого	100,0

Результаты анкетирования показали (табл. 5), что в целом учителя русского языка обращаются к методу эвристической беседы в своей профессиональной деятельности, в то же время систематически это не все учителя (41 %).

Следующие два вопроса были направлены на то, чтобы выяснить, с какими трудностями сталкиваются учителя-практики, когда применяют метод эвристической беседы (табл. 6).

Таблица 6

Наличие трудностей у учителей русского языка в процессе реализации метода эвристической беседы на уроках (по данным самонаблюдения)

<i>Варианты ответа</i>	<i>Количество респондентов, %</i>
Да	4,0
Скорее да	14,0
Затрудняюсь ответить	18,0
Скорее нет	64,0
Нет	0,0
Итого	100,0

Из таблицы 6 видно, что большая часть респондентов (64 %) не испытывают существенных трудностей в использовании данного метода; 18 % учителей затруднились ответить; 28 % учителей испытывают определённые трудности.

Для нас было принципиально важно узнать, какие именно затруднения испытывают учителя русского языка в использовании этого метода на уроках. При анализе причин затруднений мы обратились к анкетам учителей, которые испытывают трудности в реализации этого метода (28 % учителей от общей выборки). Результаты представлены в табл. 7.

Итак, учителя-практики отмечают следующие трудности: недостаточный лингвистический опыт детей (16 %), недостаточная квалификация преподавателя (33 %), сложность в определении проблемы (51 %).

Таблица 7

Причины затруднений учителей русского языка в реализации метода эвристической беседы на уроках (по данным самооценки)

<i>Варианты ответа</i>	<i>Количество респондентов, %</i>
Недостаточный лингвистический опыт детей	16,0
Недостаточная квалификация преподавателя	33,0
Сложность в определении проблемы	51,0
Итого	100,0

Остановимся на оценках учителями русского языка эвристической беседы как необходимого условия их профессиональной самореализации (табл. 8).

Таблица 8
Оценка учителями русского языка
эвристической беседы как необходимого
условия профессиональной самореализации

Варианты ответа	Количество респондентов, %
Да	18,0
Скорее да	54,0
Затрудняюсь ответить	14,0
Скорее нет	14,0
Нет	0,0
Итого	100,0

72 % (18 % респондентов ответили «да»; 54 % – «скорее да») учителей русского языка осознают значимость применения метода эвристической беседы в своей практической деятельности, при этом только 18 % уверены, что владение методом эвристической беседы является необходимым условием их профессиональной самореализации. Метод эвристической беседы в своей профессиональной деятельности 41 % учителей практиков используют часто; а 59 % – иногда.

Заключение. Таким образом, учителя представляют эвристическую беседу как один из методов развивающего обучения,

а именно – как вопросно-ответную форму организации урока или как урок-открытие. Инициатором эвристической беседы является учитель. Большая часть респондентов (72 %) осознают значимость проведения эвристической беседы на уроках русского языка для развития учащихся. Часто используют эвристическую беседу в своей работе 41 % учителей. Значительная часть учителей русского языка сталкиваются с трудностями, пытаясь выстроить урок с использованием метода эвристической беседы на лингвистическую тему, и поэтому учителя отказываются от организации эвристической беседы. Такая трудность, как недостаточный лингвистический опыт детей, может рассматриваться как субъективная; а такие затруднения в реализации эвристической беседы на уроках русского языка, как сложность в выдвигении проблемы учителем на уроке, недостаточная квалификация преподавателя, являются объективными. Возникает проблема более детальной подготовки будущих учителей русского языка к реализации данного метода на уроках, поэтому в качестве перспективы своего исследования мы рассматриваем разработку методики обучения эвристической беседе на лингвистическую тему будущих учителей русского языка.

Список литературы

1. Алмаев Н. А. Применение контент-анализа в исследованиях личности. М.: Ин-т психологии РАН, 2012. 167 с.
2. Брызгалова С. И. Функции и место проблемного изложения и эвристической беседы в обучении старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1976. 31 с.
3. Заботин В. В. О познавательной роли вопросов в обучении // Советская педагогика. 1967. № 9. С. 45–52.
4. Король А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. М.: Эйдос; Иваново: Юнона, 2009. 260 с.
5. Комарова Е. Н. Эвристическая беседа в структуре методической подготовки будущего учителя русского языка [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета: электрон. науч. журн. 2018. № 3. С. 232–243.
6. Плесацевич Н. М. Эвристическая беседа и её роль в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Минск, 1969. 24 с.
7. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. 96 с.
8. Сотова И. А., Комарова Е. Н. Эвристическая беседа на лингвистическую тему в структуре профессиональной готовности будущего учителя // Научно-методические идеи Н. М. Шанского в контексте современного филологического образования (к 95-летию со дня рождения): сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. (2 нояб. 2017 г.) / под общ. ред. О. М. Александровой, И. Н. Добротиной. М.: Ин-т стратегии развития образования РАО, 2017. С. 150–154.
9. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

Статья поступила в редакцию 26.01.2019; принята к публикации 25.02.2019

Библиографическое описание статьи

Комарова Е. Н. Представления об эвристической беседе учителей русского языка // Учёные записки ЗабГУ. 2019. Т. 14, № 1. С. 24–29. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-24-29.

Ekaterina N. Komarova,
Postgraduate Student,
Ivanovo State University
(39 Ermaka st., Ivanovo, 153025, Russia),
e-mail: kkatie1988@mail.ru
orcid: 0000-0002-7975-5515

Ideas About Heuristic Conversation of Russian Language Teachers

Currently, modern education involves a change in the motivational and semantic setting of teachers and students, focuses on joint search activity, a variety of forms and methods that enrich the motives of teaching and expanding the motivational sphere of individual students. The problems of modernization of modern education meet the use of such a developing method of learning as heuristic conversation. The author considers heuristic conversation as one of the perspective methods of development of pupils. Heuristic conversation is a system of logically related questions. According to the author, heuristic conversation has a number of advantages in the structure of methods of teaching Russian. The use of heuristic conversation contributes to the development of thinking, the formation of cognitive independence and the acquisition of experience in solving problem problems. The author sees a contradiction between the possibilities of heuristic conversation, on the one hand, and the lack of demand for this method in school practice by teachers of the Russian language, on the other. Based on the survey of Russian language teachers, the author reveals ideas about the method of "heuristic conversation on a linguistic topic" among Russian language teachers and comes to the conclusion that 72 % of respondents realize the importance of the method of "heuristic conversation" in their practice, while only 41 % of teachers use this method in the classroom. And only 18 % of teachers believe that the possession of the method of "heuristic conversation" is a necessary condition for their professional development.

Keywords: heuristic conversation, heuristic conversation on a linguistic topic, methods of teaching the Russian language, teachers of the Russian language, self-realization

References

1. Almaev, N. A. Application of content analysis in personality research: Methodological issues. Moscow, In-t of Psychology RAS Publ., 2012. (In Rus.)
2. Bryzgalova, S. I. Functions and place of the problematic presentation and heuristic conversation in senior pupils' training. Abstract dis. cand. ped. scien. Moscow, 1976. (In Rus.)
3. Zabotin. V. V. On the cognitive role of questions in learning. Soviet pedagogy, no. 9, pp. 45–52, 1967. (In Rus.)
4. Korol, A. D. Dialogue in education: heuristic aspect. Scientific publication. Moscow, TsDO "Eidos" Publ.; Ivanovo, Edit. Center "Yunona" Publ., 2009. (In Rus.)
5. Komarova. E. N. Heuristic conversation in the structure of methodical preparation of a future teacher of the Russian language. Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal, no. 3, vol. 27, pp. 232–243, 2018. (In Rus.)
6. Pleskatsevich, N. M. Heuristic conversation and its role in the learning process. Abstract dis. cand. ped. scien. Minsk, 1969. (In Rus.)
7. Skatkin, M. N. Problems of modern didactics. M: Pedagogic, 1984. (In Rus.)
8. Sotova, I. A., Komarova, E. N. Heuristic conversation on a linguistic theme in the structure of professional readiness of a future teacher. Scientific and methodological ideas of N. M. Shansky in the context of modern philological education (on the 95th anniversary of his birth). Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Moscow: Num. 2, 2017: 150–154. (In Rus.)
9. Khutorskoy, A. V. Didactic heuristics: Theory and technology of creative learning. Moscow: MSU Publ., 2003. (In Rus.)

Received: January 26, 2019; accepted for publication February 25, 2019

Reference to the article

Komarova E. N. Ideas About Heuristic Conversation of Russian Language Teachers // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 1. PP. 24–29. DOI: 10.21 209/2658-7114-2019-14-1-24-29.

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-30-39

Елена Владимировна Зволейко,
доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: ezvoleyko@mail.ru
orcid: 0000-0002-5325-8035

Конкретизация общих требований к организации образовательного процесса для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Актуальность статьи определяется необходимостью оказания научно-методической помощи преподавателям вузов, осуществляющим обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Общие положения по организации образовательного процесса для этой категории студентов изложены в ряде нормативных документов и методических рекомендаций, подготовленных профильным Министерством, однако они задают лишь общие подходы и ориентиры к организации инклюзивного образовательного процесса в вузе, а потому нуждаются в детализации положений для наиболее полного их понимания и применения в образовательном процессе. В исследовании использовались методы анализа нормативных документов в области инклюзивного высшего образования, научной и учебно-методической литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ. В статье охарактеризованы группы студентов с ОВЗ и инвалидностью; содержание деятельности специально создаваемой структуры в вузе – Центра инклюзивного образования, выполняющего основную нагрузку по общей организации инклюзии в вузе и созданию специальных условий обучения для студентов-инвалидов; содержание деятельности педагогических коллективов кафедр, которые создают учебно-методическое обеспечение инклюзии в вузе. Статья содержит практические рекомендации по организации инклюзивного обучения, сформулированные на основе анализа накопленного опыта обучения студентов-инвалидов в организациях высшего образования в России.

Ключевые слова: инклюзивное обучение в вузе, студенты-инвалиды, студенты с ограниченными возможностями здоровья, программно-методическое обеспечение инклюзивного образования

Введение. Общие положения по организации образовательного процесса для студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью изложены в ряде нормативных документов, наиболее полно они представлены в «Методических рекомендациях по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса» (Министерство образования и науки РФ, 2014)¹. Эти рекомендации задают лишь об-

щие подходы и ориентиры к организации инклюзивного образовательного процесса в вузе, а потому нуждаются в детализации некоторых положений для наиболее полного их понимания и применения в образовательном процессе. Цель статьи – конкретизировать общие требования к организации образовательного процесса для студентов с ограниченными возможностями и инвалидностью, опираясь на передовой научный и педагогический опыт в этом направлении, с целью оказания научно-методической помощи преподавателям вузов, осуществляющим образование студентов с ОВЗ.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составили системный подход, положения которого применимы для изучения педагогических явлений в качестве системных объектов в их развитии, проектно-

¹ Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса: утв. Министерством образования и науки РФ 08.04.2014 г. № АК-44/05вн.

целевой подход к образованию, позволяющий обеспечить организацию педагогического проекта в соответствии с заданной целью. В исследовании использовались методы анализа нормативных документов в области инклюзивного высшего образования, научной и учебно-методической литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ.

Результаты исследования и их суждение. Прежде необходимо установить, что общего и в чём заключается различие между лицами с ОВЗ и инвалидностью. Лицо с ОВЗ – человек, имеющий недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтверждённые психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) и препятствующие получению образования без создания специальных условий (ст. 2 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Лица с ОВЗ определяются как лица моложе 18 лет, имеющие отклонения от норм жизнедеятельности, которые возникают вследствие нарушения здоровья и ограничивают способности к ориентации, самообслуживанию, передвижению, общению, трудовой деятельности [6, с. 14]. Ограничения по здоровью могут быть в сенсорной (нарушения зрения, слуха, речи, движения), физической, аффективно-поведенческой и интеллектуальной сферах. Если ограничения по здоровью серьёзны, лицо с ОВЗ может пройти освидетельствование в учреждении медико-социальной экспертизы (МСЭ), подведомственном Министерству труда и социальной защиты Российской Федерации, и ему может быть присвоен статус инвалида.

Инвалид – 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 защиты¹. Инвалидность устанавливают, исходя из комплексной оценки состояния здоровья гражданина в соответствии с классификациями и критериями, утверждёнными Минтрудом РФ. Лицу, признанному инвалидом, выдаётся справка, подтверждающая факт установления инвалидности, с указанием её группы, а также индивидуальная программа реабилитации (ИПР). В этой ИПР также прописаны специальные условия обучения.

¹ О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: федер. закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ. – Ст. 1.

Итак, различия между лицами с ОВЗ и инвалидностью обуславливаются степенью тяжести нарушений (лицо с ОВЗ может являться или не являться инвалидом), а общим является то, что для обеих групп обучающихся необходимо создание специальных условий для получения образования. Для того чтобы в вузе были созданы специальные условия, в частности, обучение студента проводилось по адаптированной программе, обучающийся должен предоставить справку МСЭ и написать соответствующее заявление. Важно отметить, что статус «лицо с ОВЗ» определяет ПМПК применительно к лицам, не достигшим 18 лет, а статус «инвалид» определяет учреждение МСЭ применительно к лицам любого возраста. В связи с этим, чаще всего вуз имеет дело именно с инвалидами, чей статус официально подтверждён учреждением МСЭ. Между тем, в вузе может оказаться лицо, не подпадающее под статус «инвалид», но всё равно имеющее ограниченные возможности здоровья: нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и т. д. У таких лиц с ОВЗ могут быть различные обстоятельства: степень нарушения здоровья у них не такова, что им положена «инвалидность» или они не оформили соответствующий статус. Кроме того, часть лиц с ОВЗ, даже с инвалидностью, не афишируют своё состояние по разным причинам и идут на сокрытие своего статуса. Таким образом, лица с инвалидностью – наиболее тяжёлая часть контингента обучающихся, которых относят к лицам с ОВЗ.

Возникает важный вопрос: какие категории лиц с ОВЗ могут обучаться в вузе? Прежде всего, это лица с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата (разной степени тяжести), которые не имеют нарушений интеллектуального развития. Также среди студентов могут оказаться лица с различными речевыми нарушениями (заиканием, с элементами фонетико-фонематического недоразвития, не скорректированными в школьном возрасте и т. д.). В вузе могут обучаться студенты, имеющие инвалидность по общему заболеванию (заболевания органов дыхания, эндокринной и сердечно-сосудистой систем).

К сожалению, в вузе могут оказаться и лица с низким уровнем школьной подготовки или имеющие низкий уровень обучаемости [5, с. 88], что укладывается как минимум в

картину педагогической запущенности. По данным Е. В. Кулагиной, сегодня в обычных классах общеобразовательных учреждений находится много детей с умственными нарушениями. Количество детей с задержкой психического развития составляет 53,9 % от общей численности детей с ОВЗ в обычных классах, умственная отсталость диагностирована у каждого пятого ребёнка с ОВЗ, обучающегося в обычном классе, и «практически все указанные дети обучаются без использования принципов инклюзии, которая находится на начальном этапе становления» [6, с. 32]. Пребывание таких детей в обычном классе без оказания им коррекционно-развивающей поддержки не способствует исправлению имеющихся нарушений [7], и на «выходе» такие лица демонстрируют низкий уровень образования.

Исследователи указывают на наличие определённого количества студентов с существенными проблемами поведения [5, с. 91]. По данным Е. В. Кулагиной, «в возрасте от 10 до 17 лет сниженную способность вести себя адекватно имеют более 40 % детей-инвалидов, проблемы общения с окружающими – около 20 %» [6, с. 29]. Естественно, что с возрастом эти проблемы никуда не исчезают, и часть таких детей может оказаться в вузе. Данные нарушения свидетельствуют о неблагополучии в аффективно-поведенческой и личностной сферах обучающихся.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в вузе могут оказаться различные категории обучающихся с ОВЗ, имеющие нарушения в различных сферах физического и психического развития. И для всех категорий обучающихся должны быть созданы специальные условия для получения ими качественного образования. Эти условия делятся на инвариантные, которые не зависят от нозологии, и вариативные, которые отличаются для различных нозологических групп¹. К инвариантным относятся: организационное и управленческое обеспечение образовательного процесса (наличие нормативно-правовой документации, структуры, отвечающей за организацию инклюзии), готовность педагогического коллектива к работе с инвалидами и т. д. К вариативным

относятся: материально-техническое оснащение с учётом нозологий, предоставление узких специалистов с учётом нозологий, адаптация методического обеспечения (наличие адаптированных программ, создание специального учебного и информационного обеспечения обучения, разработка специального дидактического оборудования), адаптация форм и методов обучения с учётом нозологий и т. д.

Анализируя упомянутые выше «Методические рекомендации», конкретизируем их положения. Данные рекомендации включают общие требования к организации образовательного процесса, требования к кадровому, материально-техническому, учебно-методическому обеспечению и психолого-педагогическому сопровождению. Раскроем эти требования более подробно.

Требования к общей организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ (инвалидов) включают:

1) подготовка локальных документов, регламентирующих организацию инклюзивного обучения в вузе: положения о Центре инклюзивного образования, положения об обучении студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ и т. д., внесение дополнений в Устав вуза, во все нормативные акты, регламентирующие образовательный процесс: положения о проведении текущего контроля и промежуточной аттестации, о практике, о государственной итоговой аттестации и т. д.;

2) создание в вузе структурного подразделения (Центра инклюзивного образования), ответственного за обучение лиц с ОВЗ (инвалидов), основная цель деятельности которого – создание условий по обеспечению инклюзивного обучения, комплексного сопровождения и здоровьесбережения этой категории студентов по программам высшего образования.

Основная нагрузка по развёртыванию инклюзивного образования в вузе ложится на структуру, специально созданную в вузе – Центр инклюзивного образования, а также на педагогические коллективы кафедр.

Рассмотрим задачи и содержание деятельности Центра инклюзивного образования в логике поэтапного развёртывания его деятельности:

1. Формирование кадрового состава Центра. После принятия регламентирующих документов (Положения о Центре инклюзивного образования и т. д.) важно

¹ Панюкова С. В., Сергеева В. С., Мельник Ю. В. Организационно-методические и правовые аспекты обучения студентов с инвалидностью в вузе: метод. рек. – М.: МГППУ, 2017. – 57 с.

сформировать его кадровый состав, аккумулирующий в себе специалистов, способных обеспечить комплексное сопровождение образовательного процесса инвалидов и лиц с ОВЗ в соответствии с рекомендация-

ми службы медико-социальной экспертизы (МСЭ). Сопровождение встраивается в образовательный процесс, в нём может быть условно выделено несколько направлений (табл. 1).

Таблица 1

Задачи деятельности специалистов комплексного сопровождения обучения студентов-инвалидов в вузе

Направление сопровождения	Задачи сопровождения	Специалисты
Организационно-педагогическое	– Контроль учёбы студента-инвалида: посещаемости, аттестации, ликвидации академических задолженностей; – контроль взаимодействия с преподавателями, консультации преподавателей по вопросам обучения, взаимодействия со студентами; – непосредственное сопровождение процесса обучения студентов различных нозологий	Тьютор, специалист по специальным техническим и программным средствам обучения, сурдопедагог, сурдопереводчик, тифлопедагог
Психолого-педагогическое	– Изучение, развитие личности студента-инвалида (для студентов, имеющих проблемы в обучении, общении)	Педагог-психолог
Медицинско-оздоровительное	– Изучение физического состояния студентов, проведение мероприятий по здоровьесбережению; – развитие адаптационного потенциала	Медицинские работники
Социальное	– социальная поддержка (содействие в решении бытовых проблем, контроль социальных выплат и т. д.)	Социальный педагог

Одним из основных специалистов сопровождения в инклюзивном образовании является тьютор: он организует персональное сопровождение инвалидов, распределяет и оценивает имеющиеся ресурсы, выполняет посреднические функции между студентом и преподавателями с целью оказания дополнительной помощи в освоении дисциплин. Деятельность психолога направлена на создание благоприятного психологического климата, формирование условий, стимулирующих личностный и профессиональный рост студента, обеспечение психологической защищённости абитуриентов и студентов. Социальный педагог осуществляет контроль за соблюдением прав обучающихся, выявляет потребности студента-инвалида в сфере социальной поддержки, определяет направления помощи в адаптации и социализации.

Использование в образовательном процессе специальных технических и программных средств обучения требует наличия в штате соответствующих специалистов, помогающих использовать эти средства педагогам и обучаемым, содействующих в обеспечении студентов-инвалидов дополнительными способами передачи, освоения

и воспроизводства учебной информации, занимающихся разработкой и внедрением специальных методик, информационных технологий и дистанционных методов обучения. Сурдопедагог – это специалист по обучению и развитию лиц с нарушениями слуха, осуществляющий деятельность по сопровождению процесса их обучения в вузе. Сурдопереводчик обеспечивает этим студентам равный доступ к информации во время занятий. Тифлопедагог способствует развитию компенсаторных возможностей зрительного восприятия студентов с нарушениями зрения и оказывает помощь в овладении специальными тифлотехническими средствами.

2. Ведение специального раздела на сайте вуза, содержащего информацию о наличии условий для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ, о видах и формах сопровождения, специальных технических и программных средствах обучения, дистанционных образовательных технологиях и т. д. На сайте также размещаются адаптированные образовательные программы.

3. Ведение специализированного учёта инвалидов и лиц с ОВЗ на этапах их посту-

пления, обучения в вузе, трудоустройства. Учёт ведётся как по нозологиям, так и по профилям подготовки. Важно получить от студентов сведения о состоянии их здоровья, перечень рекомендаций медико-социальной экспертизы.

4. Организация системы довузовской подготовки абитуриентов-инвалидов. Для абитуриентов рекомендуется разработать специальные образовательно-реабилитационные программы, состоящие из дисциплин предметной подготовки, необходимых для сдачи вступительных испытаний, и адаптационных дисциплин, ориентированных на дальнейшее инклюзивное обучение в вузе. Такая подготовка возможна на базе вуза, а также дистанционно.

5. Организация профориентационной работы с абитуриентами-инвалидами, цель которой – подбор перечня специальностей, доступных инвалиду в соответствии с состоянием здоровья, рекомендациями, указанными в ИПР, его собственными склонностями и способностями. Основные формы профориентации – ведение дополнительной профориентационной образовательной программы вуза, профориентационное тестирование, проведение Дня открытых дверей, консультаций для инвалидов и родителей по вопросам приёма и обучения, организация участия инвалидов в вузовских олимпиадах школьников, изготовление рекламно-информационных материалов для инвалидов, взаимодействие со специальными (коррекционными) образовательными организациями.

6. Сопровождение вступительных испытаний в вузе для абитуриентов-инвалидов через создание специальных условий: выбор формы испытаний, оказание тьюторской и технической помощи и т. д.

7. Обеспечение контроля доступности территории, входных путей, перемещения внутри зданий, в том числе зданий общежитий. Обеспечение средствами информационно-навигационной поддержки, системами сигнализации и оповещения на случай ЧС (это особенно актуально для инвалидов по зрению, слуху, с нарушениями опорно-двигательного аппарата). В вузе должна быть создана комплексная информационная система для ориентации и навигации инвалидов в пространстве образовательной организации, включающая визуальную, звуковую и тактильную информацию.

8. Обеспечение оборудования учебных аудиторий специальными местами для инвалидов по каждому из видов нарушений в развитии. Обеспечение оборудования санитарно-гигиенических помещений специальными приспособлениями (в случае необходимости).

9. Обеспечение техническими средствами приёма-передачи учебной информации в доступных формах для студентов различных нозологий, поддержание их в рабочем состоянии. Конкретные виды технических средств определяются, исходя из типов нарушений (звукоусиливающая аппаратура, сурдотехнические средства, аудиотехника; брайлевская компьютерная техника, тифлотехнические средства и т. д.).

10. Обеспечение организации и контроля образовательного процесса с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

11. Контроль обеспечения обучающихся-инвалидов и лиц с ОВЗ печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья (с учётом разных нозологий). Контроль обеспечения обучающихся адаптированными образовательными программами.

12. Подготовка к трудоустройству и содействие трудоустройству выпускников-инвалидов и лиц с ОВЗ и их закреплению на рабочих местах. Основными формами такой работы являются презентации и встречи работодателей со студентами-инвалидами старших курсов, индивидуальные консультации студентов и выпускников по вопросам трудоустройства, мастер-классы и тренинги.

13. Организация волонтерского движения из числа студентов вуза как формы сопровождения инклюзии. Волонтерское движение способствует социализации студентов-инвалидов в вузе, развивает процессы интеграции в молодёжной среде.

Как видим, на Центр инклюзивного образования ложится основная нагрузка по общей организации инклюзивного обучения в вузе, его материально-техническому оснащению и психолого-педагогическому сопровождению.

Не менее важной является деятельность педагогических коллективов кафедр, которые создают учебно-методическое обеспечение инклюзивного образования в вузе.

Требования к организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ (инвали-

дов) со стороны педагогического коллектива включают: обеспечение готовности преподавателей к работе с лицами с ОВЗ; разработку адаптированной основной профессиональной образовательной программы (АОПОП), учебных адаптированных образовательных программ, специализированных адаптационных дисциплин; разработку печатных и электронных образовательных ресурсов в формах, адаптированных для студентов разных нозологий и т. д. Остановимся на содержании каждого положения подробно.

1. Обеспечение готовности педагогического коллектива к работе с лицами с ОВЗ.

1.1. Получение преподавателями дополнительной подготовки в области знаний о психофизиологических особенностях лиц с ОВЗ разных нозологий, о специфике применения специальных технических средств обучения, о способах приёма-передачи учебных материалов с учётом нозологий, о специальных методах обучения и т. д. Для этого в вузе реализуются программы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Исследователи отмечают, что педагоги общеобразовательных организаций не готовы к работе с лицами с ОВЗ ни в психологическом, ни в методическом плане [1; 3]. Преподаватели вуза при описании рисков совместного обучения здоровых студентов и студентов с ОВЗ используют такие слова, как «конфликт», «агрессия», «негатив», «стрессы», «насмешки», «унижение», «недопонимание», «раздражение». Основными трудностями, с которыми боятся столкнуться педагоги, являются «организационные трудности, увеличение продолжительности рабочего дня, стресс из-за увеличения нагрузки и профессиональная деформация вследствие работы в инклюзивной образовательной среде» [3]. Наиболее востребованными направлениями повышения квалификации в области организации инклюзивного образования называются разработка адаптированных образовательных программ, индивидуальных учебных планов [Там же].

1.2. Овладение методами специального обучения, способами приёма-передачи учебной информации. Как указывает С. В. Алехина, современная школа ориентирована на лиц, «способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной

программой, на тех, для кого достаточными являются типовые методы педагогической работы» [1, с. 84]. То же самое можно сказать и о вузе. Между тем, инклюзивное обучение предполагает перенесение элементов специального образования в систему общего образования [4]. Существующие различия в темпе обучения можно компенсировать, например, меньшим объёмом предлагаемой информации. Различия в способах обучения преодолеваются использованием альтернативной коммуникации, альтернативными методами закрепления изученного материала.

В группах, в состав которых входят студенты с ОВЗ, преподавателю желательно использовать технологии, направленные на активизацию учебной деятельности:

- систему опережающих заданий, позволяющих заранее начать их выполнение, а, значит, более качественно их выполнить;

- работу в парах (тройках), включающих студента с ОВЗ и здоровых студентов. Такие «пары» могут совместно готовить доклады, рефераты, обзоры литературы, презентации, подборки нормативно-правовых актов по разным аспектам преподаваемой дисциплины;

- подготовку преподавателем опорных конспектов, схем, таблиц, позволяющих систематизировать изучаемый материал;

- подготовку заданий с различной степенью сложности по определённой теме.

2. Разработка адаптированной основной профессиональной образовательной программы (АОПОП), учебных адаптированных образовательных программ, специализированных адаптационных дисциплин.

Организация работы по программно-методическому обеспечению инклюзивного образования пока остаётся одним из слабых звеньев системы высшего образования. Таким «узким местом» является разработка АОПОП, учебных адаптированных образовательных программ. Отсутствует единое понимание сущности АОПОП, а также критерии адаптации учебных образовательных программ для инвалидов [10].

Между тем, существуют рекомендации по разработке специальных программ профессионального образования, адаптированных для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ, которые приводятся в Письме Минобрнауки России от 26.03.2014 г. № МОН-П-1159 «О разработке и внедрении специальных про-

грамм профессионального образования»¹, где перечислены минимальные требования к их содержанию: включение в вариативную часть программы специализированных адаптационных дисциплин (модулей); разработка печатных и электронных образовательных ресурсов, адаптированных к ограничениям здоровья обучающихся; определение мест прохождения практик с учётом требований их доступности для лиц с ОВЗ; проведение текущей и итоговой аттестации с учётом особенностей нозологий инвалидов; разработка при необходимости индивидуальных учебных планов и индивидуальных графиков обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. Эти рекомендации не дают ответа на вопрос о критериях адаптации содержания обучения и организации инклюзивного образовательного процесса.

Исследователи, раскрывая сущность адаптированной программы, указывают на то, что адаптированная программа «предполагает адаптацию условий получения образования, а не его содержания»², что при *обучении лиц с ОВЗ меняется процесс обучения, но не содержание обучения*. При разработке адаптированной программы следует иметь в виду, что «требования к уровню профессиональной подготовки выпускника по специальности должны оставаться неизменными, так как присваиваемая в результате обучения квалификация определяет единые требования по специальности вне зависимости от психофизических особенностей обучающихся» [9].

В вариативную часть АОПОП, разрабатываемых для студентов-инвалидов, должны быть введены специализированные адаптационные дисциплины (модули). Адаптационные дисциплины реализуются как курсы по выбору, цель которых – осуществление дополнительной коррекции нарушений учебных и коммуникационных умений, содействие социальной и профессиональной адаптации на этапе обучения в вузе. Перечень таких дисциплин вуз определяет самостоятельно, с учётом потреб-

ностей студентов и рекомендаций психологической службы вуза. Рекомендуемая трудоёмкость составляет две-три зачётных единицы, включая лекции, практические занятия, самостоятельную работу студентов и промежуточную аттестацию в форме зачёта.

Для изучения этих дисциплин в вузе создаются сводные группы обучающихся с ОВЗ, осваивающих различные направления подготовки. Такие дисциплины целесообразно вносить в учебный график первого или второго годов обучения как вариативные или факультативные. Преподаватели вузов, имеющие опыт работы по адаптационным дисциплинам, рекомендуют проводить занятия в интерактивных формах, при которых осуществляется многосторонняя коммуникация, где все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и своё собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу сотрудничества по разрешению проблемы. Поэтому лекции чаще проводятся в виде лекций-дискуссий, лекций-консультаций, а семинары – в виде ролевых, деловых игр, решения ситуационных задач; самостоятельная работа включает выполнение творческих заданий, анализ конкретных ситуаций. Все учебные материалы должны быть представлены в формах, адаптированных к восприятию обучающихся с ОВЗ [8].

3. Разработка печатных и электронных образовательных ресурсов в формах, адаптированных для студентов разных нозологий.

Адаптированная ОПОП должна быть обеспечена учебно-методической документацией и материалами по всем учебным дисциплинам, практикам в формах, доступных для студентов с ОВЗ. Она должна быть представлена не только в печатной, но и в электронной форме, в форме аудиофайла (в зависимости от потребностей конкретных обучающихся с ОВЗ) [9].

Поскольку при различных типах нарушений в развитии существуют специфические особенности восприятия и переработки материала, обучающиеся с ОВЗ должны быть обеспечены учебными материалами в формах, адаптированных к этим особенностям (табл. 2):

¹ О разработке и внедрении специальных программ профессионального образования: письмо Минобрнауки России от 26.03.2014 г. № МОН-П-1159.

² Требования к специальным условиям обучения студентов-инвалидов в вузе: метод. материалы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.xn--80aabdcpejeebhqo2afglbd3b9w.xn--p1ai/uploads/event/training_umms/8903/3a0ef00a93.pdf (дата обращения: 04.12.2018).

Соотношение вида нарушенного развития и формы предоставления учебных материалов

<i>Категории обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ</i>	<i>Формы, адаптированные к ограничениям здоровья</i>
Лица с нарушениями слуха	– Печатная форма; – электронный документ
Лица с нарушениями зрения	– Обычная печатная форма с увеличением шрифта; – печатная форма по Брайлю; – электронный документ с увеличением шрифта; – аудиофайл
Лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата	– Печатная форма; – электронный документ; – аудиофайл
Лица с нервно-психическими нарушениями (расстройства аутистического спектра и т. д.)	– Печатная форма, дополненная иллюстрациями; – мультимедийные материалы

Доступ к информационным и библиографическим ресурсам для каждого обучающегося с ОВЗ или инвалида должен быть обеспечен предоставлением ему не менее чем одного учебного (методического) печатного и (или) электронного издания по каждому учебному предмету в формах, адаптированных к ограничениям его здоровья.

Деятельность педагогических коллективов кафедр по созданию учебно-методического обеспечения инклюзивного образования в вузе зачастую ограничивается низким ресурсным потенциалом вузов, что

превращает её в трудоёмкую и энергозатратную для преподавателей.

Заключение. В статье конкретизированы общие требования к организации образовательного процесса для студентов с ограниченными возможностями и инвалидностью на основе анализа передового научного и педагогического опыта российских вузов в этом направлении. Определены задачи и содержание деятельности подразделений вуза, организующих и реализующих инклюзивное образование в учреждениях высшего образования.

Список литературы

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
2. Белявский Б. В. Современное профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в России [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.tisbi.ru/assets/science/vestnik1_2015/3.pdf (дата обращения: 14.12.2018).
3. Волосникова Л. М., Ефимова Г. З. Инклюзия в вузе: опыт регионального исследования // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2016. Т. 2, № 2. С. 30–43.
4. Гребёникова В. М. Нормативно-правовые основы развития инклюзивного образования в России [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15926> (дата обращения: 14.12.2018).
5. Денисова-Шмидт Е. В., Леонтьева Э. О. Категория «необучаемых» студентов как социальный феномен (на примере дальневосточных вузов) // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 86–93.
6. Кулагина Е. В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: социально-экономический аспект. М.: ЛексПраксис, 2014. 206 с.
7. Лубовский В. И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения // Специальная психология. 2008. № 4. С. 11–21.
8. Мартынова Е. А., Романенкова Д. Ф., Романович Н. А. Адаптационные модули (дисциплины) как педагогические компоненты инклюзивного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21709> (дата обращения: 09.12.2018).

9. Матанцева Т. Н. Адаптация основной профессиональной образовательной программы для студентов с ограниченными возможностями здоровья // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2017. С. 38–43.

10. Траулько Е. В. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.tisbi.org/assets/science/vestnik1_2015/11.pdf (дата обращения: 04.12.2018).

Статья поступила в редакцию 15.01.2019; принята к публикации 26.02.2019

Библиографическое описание статьи

Зволейко Е. В. Конкретизация общих требований к организации образовательного процесса для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Учёные записки ЗабГУ. 2019. Т. 14, № 1. С. 30–39. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-30-39.

Elena V. Zvoleyko,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,

Transbaikal State University

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

e-mail: ezvoleyko@mail.ru

orcid: 0000-0002-5325-8035

**Specification of General Requirements
to the Organization of Educational Process for Students with Disabilities**

The relevance of the article is determined by the need to provide scientific and methodological assistance to University teachers engaged in the training of students with disabilities. General provisions on the organization of the educational process for this category of students are set out in a number of regulations and guidelines prepared by the relevant Ministry, but they set only General approaches and guidelines for the organization of an inclusive educational process at the University, and therefore need to detail the provisions for their most complete understanding and application in the educational process. The author has used such methods as analysis of normative documents in the field of inclusive higher education, scientific and educational literature on the problem of research, comparative analysis. The article describes the groups of students with disabilities and disabilities; the content of the activities of a specially created structure in the University—the center of inclusive education, which carries the main burden on the overall organization of inclusion in the University and the creation of special learning conditions for students with disabilities; the content of the activities of teaching staff of departments that create educational and methodological support for inclusion in the University. The article contains practical recommendations on the organization of inclusive education, formulated on the basis of the analysis of the accumulated experience of teaching students with disabilities in higher education institutions in Russia.

Keywords: inclusive education at the university, students with disabilities, students with disabilities, software and methodological support of inclusive education

References

1. Alekhina, S. V., Alekseeva, M. N., Agafonova, E. L. Readiness of teachers as the main factor in the success of an inclusive process in education. *Psychological Science and Education*, no. 1, pp. 83–92, 2011. (In Rus.)
2. Belyavsky, B. V. Modern Vocational Education for Persons with Disabilities in Russia. Web: 14.12.2018. http://www.tisbi.ru/assets/science/vestnik1_2015/3.pdf (In Rus.)
3. Volosnikova, L. M., Efimova, G. Z. Inclusion in high school: experience of regional research. *Bulletin of the Tyumen State University. Social-economic and law researches*, vol. 2, no. 2, pp. 30–43, 2016. (In Rus.)
4. Grebennikova, V. M. Normative-legal bases of inclusive education development in Russia. *Modern problems of science and education*, no.6, 2014. Web: 14.12.2018. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15926>. (In Rus.)
5. Denisova-Shmidt, E. V., Leontieva, Eh. O. The category of “non-learning” students as a social phenomenon (on the example of Far Eastern universities). *Sociological Studies*, no. 9, pp. 86–93, 2015. (In Rus.)

6. Kulagina, Ye. V. Education of children with disabilities and children with disabilities: socio-economic aspect. ANO «Council on management and development issues»; ISEHPN RAS. M: LLC «Business and Law services "LekSPraksiS"», 2014. (In Rus.)

7. Lubovsky, V. I. Psychological and pedagogical problems of differentiated and integrated learning. Special psychology, no. 4, pp. 11–21, 2008. (In Rus.)

8. Martynova, E. A., Romanenkova, D. F., Romanovich, N. A. Adaptation modules (disciplines) as pedagogical components of inclusive vocational education for people with disabilities and disabled people. Modern problems of science and education, no. 2, vol. 2, 2015. Web: 09.12.2018. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21709>. (In Rus.)

9. Matantseva, T. N. Adaptation of the main professional educational program for students with disabilities. Modern Psychology and Pedagogy: Problems and Solutions. Proceedings of the 4rd International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk: SiBAK, 2017: 38–43. (In Rus.)

10. Traulko E. V. Inclusive Education for Persons with Disabilities: Problems and Prospects. Web: 04.12.2018. http://www.tisbi.org/assets/science/vestnik1_2015/11.pdf. (In Rus.)

Received: January 15, 2019; accepted for publication February 26, 2019

Reference to the article

Zvoleyko E. V. Specification of General Requirements to the Organization of Educational Process for Students with Disabilities // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 1. PP. 30–39. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-30-39.

**ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА:
ТЕНДЕНЦИИ, ТЕХНОЛОГИИ И ИННОВАЦИИ**
**DOMESTIC PEDAGOGY:
TRENDS, TECHNOLOGIES AND INNOVATIONS**

УДК: 378.44 + 070.464

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-40-48

Людмила Петровна Шестеркина¹,

*доктор филологических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный университет
(454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 76),
e-mail: 250852@mail.ru
orcid: 0000-0002-2859-7991*

Арина Родионовна Марфицына²,

*заведующий лабораторией «360-градусный мультимедийный
учебный ньюсрум ЮУрГУ»,
Южно-Уральский государственный университет
(454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 76),
e-mail: arino4ka_92@inbox.ru
orcid: 0000-0002-7174-1442*

**Проектная журналистика
и современные тенденции журналистского образования**

Актуальность статьи определяется тем, что рассматриваются медиапроекты как доминирующая составляющая современной журналистики, обеспечивающая процесс перехода от текстоцентричной журналистики к проектной. Авторы предлагают определение понятия медиапроекта как разновидности социального проектирования в области медиа, рассматривают особенности проектной журналистики, анализируют студенческие медиапроекты. Теоретическая и практическая значимость работы состоит в обосновании влияния проектной журналистики на современные тенденции развития журналистского образования, связанные с необходимостью организации проектного обучения в образовательном процессе и формирования компетенций, которые необходимы журналисту нового времени. В этом случае достигается выполнение задачи профессионального журналистского образования, когда обучаемый ощущает себя профессиональным журналистом, востребованным современными средствами массовой информации и отвечающим запросам, которые современное общество предъявляет к личности профессионала медийной сферы.

Ключевые слова: проектная журналистика, средства массовой информации, медиапроект, проектное обучение, журналистское образование

¹ Л. П. Шестеркина – основной автор, теоретически обосновала тему, проанализировала и систематизировала материал, отредактировала статью.

² А. Р. Марфицына собирала материал.

Введение. Развитие цифрового информационного пространства, появление новой техники и новых технологий оказывают огромное влияние на функционирование средств массовой информации и современной медиасистемы в целом. Современный специалист в области медиа – уже не просто универсальный журналист, а многогранная и многофункциональная личность, по мнению исследователя Е. В. Вартановой, очень сложный, гибридный, конвергентный профессионал, который объединяет в себе теорию и практику, знание технологий и фундаментальных наук, социальную ответственность и яркую индивидуальность¹. Такой синтез теоретической подготовки в совокупности с владением богатым практическим профессиональным инструментарием даёт журналисту возможность перейти на новый профессиональный уровень: от процессного производства к продуктивному, когда журналистский материал перестаёт быть просто текстом, а приобретает черты проекта. И в этой новой среде текстоцентричная журналистика уступает место журналистике проектной, тем самым расширяя сферу ответственности журналиста.

Теория развития медиапроектов опирается на исследования в области социальной журналистики, которая на современном этапе развития информационного пространства широко представлена социальными общественно значимыми проектами. Понятие «проект» является общенаучным и широко используется в философии, социологии, педагогике, теории экономики и управления, других областях научного знания, оно прочно вошло в профессиональную журналистскую деятельность. У данного понятия существует несколько трактовок. Так, один из ярких специалистов в сфере управления проектами Ф. Бэбьюли, обобщая различные подходы к определению проекта, описывает его как последовательность взаимосвязанных событий, происходящих в течение установленного ограниченного периода времени и направленных на достижение неповторимого, но в то же время определённого результата [1, с. 202]. В российском ГОСТе Р 54869-2011 под понятием «проект» понимают «комплекс взаимосвязанных ме-

роприятий, направленный на создание уникального продукта или услуги в условиях временных и ресурсных ограничений»².

В толковом словаре Д. Н. Ушакова под проектом понимают «разработанный план постройки, сооружения чего-нибудь»³.

Таким образом, основные определения проекта даны с опорой на принципиально важные признаки: указание дат начала и завершения проекта; направленность проекта на достижение определённых целей; результат реализации проекта – создание уникального продукта или услуги.

Поскольку журналистика является одним из социальных институтов, медиапроекты опираются на технологию социального проектирования и соответственно могут делиться на несколько видов [10, с. 27]. По целеполаганию, задачам и характеру проектируемых изменений проекты бывают инновационные (внедрение новых разработок); реставрационные или поддерживающие (экология, культурное наследие и т. п.). По направлению деятельности проекты делятся на образовательные, научно-технические, культурные, патриотические, просветительские, развлекательные, краеведческие, политические. По особенностям финансирования можно выделить инвестиционные, спонсорские, кредитные, бюджетные и благотворительные проекты. По срокам реализации – краткосрочные (1–2 года); среднесрочные (3–5 лет); долгосрочные (10–15 лет). В зависимости от масштабов выделяют микропроекты, малые проекты и мегапроекты.

Рассмотренные нами определения и классификация проекта как явления в полной мере проецируется на понятие «медиапроект», которое мы предлагаем рассматривать как разновидность социального проектирования в области медиа, представляющую собой творческую разработку, обладающую целеполаганием, задачами и характером проектируемых изменений, масштабом и конкретными сроками реализации; выполненную с использованием различных технологических платформ и направленную на достижение целей, имеющих

¹ Вартанова Е. Российская журналистика выполняет роль помощника маленькому человеку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.chel.kp.ru/daily/26684/3708018> (дата обращения: 04.12.2018).

² Российский ГОСТ Р 54869-2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.docs.cntd.ru/document/1200089604> (дата обращения: 04.12.2018).

³ Толковый словарь Д. Н. Ушакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.usakovdictionary.ru/word.php?wordid=59482> (дата обращения: 04.12.2018).

важное социальное значение для развития общества. В этом случае проектная журналистика представляет собой особую сферу творческой журналистской деятельности, задачей которой является создание медиапроекта.

В основе любого медиапроекта лежит метод «проектирования», который обозначает процесс создания прототипа, образа предполагаемого или возможного объекта, состояния, специфическую деятельность, результатом которой является научно, теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений¹. Таким образом, исходя из определения, предложенного исследователем В. И. Курбатовым, можно заключить, что медиапроектирование – это вид журналистской деятельности, направленный на создание медиапродукта, автор которого не только отвечает за разработку и изложение материала, но и прогнозирует все стадии работы над проектом (выбор темы, сбор информации, поиск героя, редактирование, дизайн, вёрстка, представление и продвижение конечного продукта аудитории), ориентируясь на замысел проекта и видение конечного результата. По мнению исследователя М. В. Соколова, процесс создания медиапроекта включает три стадии: предпроектную подготовку, реализацию проекта, рефлексивный и послепроектные этапы [8, с. 68].

Медиаэксперт Андрей Мирошниченко, рассуждая над тенденциями изменения функций журналиста в 2019 году, на первый план выводит именно переход к проектной журналистике и развитию медиапроектов. Интерес к воплощению и реализации медиапроектов в СМИ достаточно высок. В 2018 году на подведении итогов конкурса *European Digital Media Awards 2018*, который проводит Всемирная газетная и новостная ассоциация (WAN-IFRA) (крупнейшее в мире профессиональное объединение масс-медиа и прессы, в которое входят более 18 тыс. печатных изданий, 15 тыс. интернет-изданий, 3 тыс. издательских домов из более 120 стран мира) выбрала 12 лучших цифровых медиапроектов Европы. Среди них проект «Райские бумаги», подготовлен-

ный *отделом визуальной журналистики BBC News*, который представил серию передач о том, как политики, транснациональные корпорации, кумиры толпы используют сложные схемы перевода огромных сумм в офшорные налоговые убежища; проект шведской газеты *Aftonbladet* «Что на тарелке», который с помощью фотографий, текста, видео и VR-TV рассказывает о том, как весной и летом 2017 года в мире разразился самый страшный голод со времён Второй мировой войны и, по данным ООН, пострадало 20 млн чел. Лучшей также была признана работа «1812: когда пришёл Наполеон» российского информационного агентства ТАСС, которая с помощью приёмов анимационного картографирования показывает все стадии похода Наполеона на Россию, в итоге закончившегося гибелью его армии.

Всплеск интереса к развитию медиапроектов как со стороны практиков, так и со стороны теоретиков обусловлен поиском новых способов производства и подачи контента, новыми цифровыми платформами, что существенно меняет профессиональный инструментарий журналиста. Это влечёт за собой необходимость осмысления новых задач, стоящих перед системой журналистского образования и внесения необходимых изменений в образовательные программы по подготовке медиаспециалистов, обладающих профессиональными компетенциями, необходимыми для работы в условиях проектной журналистики.

Методология и методы исследования. Методологическую основу статьи составили труды как российских, так и зарубежных учёных, сферой научной деятельности которых является теория и практика средств массовой информации и современного информационного пространства; проектная журналистика, медиапроектирование, профессиональные компетенции в области медиа, образовательный процесс на факультетах журналистики как результат коллаборации теоретической и практической подготовки. Это работы таких исследователей, как Д. Брейнер, Е. Л. Вартанова [2, с. 310], И. И. Волкова [3, с. 23], А. А. Градюшко [4, с. 63], Е. Л. Дмитренко [5, с. 65], И. М. Дзялошинский, Н. Дрок, Ю. М. Ершов [6, с. 13], А. М. Жусупова, Л. А. Коханова [7, с. 89], М. М. Лукина, Н. Ф. Муратова, Т. А. Парамонова, В. В. Ту-

¹ Курбатов В. И., Курбатова О. В. Социальное проектирование: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 416 с.

лупов [9, с. 330], С. Л. Уразова. Это позволило определить проектную журналистику объектом нашего исследования, а предметом изучения стали медиaproекты как фактор формирования новых компетенций современного медиаспециалиста.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что доминирующей составляющей современной журналистики сегодня являются медиaproекты, которые формируют понятие «проектная журналистика» и оказывают существенное влияние на систему современного журналистского образования в процессе подготовки медиаспециалистов нового времени. В работе применялись такие теоретические методы, как анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение.

Анализ успешного опыта разработки, создания и реализации медиaproектов на факультете журналистики Южно-Уральского государственного университета и других вузов¹ позволяет утверждать, что проектное обучение сегодня является основой для формирования необходимых профессиональных навыков будущего журналиста в его дальнейшей работе над созданием медиaproектов. Основная задача университета, по мнению медиаэксперта Ашота Габрилянова, – «формировать учебную программу на базе тех запросов, которые поступают от рынка»². В частности, внедрять в образовательную программу проекты совместного творчества преподавателей и студентов, реализация которых будет максимально приближена к системе реального медиапроизводства. Так, например, на факультете журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова реализован проект «Легенды радио», в котором осуществлена координация учебного процесса с практической деятельностью студенческой радиостанции. Российский университет дружбы народов успешно реализует проект «Досье на героя» – это интеллектуальная игра и образовательный тренинг, в ходе которого группы студентов формируют и публично защищают досье на своего героя. Онлайн-трансляция Международного симпозиума физиков в Ташкенте стала основой для проекта «Организация студенческой онлайн-информаци-

онной службы», выполненного на кафедре интернет-журналистики Национального университета Узбекистана.

На факультете журналистики Южно-Уральского государственного университета в рамках проектов совместного творчества преподавателей и студентов на базе учебной лаборатории «360-градусный мультимедийный ньюсрум» были успешно разработаны и опубликованы в интернет-пространстве мультимедийные лонгриды – «Жил был метеорит...» и «Русский язык и образование на русском», а также многокомпонентный долгосрочный медиaproект «Университетская журналистика в эфире», целью которого является создание телевизионных и радиопередач в условиях реального университетского медиапроизводства на базе ТРК «ЮУрГУ-ТВ».

Университетское телевидение как площадка для проектной журналистики. Студенческая телерадиокомпания ЮУрГУ-ТВ является структурным подразделением Южно-Уральского государственного университета, вещает в эфире по кабельным сетям и в интернете 24 часа в сутки. ЮУрГУ-ТВ – не только вещательная, но и производящая ТРК. На базе ТРК «ЮУрГУ-ТВ» активно реализуется проектное обучение, которое способствует развитию творческих способностей и логического мышления, позволяет учащимся овладеть профессиональными умениями и навыками в ходе реального университетского медиапроизводства. Целью проектной деятельности студентов в ТРК «ЮУрГУ-ТВ» является интеграция и применение знаний, умений и навыков, приобретённых при изучении различных дисциплин в рамках журналистского образования.

Одними из ведущих проектов, реализуемых студентами под руководством преподавателей факультета журналистики ЮУрГУ на базе ЮУрГУ-ТВ, являются телепередача «Новости ЮУрГУ» – ежедневная информационная программа, освещающая наиболее значимые события из жизни Южно-Уральского госуниверситета, а также новости городского, областного и всероссийского значения; научный тележурнал «*Tabula Rasa*», рассказывающий о достижениях мировой науки, изобретениях и открытиях исследователей и учёных ЮУрГУ; «ЮУрГУ – крупным планом» – серия фильмов, зарисовок, специальных репортажей об институтах,

¹ Универсальная журналистика: опыт проектного обучения: учеб. пособие / под ред. Л. П. Шестржиной. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2018. – 165 с.

² Журналист – это и есть медиа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.jrnlist.ru/content/zhurnalist-eto-i-est-media> (дата обращения: 05.12.2018).

факультетах, кафедрах, научных лабораториях университета; редакция «*Иновещание*», где студенты создают медиаматериалы на различных иностранных языках, а также многокомпонентная информационно-развлекательная программа «Молодёжный проспект».

В рамках данного телепроекта студенты старших курсов факультета журналистики ЮУрГУ под руководством преподавателя ведут практическую работу по учебным дисциплинам «Основы творческой деятельности журналиста», «Собственное творчество журналиста».

По своему целеполаганию, задачам и характеру проектируемых изменений «Молодёжный проспект» относится к инновационным проектам, т. к. его создателями был предложен и разработан оригинальный формат телепрограммы для студенческой молодёжи, аналогов которого до этого времени не было на студенческом телевидении. По направлению деятельности программа относится к культурно-образовательному проекту, ведь она сообщает аудитории новые знания, а студенты-журналисты в рамках работы над программой оттачивают профессиональные навыки и умения. По масштабам проект является малым, а по срокам реализации – долгосрочным, т. к. выходит в эфир в течение 15 лет два раза в месяц.

Особенности работы в рамках данного проекта состоят в том, что студенты самостоятельно определяют идейную направленность программы, выбирают тематику сюжетов, распределяют обязанности внутри коллектива. Чтобы программа вышла в эфир, студентам необходимо познакомиться с циклом телевизионного производства и подготовить программу, которая состоит из пяти сюжетов-репортажей. Это могут быть молодёжные новости, спортивно-культурные обзоры, актуальные интервью, специальные репортажи. Студенты сами ищут героя, пишут сценарный план с подробной раскадровкой, договариваются о месте съёмки, проводят их, записывают интервью, пишут авторский текст и монтируют свой сюжет. Общей сборкой программы занимаются монтажёр и главный редактор.

Проектный подход, используемый в рамках телевизионной программы «Молодёжный проспект», позволяет студенту максимально познакомиться и погрузиться

в процесс создания телевизионного контента, приобрести набор таких профессиональных компетенций, как индивидуальная и коллективная деятельность; текстовая и внетекстовая работа – проектная, продюсерская, организаторская; способность ориентироваться в наиболее распространённых форматах телепрограмм, современной жанровой и стилиевой специфике различного рода медиатекстов; навык съёмок, записи и редактирования видео; умение работать с пользовательским видеоконтентом и создавать качественный «эфирный» продукт. Кроме того, студент приобретает и дополнительные компетенции, которые необходимы журналисту цифровой эпохи. Среди них: знание особенностей создания медиаконтента с использованием цифровых технологий, использование методик и инструментария современного журналиста, а также умение ориентироваться в информационных потребностях современного общества, структурировать и систематизировать информацию.

Организация медиапроектов в университетской газете. Прогнозирование и реализация всех стадий газетного производства, а также умение видеть и работать на конечный результат – особенности медиапроекта «Студенческая вкладка «Шпиль» в университетской газете «SmartУниверситет»», которая была реализована студентами 4-го курса факультета журналистики ЮУрГУ в рамках учебной дисциплины «Технология обработки текстовой информации».

Первый – предпроектный этап работы над студенческой вкладкой в газету – заключался в разработке названия. Ребята совместно с педагогом предлагали и обсуждали различные варианты названий. Для этого они провели опрос 150 студентов с 1-го по 4-й курс, обучающихся на журфаке ЮУрГУ. Студенты предлагали множество названий для вкладки, например, «ЮУрГУoffline», «Университи», «Универсум», «Зачётка» и многие другие. В итоге рабочая группа проекта решила остановиться на названии «Шпиль». Это связано с тем, что главный корпус университета, который венчает шпиль с гербом России, сегодня является одним из самых высоких и красивых архитектурных сооружений города Челябинска.

Второй этап – реализация проекта – заключался в разработке концепции газеты: количество полос, тип шрифта, дизайн

шапки, тематика основных материалов. Одновременно с этим велась работа по подготовке контента. Студентов разделили на 4 подгруппы по 2–3 человека (каждая из них отвечала за определённую полосу вкладки), которые собирали информационный материал. Каждая группа отвечала за свою тему. Ребята самостоятельно находили информацию, писали тексты, искали фотографии и создавали коллажи. Каждая группа создавала макет своей полосы в программе InDesign и занималась сборкой общего макета вкладки, его редакцией и подготовкой к печати под руководством преподавателя в рамках дисциплины «Технология обработки текстовой информации».

На третьем – рефлексивном и после-проектном этапе – после того, как вкладка была напечатана, студенты совместно с преподавателем обсудили готовую работу, проанализировали все стадии работы над проектом с точки зрения проектной деятельности и работы в команде. Благодаря полному, комплексному и всестороннему погружению в систему производства печатного продукта каждый студент в процессе работы над медиапроектом приобрёл в рамках практической деятельности не только навыки по написанию текста (способность базироваться на содержательной и структурно-композиционной специфике журналистских публикаций, технологии их создания, умение ориентироваться в современных тенденциях дизайна и инфографики в СМИ), но и сопутствующие компетенции, необходимые современному журналисту (умение осуществлять сбор, обработку информации посредством инновационных, информационных технологий, умение аккумулировать и систематизировать информацию, полученную из различных источников).

Особенности студенческой проектной радиожурналистики. Знакомство с особенностями радиожурналистики, циклами производства радиопродукта, овладение творческими навыками подготовки радиоматериала – особенность работы будущих медиаспециалистов в проекте «Новости на радио ЮУрГУ», который реализуют студенты направления «Журналистика» совместно с преподавателем в рамках учебных дисциплин «Основы журналистской деятельности», «Выпуск учебных СМИ», «Введение в профессию», «Основы конвергентной редакции» и др.

Главная задача проекта заключается в том, чтобы студенты максимально погрузились в процесс создания радиоконтента, отвечающего высоким стандартам радиовещания, примерили на себя роль журналиста и создали качественный «эфирный» продукт. Кроме того, они должны представлять весь цикл производства радиоматериала от поиска героя или информационного повода до монтажа своего материала и представления его в эфир. Все стадии по созданию контента студент осуществляет самостоятельно. Также важно, что медиапродукты, подготовленные студентами, создаются для звучания в радиоэфире. Они являются реально функционирующим журналистским радиоконтентом, с которым аудитория знакомится в радиоэфире или на сайте радио, в официальной группе «ВКонтакте», а также в эфире специального выпуска «Радио – Элевейт», звучащего в лифтах главного учебного корпуса университета. Такой подход позволяет студенту расширить уровень профессиональной журналистской ответственности, а также приобрести профессиональные компетенции, необходимые радиожурналисту в эпоху цифровых технологий, к которым относятся: знание специфики радиожурналистики, способность ориентироваться в наиболее распространённых форматах радиопрограмм, овладение методами и технологиями подготовки медиапродукта в разных знаковых системах (вербальной, аудио-), способность использовать современную техническую базу и новейшие цифровые технологии, умение адаптировать радиоконтент для социальных сетей.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование проектной журналистики и тенденций журналистского образования показало, что изменение цифрового информационного пространства повлияло на систему функционирования средств массовой информации и повлекло за собой определение новых профессиональных требований, которым сегодня должен соответствовать современный журналист. Теперь специалисту в области медиа необходимо одинаково профессионально обладать как мощной теоретической базой, так и практическим умением свободно использовать в работе весь арсенал необходимых компетенций. Именно такой симбиоз теории и практики позволяет журналисту с

привычного текстоцентричного перейти на новый уровень производства медиаконтента – проектный. В этом случае определение медиапроекта вбирает в себя основные признаки социального проекта, такие как наличие сроков исполнения, направленность на достижение конкретных целей, создание уникального продукта. Анализ крупнейших европейских медиапроектов, а также тенденций в области развития журналистики показывает, что обязательным элементом любого медиапроекта является технологическая составляющая – свободное владение журналиста всеми методами создания и обработки информации с использованием разных цифровых платформ. Совокупность этих факторов ставит перед вузами, готовящими журналистские кадры, новые задачи по подготовке журналистов, владеющих не только базовыми журналистскими навыками, но и компетенциями, необходимыми для работы в цифровой среде. Одним из эффективных способов подготовки таких специалистов в области медиа является проектный подход.

Исследование медиапроектов, реализуемых сегодня в российских и зарубежных вузах, показывает, что их развитие и реализация отвечают запросам времени и меняющимся тенденциям в сфере производства журналистикой информации и являются основой для подготовки журналистских кадров. Это связано с тем, что в ходе работы над медиапроектами студенты приобретают не только базовые профессиональные компетенции, такие как способность концентрироваться на содержательной и структурно-композиционной специфике журналистских публикаций; ориентироваться в наиболее распространённых форматах программ, современной жанровой и стилиевой специфике различного рода медиатекстов; но и дополнительные профессиональные навыки, которыми должен владеть журналист в эпоху цифровых технологий, например, способность понимать важность сетевого сообщества для медиакомпаний и производителей интернет-контента, навык сбора информации с помощью сетевых сообществ.

Проектный подход в вузе позволяет будущему специалисту в области медиа с первых дней учёбы работать в системе реального проектного медиапроизводства, приобретать и развивать современные про-

фессиональные компетенции. Кроме того, эффективность проектного подхода заключается в его способности раскрывать творческие возможности каждого студента. В результате подтверждена гипотеза о том, что сегодня доминирующей составляющей современной журналистики являются медиапроекты, которые формируют понятие «проектная журналистика» и оказывают существенное влияние на систему современного журналистского образования в процессе подготовки медиаспециалистов нового времени.

Заключение. Таким образом, в ходе исследования выявлено, что медиапроекты, набирающие популярность в информационном пространстве, как разновидность социального проектирования в области медиа меняют характер журналистской деятельности. Проектная журналистика приходит на смену журналистике текстоцентричной. Этот процесс перехода к новой системе производства информации влечёт за собой изменения профессиональных журналистских компетенций и создание нового профессионального инструментария применительно к производству цифрового контента. Такие новации стимулируют внедрение в образовательную систему по подготовке журналистских кадров проектного обучения. Оно, в свою очередь, позволяет дополнить и развить существующую систему журналистского образования за счёт расширения творческого и профессионального факторов процесса подготовки журналистов в условиях медиапроектирования. В процессе создания медиапроекта студенты активно приобретают, развивают профессиональные компетенции и применяют свои навыки и знания. Все проекты являются интегрированными и поощряют студентов к комплексному разрешению проблем, они мотивируют их к осмысленному освоению профессии. Это способствует решению актуальных задач журналистского образования, таких как теоретическая разработка и внедрение инновационных форм обучения, отвечающих требованиям времени, преобразующих структуру учебного процесса с целью подготовки и переподготовки востребованного на современном рынке СМИ всесторонне развитого, компетентного, универсального медиаспециалиста, чей профессиональный и личностный потенциал соответствовал бы запросам современного общества.

Список литературы

1. Бэжьюли Ф. Управление проектом: пер. с англ. М.: Гранд Фаир-Пресс, 2002. 202 с.
2. Вартанова Е. Л. О движущих силах журналистского образования в России [Электронный ресурс] // Век информации. 2016. № 2. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25933001_74809396.pdf (дата обращения: 07.12.2018).
3. Волкова И. И. Проект радио в лифте как тест на проактивность [Электронный ресурс] // Успехи современной науки и образования. 2016. № 12. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27654200_14201943.PDF (дата обращения: 20.12.2018).
4. Градюшко А. А. Современные технологии обучения студентов в области интернет-журналистики [Электронный ресурс] // Знак: проблемное поле медиаобразования. Режим доступа: <https://www.cyberleninka.ru/article/v/sovremennye-tehnologii-obucheniya-studentov-v-oblasti-internet-zhurnalistiki> (дата обращения: 06.12.2018).
5. Дмитренко Е. Л. Общественно значимый телепроект в контексте социального взаимодействия телевидения с аудиторией (на примере ГТРК «Южный Урал») [Электронный ресурс] // Медиаальманах. 2016. № 4. Режим доступа: http://www.mediaalmanah.ru/upload/iblock/747/dmitrenko-4.16_final.pdf (дата обращения: 17.12.2018).
6. Ершов Ю. М. Модели журналистского образования в цифровую эпоху [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.journals.tsu.ru/newsman/&journal_page=archive&id=1540&article_id=35578 (дата обращения: 20.12.2018).
7. Коханова Л. А. Тренды журналистики XXI века как исследовательский проект в обучении современных журналистов эпохи цифровизации [Электронный ресурс] // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Филология. Журналистика. 2017. № 2. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29344405_22570779.pdf (дата обращения: 20.12.2018).
8. Соколов М. В. Сетевой медиапроект как средство формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущего педагога // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 10. С. 68–73.
9. Тулупов В. В. Журналистское образование: традиции и вызовы времени [Электронный ресурс] // Век информации. 2016. № 2. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25933006_47468545.pdf (дата обращения: 19.12.2018).
10. Шестеркина Л. П., Дмитренко Е. Л. Региональное телевидение в процессе социального взаимодействия с обществом (на примере ГТРК «Южный Урал»). Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2017. 77 с.

Статья поступила в редакцию 22.01.2019; принята к публикации 25.02.2019

Библиографическое описание статьи

Шестеркина Л. П., Марфицына А. Р. Проектная журналистика и современные тенденции журналистского образования // Учёные записки ЗабГУ. 2019. Т. 14, № 1. С. 40–48. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-40-48.

Lyudmila P. Shesterkina¹,

*Doctor of Philology, Associate Professor,
South Ural State University
(76 Lenin ave., Chelyabinsk, 454080, Russia),
e-mail: 250852@mail.ru
orcid: 0000-0002-2859-7991*

Arina R. Marfittsyna²,

*Head of Laboratory
“360-degree Multimedia Training Newsroom of SUSU”,
South Ural State University
(76 Lenin ave., Chelyabinsk, 454080, Russia),
e-mail: arino4ka_92@inbox.ru
orcid: 0000-0002-7174-1442*

Project Journalism and Current Trends in Journalistic Education

The relevance of the article is determined by the fact that the authors consider media projects as the dominant component of modern journalism, providing the process of transition from text-centric journalism to project journalism. The authors proposed a definition of the media project

¹ L. P. Shesterkina theoretical substantiation of the topic; collection, analysis and systematization of the material; writing the text; editing the article.

² A. R. Marfittsyna – collection of material; writing the text.

concept as a kind of social design in the media field, considered the features of project journalism, analyzed student media projects and this is relevant of the research. The theoretical and practical significance of the work is to substantiate the impact of project journalism on the current trends in the development of journalistic education associated with the need to organize project training in the educational process and the formation of competencies that are necessary for a journalist of modern times. In this case, the goal of professional journalistic education is achieved, when the student feels like a professional journalist, demanded by modern media and meets the needs that modern society presents to the personality of a professional in the media sphere.

Keywords: project journalism, mass media, media project, project training, journalistic education

References

1. Begyuli, F. Project management. M: Grand Fair-Press, 2002. (In Rus.)
2. Vartanova, E. L. On the driving forces of journalistic education in Russia. Information Century, no. 2, 2016. Web: 07.12.2018. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25933001_74809396.pdf (In Rus.)
3. Volkova, I. I. Radio project in the elevator as a test for proactivity. Advances in modern science and education, no. 12, 2016. Web: 20.01.2019. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27654200_78554360.pdf (In Rus.)
4. Gradyushko, A. A. Modern technologies of teaching students in the field of online journalism. Sign: the problem field of media education. Web: 06.01.2019. <https://www.cyberleninka.ru/article/v/sovremennyye-tehnologii-obucheniya-studentov-v-oblasti-internet-zhurnalistiki>. (In Rus.)
5. Dmitrenko, E. L. Socially significant television project in the context of social interaction between television and the audience (on the example of the Southern Ural State TV and Radio Company). Media almanakh, no. 4, 2016. Web: 17.12.2018. http://www.mediaalmanah.ru/upload/iblock/747/dmitrenko-4.16_final.pdf. (In Rus.)
6. Ershov, Yu. M. Models of journalistic education in the digital age. Web: 20.12.2018. http://www.journals.tsu.ru/newsman/&journal_page=archive&id=1540&article_id=35578. (In Rus.)
7. Kohanova, L. A. The trends of journalism of the XXI century as a research project in the training of modern journalists of the digitalization era. Bulletin of the Voronezh State University. Series: Philology. Journalism, no. 2, 2017. Web: 20.12.2018. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29344405_12420785.pdf. (In Rus.)
8. Sokolov, M. V. Network media project as a means of forming readiness for the professional self-development of the future teacher. 2013: 68–73. (In Rus.)
9. Tulupov, V. V. Journalistic education: traditions and challenges of the time. Information Age, no. 2, 2016. Web: 19.12.2018. (In Rus.)
10. Regional television in the process of social interaction with society (on the example of the Southern Ural State TV and Radio Company). Chelyabinsk. Editorial centre UrUSY, 2017. (In Rus.)

Received: January 22, 2019; accepted for publication February 25, 2019

Reference to the article

Shesterkina L. P., Marfittsyna A. R. Project Journalism and Current Trends in Journalistic Education // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 1. PP. 40–48. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-40-48.

УДК 378.147

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-49-57

Галина Владимировна Жеребятникова¹,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: galochkazherebytn@mail.ru
orcid: 0000-0002-7366-1016

Елена Юрьевна Полковникова²,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: ferrero-013@list.ru
orcid: 0000-0002-6030-7421

Проектная технология в формировании созидательной активности будущих педагогов в образовательном процессе вуза

Одним из важнейших стратегических направлений модернизации российского образования является внедрение в образовательный процесс педагогических технологий, ориентированных на развитие широкого спектра компетенций и креативных способностей будущих педагогов, активной, инициативной позиции личности в процессе обучения. В статье приводится обоснование значимости внедрения проектной технологии в процесс подготовки будущих педагогов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование на базе Забайкальского государственного университета при изучении дисциплины «Педагогика», с целью формирования созидательной активности будущих педагогов. На основе анализа психолого-педагогических научных источников вводится авторское определение созидательной активности будущего педагога. Приводится описание использования активных форм обучения будущих педагогов с целью развития способности к рефлексии, повышения уровня знаний в сфере проектной деятельности, социально-коммуникативных и организаторских способностей. По окончании изучения дисциплины «Педагогика» будущим педагогам предлагалось пройти процесс защиты разработанного и реализованного проекта (индивидуальный либо групповой), отражавший их самостоятельную работу. Представленные результаты, полученные с помощью статистических методов педагогического исследования, на контрольном этапе выявления уровня знаний будущих педагогов в сфере проектной деятельности свидетельствуют о том, что количество бакалавров с творческим уровнем знаний увеличилось (с 0 до 28 %), с репродуктивным – уменьшилось (с 73,7 до 42,5 %).

Ключевые слова: активность, созидательная активность, проектная деятельность, педагогические технологии, способности

Введение. В современном мире, идущем по пути глобализации, способность быстро адаптироваться к условиям рыночной конкуренции становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития. Главное конкурентное преимущество любой развитой страны связано с развитием её человеческого потенциала, что во многом определяется уровнем и качеством образования. Вклад образования в достижение социально-экономических целей развития России осуществляется, прежде всего, че-

рез реализацию следующих направлений: создание условий для повышения конкурентоспособности личности; развитие инновационной сферы; обеспечение социальной и профессиональной мобильности [25, с.115].

Стоит отметить, что при изменении социального заказа к подготовке будущих педагогов, особого внимания потребовало внесение изменений в образовательную систему, так как современному обществу требуются инициативные, творческие, активные представители, которые способны

¹ Г. В. Жеребятникова – основной автор, организатор исследования, разрабатывала методологию исследования, концепцию статьи, систематизировала и анализировала материалы, формулировала выводы, оформляла текст статьи.

² Е. Ю. Полковникова разрабатывала методологию исследования, концепцию статьи, систематизировала и анализировала материалы, формулировала выводы, оформляла текст статьи.

решать социальные и профессиональные задачи в рамках своей деятельности [12, с. 165], что нашло отражение в законодательных актах. Так, например, в проекте Концепции развития поликультурного образования в РФ отмечается, что «главной гарантией успешной модернизации страны и повышения благосостояния граждан является целенаправленная созидательная активность новых поколений»¹. Развитие созидательной активности молодёжи является одним из направлений Стратегии государственной молодёжной политики в Российской Федерации².

Одним из важнейших стратегических направлений модернизации российского образования является внедрение в образовательный процесс педагогических технологий, ориентированных на развитие широкого спектра компетенций и креативных способностей будущих педагогов, активной, инициативной позиции личности в процессе обучения. К. А. Абульханова-Славская определяет активность личности как «способность человека производить социально значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющейся в творчестве, волевых актах, общении» [1, с. 12].

Важнейшей частью и формой реализации подобных технологий является непрерывная система исследовательской проектной деятельности. Формирование основ проектной деятельности обучающихся является одной из актуальных задач современного этапа развития образовательной системы, выражающейся в многочисленных попытках её совершенствования [15, с. 47].

Исходя из вышеизложенного, мы считаем необходимым отметить, что формирование созидательной активности у будущих педагогов предполагает вовлечение их в проектную деятельность, и наше предположение подтверждается высказыванием учёного о том, что «проектирование выступает средством обеспечения сотворчества,

сотрудничества педагогов и студентов, являясь созидательной формой активности», и будет способствовать формированию созидательной активности будущих педагогов в вузе [9, с. 16].

Цель данной работы состоит в выявлении и обосновании значимости проектной технологии, направленной на формирование созидательной активности будущих педагогов (на примере Забайкальского государственного университета).

Проведённый нами анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что определение «созидательная активность» является междисциплинарным [2; 3; 5; 9; 10; 14; 16–18; 19; 21–23], в указанных работах созидательная активность представлена как: социальная активность студентов (И. А. Дралюк [9], Е. М. Кандалина [14], А. А. Николаева [18]); творческая активность личности (Т. А. Бирюкова [5], Т. В. Солонщикова [21]); созидательная деятельность подростков (С. А. Суворова [23]); активность одарённых учащихся (Н. В. Маркина [17]; С. В. Леушканова [16]); предпринимательская активность студентов (А. Н. Бартенев [3]); созидательный потенциал предпринимательства (А. Е. Новожилов [19]). Проанализировав диссертационные исследования, считаем необходимым определить значение понятия «созидательная активность» будущего педагога, как «форму его надситуативной активности, направленную на развитие способности производить значимые преобразования в обществе, характеристиками которой являются мотивированность, компетентность, креативность, самоорганизация, командность, мобильность, партнёрство, рефлексивность» [11, с. 25].

Необходимо отметить, что для формирования созидательной активности будущих педагогов в образовательном процессе вуза крайне необходимо создавать такие условия, которые будут способствовать овладению опытом практической деятельности, развитию творческих, индивидуальных способностей, самоопределения, самореализации, а также содействовать формированию профессиональной компетентности в процессе обучения в вузе.

Согласимся с позицией учёных (Л. Н. Беляева [4], А. И. Бондаревская [6], А. П. Валицкая [7], К. Г. Эрдынеева [28], С. А. Гончаров [8], О. П. Елисеева [10], В. П. Соло-

¹ Проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации от 02.04.2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988> (дата обращения: 12.12.2018).

² Стратегия государственной молодёжной политики в Российской Федерации: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 18.12.2006 г. № 1760-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru/press/news/3318> (дата обращения: 12.12.2018).

мин [22], Н. Н. Суртаева [25], Е. А. Игумнова, И. В. Радецкая [13] и др.), которые отмечают в своих работах, что использование педагогических технологий совместно с внеаудиторной работой в сфере образования, будет содействовать развитию общекультурных компетенций будущих педагогов, а также способствовать и формированию созидательной активности будущих педагогов.

На сегодняшний день существуют различные трактовки метода проектов, которые можно выделить в современной педагогической науке. Однако мы считаем, что наиболее полно отражает сущность метода проектов определение, которое даёт Е. С. Полат: «Это определённая совокупность учебно-познавательных приёмов, позволяющих решить ту или иную проблему в процессе самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией результатов; способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [20, с. 66].

Мы солидарны с учёными (Н. Ю. Пахомова¹, И. Д. Чечель [26] и др.), которые считают, что метод проектов – это образовательная межпредметная среда; активное включение в которую даёт обучающимся возможность освоить новые способы лично ориентированной деятельности; система обучения, развивающая умения самовыражения, рефлексии и формирующая навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевой сферах, воспитывающая целенаправленность, коммуникативность, толерантность, индивидуализм, ответственность, инициативность.

В профессиональном педагогическом образовании в отношении проектной технологии, как утверждает Н. Н. Суртаева, «данное образование необходимо нацеливать на реализацию проектно-продуктивной технологии, при которой студент находится в активной позиции субъекта выбора и становится участником формирования своего образовательного маршрута, профессиональной образовательной программы, поиска различных способов решения образовательных задач. Только при такой подготовке

выпускник педагогического вуза может обладать готовностью к творческому решению образовательных и профессиональных задач, способностью к постоянному профессиональному совершенствованию» [25, с. 58].

Мы подчёркиваем, что проектная технология ориентирует на развитие у будущих педагогов навыков самостоятельной работы и придает процессу профессиональной подготовки в вузе развивающий характер.

Полученные данные с 2012 по 2015 год подтверждают то, что большинство будущих педагогов (73,7 %) имеют репродуктивный уровень знаний о проектной деятельности. Так, например, понятие «проектирование» будущие педагоги определили следующим образом: «сложная деятельность, которая даёт результат»; «создание каких-либо проектов»; «реализация разработанных проектов». Будущие педагоги, чаще всего под проектной деятельностью подразумевают разработку проектов и их реализацию, а также «описание выполнения какой-либо деятельности». Ответы студентов позволяют сделать вывод о том, что они имеют низкий уровень знаний, связанный с проектной деятельностью. Полученные данные на вопросы о продукте проектной деятельности, о структуре процесса проектирования и учебно-проектной деятельности, а также её плане позволили выявить, что будущие педагоги зачастую затрудняются раскрыть представления о структуре и этапах проектной деятельности, путая их последовательность и содержание.

В контексте нашего исследования мы сочли необходимым провести повторное исследование определения уровня знаний будущих педагогов в области проектной деятельности. В работу были включены 57 бакалавров направления подготовки 44.03.01 *Педагогическое образование*, три учебные группы студентов (30, 13 и 14 чел.).

Методология и методы исследования. Нами был использован следующий диагностический материал: тест Л. Д. Майковой на выявление уровня активности студента, разработанные нами кейсы (разноуровневые задания на различение, классификацию, узнавание, конструктивные задания), методика «Определение уровня социальной креативности личности» (А. В. Батаршев) и методика «Определение индивидуальной меры рефлексивности» (А. В. Карпов). Рассмотрим более подробно результаты проведённой нами диагностики.

¹ Пахомова Н. Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.

Результаты исследования и их об- суждение. Нами был использован тест, для выявления уровня активности будущих педагогов, разработанный Л. Д. Майковой, что позволило выявить, насколько могут быть активны будущие педагоги в своей деятельности.

Полученные в процессе исследовательской деятельности результаты показывают, что 26 чел. (45,6 %) имеют продуктивный уровень активности. Следует отметить, что 15 чел. студентов (26,4 %) имеют творческий уровень активности. Полученные данные свидетельствуют об активной реализации собственных идей, проявлении инициативы, непрерывном приобретении новых знаний.

Важной составляющей профессиональной деятельности будущего педагога является его аналитико-рефлексивная составляющая. В контексте нашего исследования мы использовали методику, разработанную А. В. Карповым, на определение индивидуальной меры рефлексивности.

Результаты исследования свидетельствуют о преобладании репродуктивного уровня рефлексивности у 48 бакалавров (84,2 %). Будущие педагоги не всегда задумываются над происходящим, причинами своих действий и поступков, а также других людей, и, конечно же, об их последствиях; не планируют свою деятельность и ограничиваются только рассмотрением меньшего количества фактов при принятии решения; бывают очень импульсивными; у них отсутствуют внутренние мотивы самоанализа, самооценки и самокоррекции. Стоит отметить, что бакалавры не проявляют интерес и потребность в рефлексии, не умеют оценивать, анализировать, проводить рефлексию своей деятельности, испытывают сложность в общении с окружающими, так как возникают затруднения в возможности понять другого и предопределить его реакцию.

Однако среди участвующих в исследовании 9 бакалавров (15,8 %) имеют продуктивный уровень рефлексивности и в большей степени склонны обращаться к анализу своей деятельности, выявлять причины и следствия как своих действий, так и поступков других людей в прошлом, в настоящем и будущем.

Обобщая результаты констатирующего этапа работы, мы выявили, что у будущих педагогов наблюдается преимущественно репродуктивный уровень сформирован-

ности созидательной активности по всем обозначенным критериям. Нами отмечены: недостаточная теоретическая подготовка студентов к осуществлению проектной деятельности; недостаточный уровень активности студентов; отсутствие умения оценки, анализа и рефлексии своей деятельности.

Данные результаты подтвердили наше предположение о необходимости использования в образовательном процессе вуза проектной технологии и организации специального обучения бакалавров, направленного на формирование созидательной активности.

Используя возможности современного вуза по расширению пространства выбора будущих педагогов, мы посчитали важным и необходимым факт обогащения образовательного процесса основными категориями, связанными с проектной деятельностью, а также с её структурой, средствами и способами осуществления.

В содержание программы по дисциплине «Педагогика» в рамках нашего исследования был включён блок, предполагающий освоение будущими педагогами знаний и умений проектной деятельности. В процессе обучения мы применяли следующие активные формы обучения: это педагогические задачи «открытого типа» (задачи, которые не имеют окончательного решения), проблемно-личностный диалог, современные варианты лекционных занятий (проблемная лекция «Сущность педагогического проектирования»), деловые игры, в которых будущие педагоги принимали активное участие. Все перечисленные формы обучения использовались для формирования созидательной активности будущих педагогов. В ходе работы были проведены: лекция-визуализация на тему «Становление и развитие метода проектов в педагогике», лекция-диалог «Развитие и применение идей проектной деятельности в отечественной педагогике», рефлексивная лекция «Результаты и оценка проектной деятельности в сфере образования» (предполагала формирование навыков анализа и синтеза воспринятой информации и раскрытие потенциальных возможностей будущих педагогов). На лекциях студентам предлагалось использовать конспект (блок-схему), слушать, понимать и грамотно формулировать вопросы в диалоге с лектором, осуществлять поиск ответов на них. В контексте на-

шего исследования вышепредставленная работа на лекционных занятиях помогла будущим педагогам увидеть новые открывающиеся перспективы деятельности, оценить свои возможности роста в будущей профессиональной деятельности и самоопределиваться. Практические занятия были выстроены по контекстному типу с применением технологий, которые базировались на принципах организации совместной деятельности сотворчества будущих педагогов и преподавателей. В образовательном процессе использовались дискуссии, круглые столы, например, на такие темы, как «Приоритетные направления проектной деятельности в современной школе», «Трудности реализации педагогического проектирования в деятельности педагога».

В ходе организации и проведения занятий у будущих педагогов мы развивали способность к самопониманию и самопознанию, уважение к индивидуальным особенностям другого человека, стимулировали выдвижение новых идей. По окончании изучения дисциплины «Педагогика»

будущим педагогам предлагалось пройти контрольное тестирование, а также им был рекомендован процесс защиты разработанного и реализованного проекта (индивидуальный либо групповой), отражавший результаты их самостоятельной работы. Занятия и организованная самостоятельная работа будущих педагогов были направлены «на повышение уровня знаний в сфере проектной деятельности, социально-коммуникативных и организаторских способностей, а также развитие способности к рефлексии» [11, с. 89].

Для получения более объективного представления о результатах формирования созидательной активности будущих педагогов нами были использованы методы и диагностические методики, применявшиеся ранее на констатирующем этапе исследовательской работы. Полученные результаты были обработаны нами с помощью статистических методов педагогического исследования. Динамика результатов по уровню знаний будущих педагогов в сфере проектной деятельности представлена в таблице.

Таблица

Сравнительные результаты уровня знаний будущих педагогов в сфере проектной деятельности

Уровень знаний	Количество будущих педагогов, % (чел.)	
	констатирующий этап	контрольный этап
Творческий	–	28 % (16 чел.)
Продуктивный	26,3 % (15 чел.)	58 % (33 чел.)
Репродуктивный	73,7 % (42 чел.)	14 % (8 чел.)

Заключение. Результаты, полученные на контрольном этапе выявления уровня знаний будущих педагогов в сфере проектной деятельности, свидетельствуют о том, что количество бакалавров с творческим уровнем знаний увеличилось (с 0 до 28 %), произошло уменьшение количества бакалавров с репродуктивным уровнем знаний (с 73,7 до 42,5 %). Будущие педагоги, у которых отмечался творческий уровень знаний, на контрольном этапе исследовательской работы чётко различали этапы, описывали структуру и виды проектов, демонстрировали понимание таких понятий, как «проектирование», «проект», «социально значимый проект». Следовательно, данная категория

бакалавров будет готова к разработке проектов. Полагаем, что полученные результаты явились следствием обучения будущих педагогов в рамках включения блока о проектной деятельности в содержание курса дисциплины «Педагогика». Однако стоит отметить, что некоторые будущие педагоги по-прежнему затрудняются дать определение основным понятиям, связанным с проектной деятельностью, предположительно в силу низкой академической успеваемости и мотивации к педагогической деятельности.

Повторно для выявления уровня активности бакалавров нами был проведён тест, разработанный Л. Д. Майковой. В результате проведения заключительного этапа исследова-

довательской работы нами отмечено увеличение количества бакалавров, обладающих творческим уровнем активности (с 26,3 до 38,6 %) и снижение количества бакалавров, соответствующих репродуктивному уровню активности (с 28 до 14 %); наблюдается динамика показателей уровня активности будущих педагогов. Все вышеперечисленные показатели мы связываем с использованием в образовательном процессе вуза активных методов обучения и, конечно же, с активным участием будущих педагогов в разработке и реализации индивидуальных и групповых проектов. Этот факт подтверждается и нашими наблюдениями за будущими педагогами, отмечается их стремление к проявлению инициативы, к активному приобретению новых знаний, к активной реализации собственных идей.

Таким образом, анализ проведенной диагностики позволяет сделать вывод о том, что на заключительном этапе исследовательской работы у будущих педагогов сформированы представления о проектной деятельности, так как уровень сформированности созидательной активности повысился до продуктивного и творческого.

Сформированность созидательной активности по рефлексивному критерию, мы определяли по такому показателю, как способность к саморазвитию и рефлексии. Для оценки рефлексии деятельности будущих педагогов мы использовали ту же методику, раз-

работанную А. В. Карповым, что и на констатирующем этапе исследовательской работы.

Проанализировав полученные сравнительные результаты на констатирующем и контрольном этапах исследовательской работы, с помощью данной методики исследования обратили внимание на то, что повысился продуктивный уровень развития индивидуальной меры рефлексивности студентов (35 %) по сравнению с констатирующим этапом (15,8 %). Следует отметить и то, что снизился репродуктивный уровень развития индивидуальной меры рефлексивности студентов – с 84,2 до 65 %; значительно повысился творческий уровень (10,2 %). В процессе наблюдения за будущими педагогами мы отметили наличие сформированного представления о том, как можно анализировать и с помощью каких средств оценивать и проводить рефлексию своей деятельности; обратили внимание на тот факт, что в процессе реализации проектов будущие педагоги успешно выявляли нерешенные проблемы, находили пути для самообразования, рефлексировали полученные результаты, что является очень важным для профессионального развития будущего педагога.

Резюмируя вышеизложенное, считаем, что полученные качественные и количественные изменения результатов исследовательской работы явились следствием реализации идей контекстного обучения и организации образовательного процесса в вузе.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. 1989. Т. 1, № 6. С. 12–14.
2. Антонова М. О. Воспитание социальной активности старшеклассников в малочисленной сельской школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кострома, 2004. 194 с.
3. Бартенев А. Н. Развитие предпринимательской активности студентов колледжа в процессе производственного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2008. 201 с.
4. Беляева Л. Н. Гуманитарные технологии и гуманитарные науки в аспекте подготовки современного специалиста // Вестник Герценовского университета. 2008. № 1. С. 3–8.
5. Бирюкова Т. А. Мотивационные средства развития творческой активности личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 Новосибирск, 2005. 207 с.
6. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов н/Д., 2004. 186 с.
7. Валицкая А. П. Гуманитарные технологии и компетентностный подход в контексте инноваций (антропо-философский взгляд) // Вестник Герценовского университета. 2007. № 6. С. 29–33.
8. Гончаров С. А. Гуманитарные технологии в образовании и социальной сфере // Вестник Герценовского университета. 2008. № 5. С. 9–15.
9. Дральяк И. А. Проектная деятельность как средство воспитания социальной активности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2005. 23 с.
10. Елисеева О. П. Формирование профессионально важных качеств социального педагога в учебно-воспитательном процессе колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2005. 259 с.

11. Жеребятникова Г. В. Формирование созидательной активности будущих педагогов в образовательном пространстве современного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чита, 2013. 225 с.
12. Игнатова И. Б., Сушкова Л. Н. Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ // Теория и практика общественного развития. 2011. № 1. С. 164–167.
13. Игумнова Е. А., Радецкая И. В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 313.
14. Кандалина Е. М. Развитие социальной активности студентов в социокультурной деятельности педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Челябинск, 2005. 179 с.
15. Курилова С. Ю. Проектное обучение как инновационная технология организации образовательного процесса // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 11. С. 47–53.
16. Леушканова С. В. Влияние смысловой сферы личности на проявление творческой активности в деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Южно-Сахалинск, 2005. 261 с.
17. Маркина Н. В. Соотношение ситуативных и надситуативных проявлений активности у одарённых учащихся: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2003. 174 с.
18. Николаева А. А. Социальная активность как фактор формирования гражданской идентичности современной российской студенческой молодёжи: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Орёл, 2010. 224 с.
19. Новожилов А. Е. Развитие созидательного потенциала предпринимательства: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. Екатеринбург, 2006. 157 с.
20. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Академия, 2008. 392 с.
21. Солонщикова Т. В. Формирование социально-профессиональной активности личности студента технического вуза в условиях реформирования гражданского общества: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2007. 214 с.
22. Соломин В. П. Гуманитарные технологии как инновация в образовании // Вестник ТГПУ. 2011. № 4. С. 124–127.
23. Суворова С. А. Развитие опыта созидательного взаимодействия младших подростков в школьном классе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2010. 196 с.
24. Соловьева Ю. А. Формирование проектной культуры студентов: возможности технологии действием и проектной технологии // Гуманизация образования. 2009. № 6. С. 115–119.
25. Суртаева Н. Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве. Омск: ИРООО, 2009. 180 с.
26. Чечель Г. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы. 1998. № 4. С. 5.
27. Шевкун А. А. Подготовка педагогов профессионального обучения к образовательно-проектировочной деятельности в условиях вуза // Наука и бизнес: пути развития. 2013. № 5. С. 99–101.
28. Эрдынеева К. Г., Чернявская В. С. Предикторы результативности образования студентов в контексте самораскрытия их способностей // Научное обозрение. Сер. 2. Гуманитарные науки. 2017. № 6. С. 78–90.
29. Boud D., Keogh R., Walker D. Reflection: Turning experience into learning. London: Kogan Page, 2006. Pp. 141–142.
30. Kolb D. Experiential Learning, Prentice-Hall. New Jersey: Englewood Cliffs, 2004. P. 38.

Статья поступила в редакцию 15.01.2019; принята к публикации 26.02.2019

Библиографическое описание статьи

Жеребятникова Г. В., Полковникова Е. Ю. Проектная технология в формировании созидательной активности будущих педагогов в образовательном процессе вуза // Учёные записки ЗабГУ. 2019. Т. 14, № 1. С. 49–57. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-49-57.

Galina V. Zherebyatnikova¹,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: galochkazherebytn@mail.ru
orcid: 0000-0002-7366-1016

Elena Yu. Polkovnikova²,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: ferrero-013@list.ru
orcid: 0000-0002-6030-7421

Project Technology in the Formation of Future Teachers' Creative Activity in the Educational Process of the University

One of the most important strategic directions of the modernization of Russian education is the introduction of educational technologies into the educational process, focused on the development of a wide range of competencies and creative abilities, future teachers, an active, initiative position of the individual in the learning process. The article provides a rationale for the significance of the introduction of project technology in the process of preparing future teachers enrolled in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education on the basis of Transbaikal State University in studying the discipline "Pedagogy" in order to shape the creative activity of future teachers. Based on the analysis of psychological and pedagogical scientific sources, the author's definition of the "creative activity of the future teacher" is introduced. The article describes the use of active forms of training future teachers, with the aim of increasing the level of knowledge in the field of project activities, socio-communicative and organizational skills, as well as the development of the ability to reflect. Upon completion of the study of the discipline "Pedagogy", future teachers were asked to go through the process of protecting the developed and implemented project (individual or group), reflecting the results of their independent work. The results of research work, obtained using statistical methods of pedagogical research, are presented at the control stage of revealing the level of knowledge of future teachers in the field of project activities show that the number of bachelors with a creative level of knowledge has increased (from 0 % to 28 %), we also state, a decrease in the number of bachelors with a reproductive level of knowledge (from 73.7 % to 42.5 %).

Keywords: activity, creative activity, project activity, pedagogical technologies, abilities

References

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. Activity and consciousness of the individual as a subject of activity. Personality Psychology in a socialist society. Activity and personality development, vol.1, no. 6, p. 14, 1989. (In Rus.)
2. Antonova, M. O. Raising social activity of high school students in a small rural school. Diss. cand. ped. Scien. Kostroma, 2004. (In Rus.)
3. Bartenev, A. N. The development of entrepreneurial activity of college students in the process of industrial training. Diss. cand. ped. Scien. Moscow, 2008. (In Rus.)
4. Belyaev, L. N. Humanitarian technologies and the humanities in the aspect of training a modern specialist. Bulletin of the Herzen University, vol. 51, no. 1, pp. 3–8, 2008. (In Rus.)
5. Biryukova, T. A. Motivational means of developing the creative activity of the individual. Diss. cand. ped. scien. Novosibirsk, 2005. (In Rus.)
6. Bondarevskaya, A. I. Cultural and educational space of the university as an environment of professional and personal self-development of students. Diss. cand. ped. scien. Rostov-on-Don, 2004.
7. Valitskaya, A. P. Humanitarian technologies and competence-based approach in the context of innovation (anthropo-philosophical view). Bull. Vol. 44, no. 6, pp. 29–33, 2007. (In Rus.)
8. Goncharov, S. A. Humanitarian technologies in education and social sphere. Vol. 55, no. 5, pp. 9–15, 2008. (In Rus.)
9. Dralyuk, I. A. Project activities as a means of educating students' social activity. Abstract diss. cand. ped. scien. Saratov, 2005. 23 p. (In Rus.)

¹ G. V. Zherebyatnikova – main author, organization and carrying out research, collection, systematization and analysis of the obtained research results, formulation of conclusions, writing and preparation of the article.

² E. Yu. Polkovnikova – organization and implementation of research, collection, systematization and analysis of the research results, participation in the writing and design of the article.

10. Eliseeva, O. P. Formation of professionally important qualities of a social teacher in the educational process of the college. Diss. cand. ped. scien. Moscow, 2005. (In Rus.)
11. Zherebyatnikova, G. V. Formation of creative activity of future teachers in the educational space of a modern university. Diss. cand. ped. scien. Chita, 2013. (In Rus.)
12. Ignatov, I. B., Sushkova, L. N. Project technologies as a teaching method: historical and pedagogical analysis. Theory and practice of social development, no. 1, pp. 164–167, 2011. (In Rus.)
13. Igumnova, E. A., Radetskaya, I. V. Quest technology in the context of the requirements of the FSES of general education. Modern problems of science and education, no. 6, p. 313, 2016. (In Rus.)
14. Kandalina, E. M. The development of social activity of students in the socio-cultural activities of the pedagogical college. Diss. cand. ped. scien. Chelyabinsk, 2005. (In Rus.)
15. Kurilova, S. Yu. Project training as an innovative technology organization of the educational process. Scientific problems of humanitarian studies, pp. 47–53, no. 11, 2009. (In Rus.)
16. Leushkanova, S. V. Influence of the semantic sphere of personality on the manifestation of creative activity in the activity. Diss. cand. ped. scien. Yuzhno-Sakhalinsk, 2005. (In Rus.)
17. Markina, N. V. The ratio of situational and suprasituational manifestations of activity in gifted students. Diss. cand. ped. scien. Moscow, 2003. (In Rus.)
18. Nikolaev, A. A. Social activity as a factor in the formation of the civic identity of modern Russian students. Diss. cand. ped. scien. Orel, 2010. (In Rus.)
19. Novozhilov, A. E. Development of the creative potential of entrepreneurship. Diss. cand. ped. scien. Yekaterinburg, 2006. (In Rus.)
20. Polat, E. S. Pedagogical distance learning technologies. M: Academy, 2008. (In Rus.)
21. Solonshchikova, T. V. Formation of social and professional activity of a student of a technical college in the conditions of reforming civil society. Diss. cand. ped. scien. Kazan, 2007. (In Rus.)
22. Solomin, V. P. Humanitarian technologies as an innovation in education. Bulletin of TSPU, no. 4, pp. 124–127, 2011. (In Rus.)
23. Suvorov, S. A. The development of the experience of creative interaction of younger teens in the school class. Diss. cand. ped. scien. St. Petersburg, 2010. (In Rus.)
24. Solovyov, Yu. A. Formation of students' project culture: possibility of technology action and project technology. Humanization of education, no. 6, pp. 115–119, 2009. (In Rus.)
25. Surtaeva, N. N. Humanitarian technologies in the modern educational space. Omsk: IROOO, 2009. (In Rus.)
26. Chechel, G. D. Project Method: Subjective and Objective Evaluation of Resultatas. Director, School of Economics, no. 4, p. 5, 1998. (In Rus.)
27. Shevkun, A. A. Preparation of teachers of vocational training for educational design activities in the conditions of the university. Science and business: ways of development, vol. 23, no. 5, pp. 99–101, 2013. (In Rus.)
28. Erdyneeva, K. G., Chernyavskaya, V. S. Predictors of student performance in the context of self-discovery of their abilities. Scientific Review. Series 2: Humanities, no. 6, pp. 78–90, 2017. (In Rus.)
29. Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. Reflection: Turning experience into learning. Kogan Page, London. 2006: 141–142. (In Engl.)
30. Kolb, D. Experiential Learning, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey. 2004: 38. (In Engl.)

Received: January 15, 2019; accepted for publication February 26, 2019

Reference to the article

Zherebyatnikova G. V., Polkovnikova E. Yu. Project Technology in the Formation of Future Teachers' Creative Activity in the Educational Process of the University // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 1. PP. 49–57. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-49-57.

УДК 373.21

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-58-70

Светлана Иннокентьевна Десненко¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: desnenkochita@rambler.ru
orcid: 0000-0002-9243-0491

Татьяна Евгеньевна Пахомова²,
преподаватель,
Читинский педагогический колледж
(672038, Россия, г. Чита, ул. Красной Звезды, 51а),
e-mail: masskva_te@mail.ru
orcid: 0000-0001-5392-5400

Комплексы заданий как специальные дидактические средства формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций

В статье на основе анализа диссертационных исследований, нормативных документов, результатов проведённого авторами исследования обосновывается значимость проблемы формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций посредством применения специальных дидактических средств. Дается характеристика предложенной авторами четырёхкомпонентной структуры ИКТ-компетентности, включающей мотивационно-ценностный, общепользовательский, общепедагогический, предметно-педагогический компоненты. Описывается авторский междисциплинарный курс «Теория и методика использования информационно-коммуникационных технологий в дошкольной образовательной организации» (вариативная часть ФГОС СПО специальность «Дошкольное образование»), реализуемый в образовательном процессе Читинского педагогического колледжа. Представлены и обоснованы авторские модели комплексов заданий (учебных, учебно-методических, учебно-профессиональных) как специальных дидактических средств формирования ИКТ-компетентности будущего воспитателя детей дошкольного возраста с учётом требований современных стандартов. В основу каждой модели положено единство фундаментальной и профессионально ориентированной составляющих заданий. Представленные комплексы заданий предлагается включать в лабораторно-практические работы авторского междисциплинарного курса. Обосновывается покомпонентное формирование ИКТ-компетентности будущих педагогов в рамках данного курса. Приводятся примеры авторских учебных, учебно-методических, учебно-профессиональных заданий. На основе анализа результатов проведённого исследования обосновывается вывод о том, что комплексы заданий как специальных дидактических средств являются одним из эффективных способов формирования ИКТ-компетентности будущих воспитателей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, специальные дидактические средства, комплекс заданий, учебные задания, учебно-методические задания, учебно-профессиональные задания

Введение. Сегодня эпоха глобального процесса информатизации общества сменяется эпохой цифровизации. Помимо внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в различные сферы деятельности человека становится необходимо и внедрение цифровых технологий,

которые способствуют дальнейшему повышению эффективности труда и позволяют реализовывать индивидуальный подход в различных сферах. При этом актуальной задачей данного процесса остаётся формирование у специалистов всех уровней ИКТ-компетентности.

¹ С. И. Десненко – основной автор, координатор исследования, определяла концепцию, формулировала выводы исследования, оформляла текст статьи.

² Т. Е. Пахомова – организатор исследования, определяла логику его проведения и анализа, проводила апробацию, формулировала выводы исследования, оформляла текст статьи.

Сегодня ИКТ-компетентность является одной из ведущих компетентностей в педагогической деятельности на всех ступенях непрерывного образования, которое является основой цифрового образования. В этом контексте не является исключением и ступень дошкольного образования. Педагог дошкольной образовательной организации (ДОО) должен владеть современными ИКТ, используемыми для развития и воспитания детей дошкольного возраста, в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями и потребностями, что отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности «Дошкольное образование» и в Профессиональном стандарте педагога. Данные документы обуславливают усиление требований к подготовке будущих педагогов дошкольных образовательных организаций.

Актуальность проблемы исследования подтверждает анализ результатов проведённого нами анкетирования педагогов ДОО и педагогической практики студентов в ДОО, который показал, что в настоящее время интерес к использованию ИКТ в дошкольных образовательных организациях значительно возрос. Однако актуальными остаются некоторые проблемы, препятствующие более высокому овладению ИКТ-компетентностью педагогами ДОО:

- низкий уровень мотивационной готовности педагогов ДОО к использованию ИКТ в своей профессиональной деятельности;

- недостаточное количество курсов повышения квалификации педагогов по использованию ИКТ в работе с дошкольниками;

- недостаточное количество педагогических разработок по применению ИКТ в работе с дошкольниками;

- низкая степень оснащённости средствами ИКТ дошкольных образовательных организаций;

- недостаточная подготовка будущих педагогов в области использования ИКТ в дошкольной образовательной организации.

Проблема формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов рассмотрена многими учёными: Н. А. Ершовой – формирование ИКТ-компетентности будущих педагогов при их обучении в педагогическом колледже; М. П. Лапчиком – подготовка будущих педагогов в условиях информатизации школы, формирование ИКТ-компетентно-

сти будущих педагогов; Ю. А. Машевской – формирование ИКТ-компетентности будущего педагога на основе проектирования индивидуальных образовательных траекторий обучения; А. К. Тарыма – формирование ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия; Е. К. Хеннером – формирование ИКТ-компетентности учащихся в системе непрерывного образования; В. Г. Шевченко – формирование ИКТ-компетентности будущих педагогов посредством облачных технологий; А. Б. Шихмурзаевой – формирование ИКТ-компетентности будущих педагогов в условиях информационно-педагогической среды и др. Однако проблема формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций посредством применения специальных дидактических средств изучена недостаточно.

Целью исследования является обоснование комплекса заданий как специального дидактического средства, направленного на формирование ИКТ-компетентности обучающихся, его разработка и определение места включения в образовательный процесс педагогического колледжа.

Цель исследования актуализировала ряд задач: 1) проанализировать состояние проблемы формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов, выявить компоненты ИКТ-компетентности будущего педагога ДОО; 2) провести анализ ФГОС СПО по специальности «Дошкольное образование» для выявления общих и профессиональных компетенций, составляющих основу ИКТ-компетентности будущего педагога ДОО; 3) разработать междисциплинарный курс, направленный на формирование ИКТ-компетентности будущих педагогов, и определить место включения комплексов заданий в данный курс; 4) определить типы заданий для лабораторно-практических работ междисциплинарного курса и построить модели комплексов заданий.

Методология и методы исследования. Методологической базой исследования выступает компетентностный подход, в рамках которого обосновывается значимость формирования ИКТ-компетентности будущего педагога дошкольной образовательной организации. На основании междисциплинарного подхода обосновываются междисциплинарные связи информатики с профессиональными дисциплинами, послужившими основой для разработки междис-

циплинарного курса, направленного на формирование ИКТ-компетентности будущих педагогов.

Методы анкетирования и анализа применяются для выявления актуального состояния проблемы сформированности ИКТ-компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций. Моделирование как метод исследования используется для разработки моделей комплексов заданий как специальных дидактических средств формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций.

Результаты исследования и их обсуждение. ИКТ-компетентность является одной из базовых компетентностей современного педагога [12]. А. В. Хуторской¹ обозначает ИКТ-компетентности как ведущие ключевые. Вслед за М. П. Лапчиком под ИКТ-компетентностью будем понимать «не только совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе обучения информатике и современным информационным и коммуникационным технологиям, но и личностно-деятельностную характеристику специалиста сферы образования, в высшей степени подготовленного к мотивированному использованию всей совокупности и разнообразия компьютерных средств и технологий в своей профессиональной работе» [9, с. 2].

В профессиональном стандарте педагога² профессиональная педагогическая ИКТ-компетентность определена в качестве квалифицированного использования общераспространённых в данной профессиональной области средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где это необходимо. Компонентами профессиональной педагогической ИКТ-компетентности являются: *общепользовательская* ИКТ-компетентность, *общепедагогическая* ИКТ-компетентность, *предметно-педагогическая* ИКТ-компетентность.

Компоненты ИКТ-компетентности, представленные в профессиональном стандарте педагога², наиболее полно отражают сущность и содержание данного понятия. Многие учёные (Т. А. Лавина, И. П. Сухов,

Н. Б. Сэкулич, А. К. Тарыма и др.) предлагают выделять в структуре ИКТ-компетентности компонент, отражающий мотивы и ценностные ориентации в области информатики и ИКТ, активности человека и потребности в профессиональной деятельности, связанной с информатикой и ИКТ. Согласимся с их мнением и выделим в структуре ИКТ-компетентности дополнительный компонент – мотивационно-ценностный.

Таким образом, нами предложена четырёхкомпонентная структура ИКТ-компетентности: мотивационно-ценностный, общепользовательский, общепедагогический, предметно-педагогический компоненты. *Мотивационно-ценностный компонент* определяется активностью и потребностью человека к использованию ИКТ, потребностью в осмыслении знаний и овладении умениями в области применения ИКТ в дошкольной образовательной организации. Данный компонент характеризуется наличием мотивации учения в области применения ИКТ в дошкольном образовании, ценностных ориентаций в области информатики и ИКТ. *Общепользовательский компонент* характеризует знания, умения и личностные установки: для работы с современными ИКТ, использования электронных образовательных ресурсов, локальных и глобальных компьютерных сетей, баз данных, взаимодействия в информационной среде, обеспечения информационной безопасности и соблюдения медико-санитарных норм и правил. *Общепедагогический компонент* отражает подготовку к педагогической деятельности в информационной среде (ИС) и постоянное её отображение в ИС в соответствии с планированием и организацией образовательного процесса; подготовку и проведение выступлений, обсуждений, консультаций, групповой деятельности в телекоммуникационной среде; визуальную коммуникацию и др. *Предметно-педагогический компонент* определяет расширение и углубление сформированных знаний, умений и личностных установок будущих педагогов с учётом специфики профессиональной педагогической деятельности с использованием средств ИКТ [6].

Анализ ФГОС СПО³ по специальности «Дошкольное образование» показал, что от

¹ Хуторской А. В. Современная дидактика. – М.: Высш. шк., 2009. – 500 с.

² Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): профессиональный стандарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф/documents/3071> (дата обращения: 10.12.2018).

³ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 *Дошкольное образование* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.chrpkol.ru> (дата обращения: 10.12.2018).

будущих педагогов дошкольных образовательных организаций требуется овладение следующими общими и профессиональными компетенциями: «ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности; ОК 9. Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления её целей, содержания, смены технологий; ПК 5.2. Создавать в группе предметно-развивающую среду». Данные компетенции составляют основу ИКТ-компетентности будущих педагогов.

В ходе исследования был разработан междисциплинарный курс «Теория и методика использования ИКТ в дошкольных образовательных организациях» (далее МДК) для студентов специальности «Дошкольное образование» Читинского педагогического колледжа. Целью МДК является подготовка студентов как будущих педагогов дошкольных образовательных организаций к использованию ИКТ в своей профессиональной деятельности. Данный междисциплинарный курс является частью профессионального модуля ПМ 03. Организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования. Междисциплинарный характер курса обеспечивается связью информатики с общеучебными, естественно-научными, общепрофессиональными дисциплинами и профессиональными модулями.

В основу построения МДК «Теория и методика использования ИКТ в дошкольной образовательной организации» легли три концентрических понятия аппарата информатики, предложенные С. А. Бешенковым [1]. Учёный разделил понятийный аппарат информатики на «три концентрических понятия, связанные с описанием информационного процесса (далее *информационные процессы*); понятия, раскрывающие суть информационного моделирования (далее *информационные модели*); понятия, характеризующие применение информатики в различных областях (технологии, управление, социально-экономическая сфера) (далее *применение информатики в различных областях*)» [6, с. 50].

Более подробно содержание разделов МДК, лабораторно-практических работ, самостоятельной работы студентов, комплекта контрольно-оценочных средств

представлено в учебно-методическом пособии¹, написанном авторами. Особенностью построения междисциплинарного курса является *система лабораторно-практических работ* (ЛПР), включающая *комплексы учебных заданий (УЗ), учебно-методических заданий (УМЗ) и учебно-профессиональных заданий (УПЗ)* как специальных средств, направленных на формирование ИКТ-компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций. Рассмотрим данные комплексы заданий более подробно.

Комплекс учебных заданий. Одной из основных форм процесса обучения является учебная деятельность.

М. Б. Чижкова акцентирует внимание на том, что «единицей (клеткой) учебной деятельности является учебная задача, решение которой направлено не на изменение предмета, а на изменение самого действующего субъекта – на овладение им, прежде всего, способами мыслительных действий» [11, с. 198].

Согласимся с мнением Е. Е. Бухтеевой, которая определяет учебные задания как средства, способствующие развитию личности обучающегося, повышению качества знаний и эффективности педагогического труда. УЗ выполняется учащимся для достижения учебной цели конкретного занятия, формирования профессиональной компетенции [2].

В качестве средства формирования общепользовательской ИКТ-компетентности нами разработан *комплекс учебных заданий (УЗ)*, представляющий собой специальное дидактическое средство, направленное на формирование ИКТ-компетентности и способствующее развитию личности обучающегося, обеспечивающее приобретение знаний, умений и навыков в области информатики. Особенности организации комплекса учебных заданий отражены в модели (рис. 1). Дадим некоторые пояснения к модели.

А. А. Вербицкий акцентирует внимание на том, что «содержание учебной деятельности будущего специалиста определяется не только логикой науки, но и моделью будущей профессиональной деятельности, что

¹ Пахомова Т. Е. Подготовка будущих педагогов к использованию информационно-коммуникационных технологий в дошкольной образовательной организации: учеб.-метод. пособие / под ред. С. И. Десненко. – Чита: ЗабГУ, 2017. – 176 с.

придаёт целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям. Содержание обучения проектируется как предмет учебной деятельности, последовательно переходящий в предмет деятельности профессиональной. Отбор содержания обучения производится в двух направлениях – со стороны науки и со стороны профессиональной деятельности» [3, с. 89]. Основываясь на данном мнении,

определим две составляющие комплекса УЗ: **фундаментальную**, отражающую концентры понятийного аппарата информатики (преимущественно, информационные процессы и информационные модели) и **профессионально ориентированную**, представленную в виде информации в области дошкольного образования и отражающую работу в рамках проектов педагогического кластера.



Рис. 1. Модель комплекса учебных заданий

Fig. 1. Model of a complex of educational tasks

Комплекс УЗ лежит в основе учебно-познавательной (или учебной) деятельности, направленной на усвоение содержания обучения, где студент является субъектом обучения.

В качестве примера приведём учебное задание одной из лабораторно-практических работ первого раздела МДК.

Задача: используя различные инструменты и возможности текстового редактора MS Word, разработайте по предложенным темам на выбор один из продуктов: брошюру, буклет, плакат, объявление, открытку. Для выполнения задания воспользуйтесь командами оформления продукта, представленного в теоретической части.

Темы для текстовых продуктов:

- 1) «Праздник Осени»;
- 2) «Набор в танцевальную студию»;
- 3) «Здравствуй, Зима!»;
- 4) «Празднование Нового года»;
- 5) «Техника безопасности при работе на персональном компьютере»;
- 6) «Наш любимый детский сад!»;
- 7) «Виды спорта»;
- 8) «День бабушек и дедушек»;
- 9) «День рождения»;
- 10) «Вредные привычки»;
- 11) «Наш любимый воспитатель»;
- 12) «Набор в художественную студию»;
- 13) «Праздники в нашем детском саду»;
- 14) «Любимые герои сказок»;
- 15) «Компьютер и его устройства».

Команды для оформления печатного продукта.

1. На панели инструментов «Вставка» выберите кнопку “WordArt”, где представлены шаблоны начертания текста. Настройка текста осуществляется с помощью панели «Средства рисования».

2. На панели инструментов «Вставка» выберите «Фигуры», которые можно располагать на листе, настраивая расположение и внешний вид фигуры с помощью панели «Средства рисования».

3. На панели инструментов «Вставка» выберите кнопку «Рисунок», вставьте рисунок и настройте его с помощью панели «Работа с рисунками».

4. На панели инструментов «Вставка» выберите кнопку «Картинка», вставьте картинку и настройте её с помощью панели «Работа с рисунками».

5. На панели инструментов «Вставка» располагаются кнопки «Таблица», “SmartArt”, «Диаграмма», «Надпись», «Формула», «Символ» и др. Для настройки вставленного объекта на лист автоматически открывается панель настройки данного объекта.

6. Инструменты для работы с текстом располагаются на панели «Главная».

На основании данных команд возможно создать большое количество открыток, проспектов, плакатов и т. д.

Комплекс учебно-методических заданий. Учебно-методическая деятельность является одним из основных видов деятельности студентов как будущих педагогов. Е. А. Таможняя определяет учебно-методическую деятельность в качестве процесса решения учебно-методических задач. Исследователем отмечена «необходимость разработки таких УМЗ, которые смогли бы актуализировать нужные знания из различных учебных дисциплин, создать в процессе обучения положительный опыт методической деятельности, развивая при этом у обучающегося методическое мышление и методические компетенции, личностные профессиональные качества, то есть готовность будущего педагога к его профессиональной деятельности» [10, с. 256]. Согласимся с мнением учёного о том, что в основе учебно-методической деятельности лежат учебно-методические задачи [10].

За основу возьмём определение В. И. Земцовой, которая определяет учебно-методическую задачу как «основное средство, при помощи которого студенты овладевают обобщёнными методическими умениями в процессе учебно-методической деятельности» [8, с. 95]. Исследователь отмечает, что «решая УМЗ, обучающийся устанавливает междисциплинарные связи, актуализирует, интегрирует знания, почерпнутые из целого ряда наук – общественных, специальных, психолого-педагогических» [8, с. 96].

Для формирования общепедагогической ИКТ-компетентности нами разработан комплекс учебно-методических заданий, который лежит в основе учебно-методической деятельности. Следует отметить, что общепедагогическая ИКТ-компетентность может быть сформирована в полной мере в совокупности применения учебно-профессиональных заданий и учебно-методических заданий при обучении студентов. Комплекс учебно-методических заданий представляет собой «специальное дидактическое средство, направленное на формирование ИКТ-компетентности и обеспечивающее целенаправленную подготовку будущих педагогов дошкольных образовательных организаций к профессиональной деятельности через формирование у него методических умений. Характеристикой учебно-методического задания, входящего в комплекс УМЗ, является уровень его сложности: базовый (Б), повышенный (П), углублённый (У)» [6, с. 53]. Особенности организации комплекса УМЗ представлены на рис. 2.

Основу **фундаментальной составляющей** комплекса УМЗ составляют концентры понятийного аппарата информатики (преимущественно, применение информатики в различных областях), **профессионально ориентированная составляющая** представлена информацией в области дошкольного образования и работой в проектах педагогического кластера. Комплекс УМЗ лежит в основе учебно-методической деятельности студентов как будущих педагогов дошкольных образовательных организаций, целью которой является овладение обобщёнными методическими умениями, где будущий педагог выступает субъектом обучения.

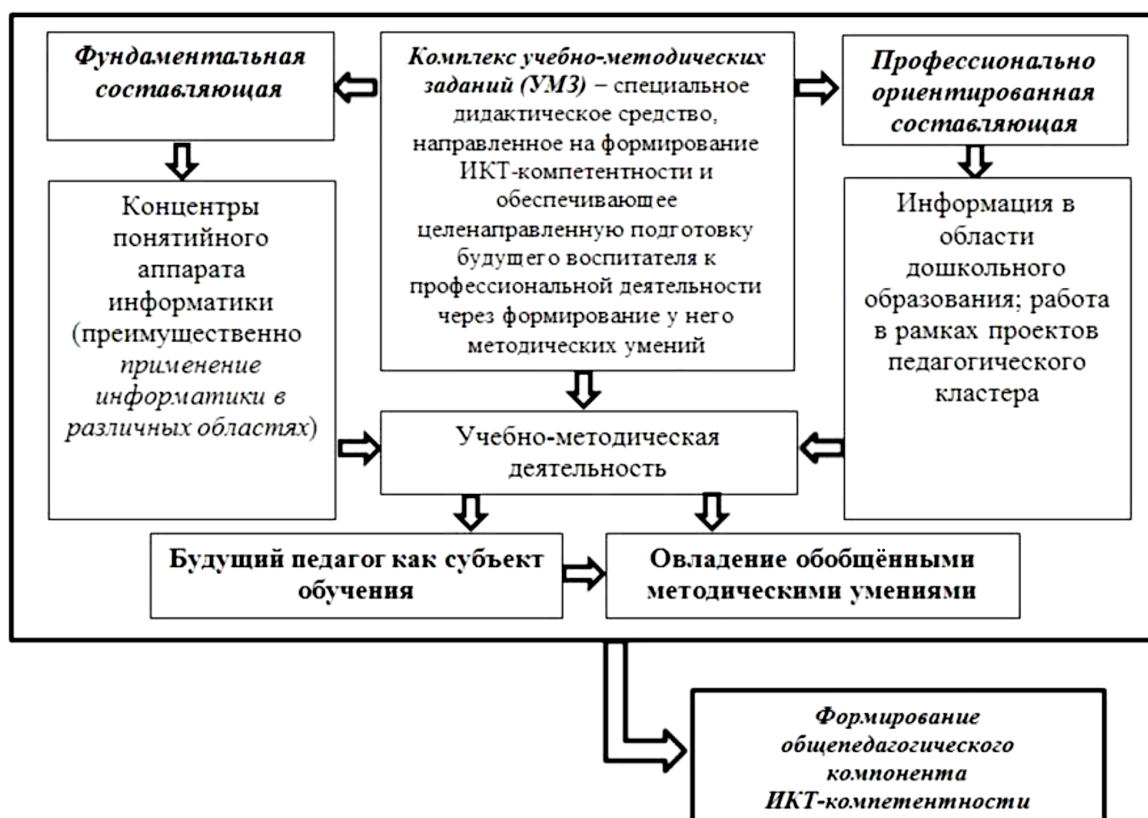


Рис. 2. Модель комплекса учебно-методических заданий
Fig. 2. Model of a complex of educational and methodical tasks

В качестве примера использования УМЗ на лабораторно-практическом занятии раскроем содержание практической работы «Обучающие и развивающие игры для дошкольников по образовательным областям: социально-коммуникативное развитие», в основу которой положены УМЗ и деятельность студентов при её выполнении. Интегрированной целью практической работы является изучение и анализ предложенных современных обучающих и развивающих компьютерных игр для дошкольников по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

На *теоретическом* этапе выполнения лабораторно-практической работы для вхождения в тему занятия и постановки проблемы в области использования ИКТ предлагается разгадать кроссворд, представленный на интерактивной доске, выполненный с помощью сервиса *learningapps.org*. Обучающиеся разгадывают кроссворд, состоящий из терминов, позволяющих определить тему занятия, определяют проблему занятия в области использования ИКТ. Далее студен-

там предлагается актуализировать знания в области информатики и ИКТ (правила работы в компьютерных сетях, работа с носителями информации, компьютерные игры) и профессионально ориентированные знания (социально-коммуникативное развитие детей). На данном этапе студенты получают два задания базового уровня сложности: 1) дайте характеристику понятию «социально-коммуникативное развитие», используя рекомендованную литературу; 2) используя сайт обучающих и развивающих компьютерных игр для дошкольников и младших школьников «Логозавр» (<http://www.logozavr.ru>), проведите отбор компьютерных игр, направленных на социально-коммуникативное развитие дошкольников, охарактеризуйте их и представьте результат в виде таблицы (не менее 10 игр).

Для контроля результатов реализации этапа может быть предложен устный опрос обучающихся, отражающий выполнение заданий базового уровня сложности.

Практический этап выполнения данной лабораторно-практической работы предпо-

лагает выполнение заданий повышенного и углублённого уровня сложности. УМЗ (П): *используя сайты и диски с компьютерными играми, проведите анализ одной компьютерной игры на выбор, направленной на социально-коммуникативное развитие дошкольников. Обучающимся может быть предложена схема анализа:*

1. Указание названия игры и возраста играющего.
2. Указание образовательной области с пояснением тематики игры.
3. Характеристика направлений игры, отражающих конкретную образовательную область.
4. Описание персонажей (если есть) и предметов игры.
5. Выявление соответствия некоторым требованиям, предъявляемым к компьютерным играм для дошкольников: техническим, эргономическим, эстетическим.

УМЗ (У): предложите свой сценарий обучающей или развивающей игры для дошкольников образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

Для контроля деятельности студентов на данном этапе им могут быть предложены следующие контрольные вопросы и задания: 1. Дайте определение образовательной области «социально-коммуникативное развитие». 2. Каким требованиям должна отвечать развивающая компьютерная игра для дошкольников? 3. Можно ли разработать такую компьютерную игру для дошкольников, которая в полной мере будет направлена на социально-коммуникативное развитие ребёнка?

На результативно-оценочном этапе данного занятия обучающимся предлагается представить результат выполнения заданий в электронном виде. Обучающимся может быть произведена взаимопроверка выполненных работ. Для осуществления рефлексии, анализа и самоанализа результатов деятельности на данном лабораторно-практическом занятии может быть проведена беседа с обучающимися.

Комплекс учебно-профессиональных заданий. А. А. Вербицкий отмечает, что «при организации профессиональной подготовки студентов приоритетом выступает моделирование в учебном процессе предметно-технологического и социального содержания будущей профессиональной деятельности. В учебной деятельности должны воспро-

изводиться технологические и социальные формы будущей профессиональной деятельности (квазипрофессиональная и учебно-профессиональная деятельность), представленные в виде учебно-профессиональных задач и ситуаций» [3, с. 45].

С. И. Десненко в своём исследовании отмечает, что «учебно-профессиональная деятельность может рассматриваться как специфический вид деятельности, направленный на самого обучаемого (как её субъекта) с целью развития его личности как профессионала» [5, с. 284]. С. А. Дмитриенко пишет, что в ходе учебно-профессиональной деятельности обучающийся овладевает «профессиональными компетенциями с целью достижения необходимого профессионального уровня, у него развиваются профессионально значимые качества, приходят в соответствие профессиональные намерения личности и требования со стороны профессии, т. е. происходит адаптация к профессиональной деятельности» [7, с. 39].

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что целью учебно-профессиональной деятельности является становление личности как профессионала, в аспекте нашего исследования будем рассматривать становление личности будущего педагога дошкольной образовательной организации как профессионала будущей педагогической деятельности. Для достижения данной цели могут быть использованы учебно-профессиональные задания (задачи).

И. В. Гладкая называет учебно-профессиональную задачу содержательным «ядром» контекстно-компетентностного подхода, «формирование умения решать которую характеризует процесс становления профессиональной компетентности студента» [4, с. 8]. Здесь важен контекст как «отражённая в сознании человека система внутренних и внешних факторов и условий его поведения и деятельности в конкретной ситуации действия, определяющая смысл и значение для человека всей ситуации и её компонентов. Внутренний контекст – это совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; внешний – социокультурные, предметные, пространственно-временные (технологические) и иные характеристики ситуации» [3, с. 28].

Для формирования профессионально-педагогической ИКТ-компетентности нами разработан комплекс учебно-профессио-

нальных заданий как специальное дидактическое средство, формирование умения выполнять которое характеризует процесс становления профессиональной компетентности обучающихся. Следует отметить, что формирование профессионально-педаго-

гической ИКТ-компетентности является целостным при одновременном использовании учебно-профессиональных и учебно-методических заданий. Особенности организации комплекса УПЗ отражены в модели (рис. 3).

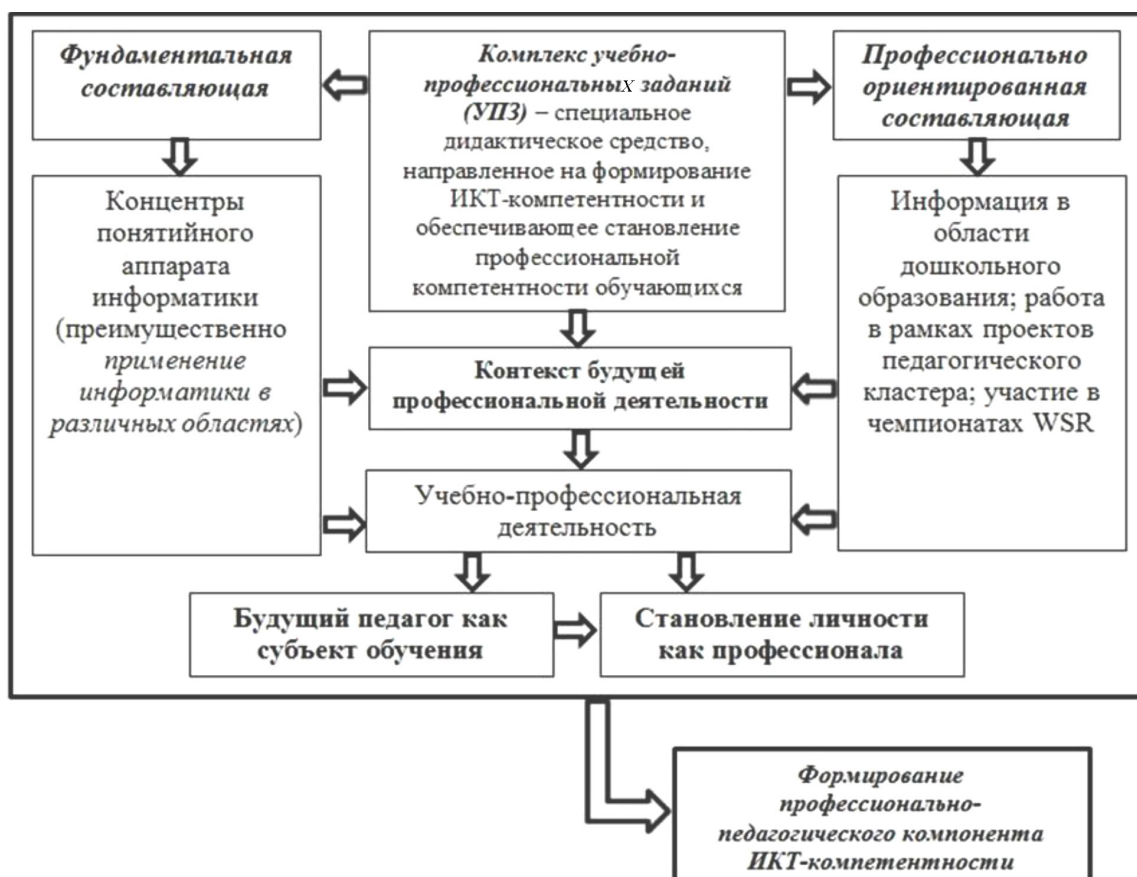


Рис. 3. Модель комплекса учебно-профессиональных заданий

Fig. 3. Model of a complex of educational and professional tasks

В качестве **фундаментальной составляющей** комплекса УПЗ нами выделены концентры понятийного аппарата информатики (преимущественно применение информатики в различных областях). **Профессионально ориентированная составляющая** представлена информацией в области дошкольного образования; работой в проектах педагогического кластера; участием в чемпионатах WSR. Важную роль при построении комплекса УПЗ играет контекст будущей профессиональной деятельности.

Комплекс УПЗ лежит в основе учебно-профессиональной деятельности студентов, цель которой состоит в становлении личности как профессионала, где будущий педагог выступает субъектом обучения.

Рассмотрим вариант организации деловой игры «Разработка и проведение занятия по робототехнике для детей дошкольного возраста по стандартам Чемпионата WorldSkills Russia “Молодые профессионалы”» с использованием УПЗ. Целью данного конкурсного задания является демонстрация умения проектировать и проводить совместную деятельность на занятии с детьми дошкольного возраста по робототехнике.

В процессе организации деловой игры студентам следует предложить по желанию организовать три группы: участники «Чемпионата» (деятельность по организации и проведению фрагмента образовательной деятельности (занятия) по робототехнике для детей дошкольного возраста),

объективные эксперты (деятельность по выставлению объективной оценки конкурсанту за выполнение конкурсного задания), *субъективные эксперты* (деятельность по выставлению субъективной оценки конкурсанту за выполнение конкурсного задания), *волонтёры* (деятельность по выполнению роли детей дошкольного возраста).

Целесообразно предусмотреть задания, выполняемые группами студентов до занятия:

1. Подготовить необходимое информационно-коммуникационное оборудование (конструкторы *LeGo Education WeDo*, ноутбуки, интерактивная доска или интерактивная панель и др.) и тулбоксы (канцелярские принадлежности, бумага, картон, пластилин и др.).

2. Разработать конспекты образовательной деятельности для детей старшей группы по робототехнике в соответствии с возрастными особенностями детей дошкольного возраста.

3. Подготовить бланки с критериями оценки конкурсного задания для объективных и субъективных экспертов.

В процессе деловой игры следует организовать деятельность студентов, максимально приближенную к проведению Чемпионата *WorldSkills Russia* «Молодые профессионалы». После демонстрации «участниками» совместной деятельности на занятии с детьми дошкольного возраста («волонтёрами») по робототехнике необходимо организовать оценивание задания, выставление баллов и обсуждение «экспертами» деятельности «участников» о выполненной работе, далее подвести итоги занятия.

Комплекс УЗ, УМЗ, УПЗ мотивационно-ценностного содержания. Для формирования мотивационно-ценностного компонента ИКТ-компетентности нами разработан комплекс учебных, учебно-методических и учебно-профессиональных заданий как специальное дидактическое средство, направленное на формирование осознанного и положительного отношения к использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности, освоению новых технологий, самообразованию. Особенности организации комплекса УПЗ отражены в модели (рис. 4).

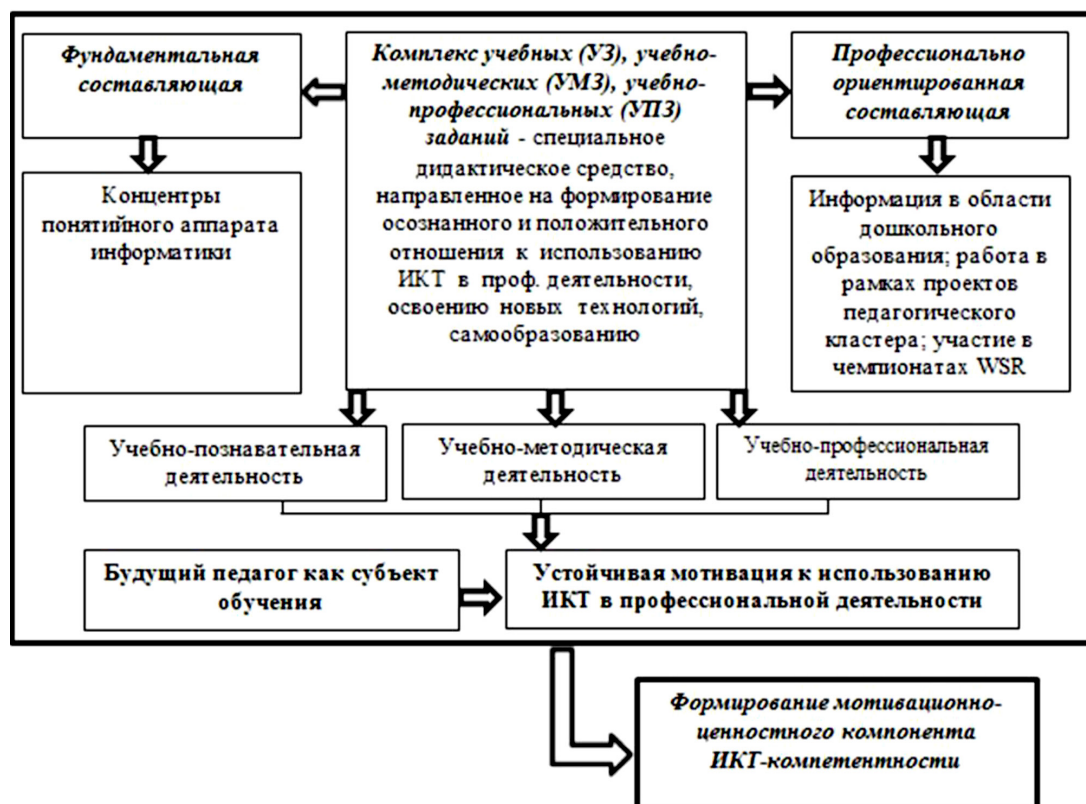


Рис. 4. Модель комплекса УЗ, УМЗ, УПЗ, направленных на формирование мотивационно-ценностного компонента ИКТ-компетентности

Fig. 4. Model of the complex of ET, EMT, EPT, aimed at the formation of the motivational and value component of ICT competence

В качестве фундаментальной составляющей комплекса УЗ, УМЗ, УПЗ нами выделены концентры понятийного аппарата информатики, описанные в статье выше. Профессионально ориентированная составляющая представлена информацией в области дошкольного образования; работой в проектах педагогического кластера; участием в чемпионатах WSR. Важную роль при построении комплекса УПЗ играет контекст будущей профессиональной деятельности.

Комплекс учебных, учебно-методических и учебно-профессиональных заданий лежит в основе трёх видов деятельности студентов: учебно-познавательной, учебно-методической и учебно-профессиональной. Основой указанных видов деятельности будущих педагогов в контексте формирования мотивационно-ценностного компонента ИКТ-компетентности является устойчивая мотивация к использованию ИКТ в профессиональной деятельности. Будущий педагог выступает в качестве субъекта обучения.

Приведём пример использования заданий мотивационно-ценностного характера. На вводном семинарском занятии «Профессиональная деятельность педагога ДОО в аспекте применения ИКТ» (первый раздел междисциплинарного курса) необходимо предусмотреть активное включение студентов в обсуждение вопросов, касающихся содержания и видов деятельности воспитателя детей дошкольного возраста с использованием ИКТ; ИКТ-компетентности как части профессиональной компетентности педагога ДОО. Следует предложить

студентам рассмотреть виды деятельности педагога ДОО с использованием ИКТ (ведение документации, методическая работа, повышение квалификации, воспитательно-образовательный процесс), выявить преимущества применения ИКТ в дошкольном образовании, обсудить значимость информационно-коммуникационных технологий для реализации профессиональной деятельности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций.

Заключение. Как показал анализ результатов формирующего эксперимента, одним из эффективных способов формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций являются комплексы заданий как специальных дидактических средств. Далее сформированность ИКТ-компетентности у обучающихся может быть проверена: 1) в период производственной практики, в ходе которой студенты выполняют задания, связанные с разработкой и проведением образовательной деятельности с дошкольниками с использованием ИКТ и собственных электронных образовательных ресурсов; 2) в рамках работы педагогического кластера при реализации проекта по взаимодействию с детскими садами города по развитию ИКТ-компетентности у всех участников кластера; 3) при участии в отборочных и региональных чемпионатах Worldskills Russia, где предлагаются конкурсные задания, для выполнения которых необходим высокий уровень развития ИКТ-компетентности участников.

Список литературы

1. Бешенков С. А., Миндзаева Э. В., Победоносцева М. Г., Шутикова М. И. Метапредметные и межпредметные опоры современного курса информатики [Электронный ресурс] // Информационная среда образования и науки. Режим доступа: http://www.iioqao.ru/iio/pages/izdat/ison/publication/ison_2011 (дата обращения: 28.11.2018).
2. Бухтеева Е. Е. Учебная задача как средство формирования профессиональной компетенции // Армия и Общество. 2013. № 2. С. 20–27.
3. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011. 288 с.
4. Гладкая И. В. Учебно-профессиональные задачи дисциплины «Педагогика» как средство формирования профессиональной компетентности бакалавра // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2012. № 70. С. 7–10.
5. Десненко С. И. Методическая подготовка студентов педвузов к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2007. 554 с.
6. Десненко С. И., Пахомова Т. Е. Формирование ИКТ-компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций в контексте требований современных стандартов // Информатика и образование. 2018. № 5. С. 49–54.
7. Дмитриенко С. А. Использование задачного подхода в подготовке специалиста среднего звена: материалы XIII Всерос. науч.-практ. конф. молодых учёных и специалистов. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2007. С. 39–122.

8. Земцова В. И. Формирование методической компетенции студентов по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 93–104.
9. Лапчик М. П. О формировании ИКТ-компетентности бакалавров педагогического направления // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. С. 1–7.
10. Таможня Е. А. Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2010. 491 с.
11. Чижкова М. Б. Учебные задачи в преподавании дисциплины «Общая психология» // Символ науки: междунар. науч. журн. 2016. № 1. С. 197–205.
12. Kamalodeen V. J., Figaro-Henry S., Ramsawak-Jodha N., Dedovets Z. The Development of Teacher ICT competence and confidence in using Web 2.0 tools in a STEM professional development initiative in Trinidad // Caribbean Teaching Scholar. 2017. Vol. 7. April. Pp. 25–46.

Статья поступила в редакцию 20.01.2019; принята к публикации 25.02.2019

Библиографическое описание статьи

Десненко С. И., Пахомова Т. Е. Комплексы заданий как специальные дидактические средства формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций // Учёные записки ЗабГУ. 2019. Т. 14, № 1. С. 58–70. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-58-70.

Svetlana I. Desnenko¹,

Doctor of Pedagogy, Professor,

Transbaikal State University

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

e-mail: desnenkochita@rambler.ru

orcid: 0000-0002-9243-0491

Tatyana E. Pakhomova²,

Teacher,

Chita Pedagogical College

(51a Krasnoy Zvezdi st., Chita, 672038, Russia),

e-mail: masskva_te@mail.ru

orcid: 0000-0001-5392-5400

Complexes of Tasks as Special Didactic Means of Forming ICT-Competence of Future Teachers of Pre-School Educational Organizations

In the article, based on the analysis of dissertation researches, normative documents, results of the research, conducted by the authors, the significance of the problem of ICT competence formation of future teachers of pre-school educational organizations through the use of special didactic tools is substantiated. The characteristics of the four-component structure of ICT competence proposed by the authors, including motivational-value, general user, general pedagogical, subject-pedagogical components are given. The authors describe the interdisciplinary course “Theory and methods of using information and communication technologies in preschool educational organizations” (the optional part of the FGOS SPO specialty “Pre-school education”), implemented in the educational process of the Chita Pedagogical College. The authors’ models of complexes of tasks (educational, educational and methodical, educational and professional) as special didactic tools for the formation of ICT competence of the future teacher of preschool children taking into account the requirements of modern standards are presented and substantiated. The basis of each model is the unity of the fundamental and professionally oriented components of the tasks. The presented complexes of tasks are proposed to include in the laboratory and practical work of the authors’ interdisciplinary course. The component-wise formation of ICT competence of future teachers in this course is substantiated. The examples of authors’ educational, educational and methodical, educational and professional tasks are given. Based on the analysis of the results of the study, it is concluded that the complexes of tasks as special didactic tools are one of the effective ways of developing ICT competence of future teachers of preschool children.

Keywords: ICT competence, special didactic tools, complex of tasks, educational tasks, educational and methodological tasks, educational and professional tasks

¹ S. I. Desnenko main author, is the coordinator of the study, determines the concept, formulates the conclusions of the study, draws up the text of the article.

² T. E. Pakhomova organizes the study, determines the logic of its conduct and analysis, conducts testing and formulates the conclusions of the study, draws up the text of the article.

References

1. Beshenkov, S. A., Mindzaeva, E. H. V., Pobedonostseva, M. G., Shutikova, M. I. Meta-subject and interdisciplinary support of the modern course of informatics. Information environment of education and science. Electronic periodical. Web: 28.11.2018. http://www.iiorao.ru/iio/pages/izdat/ison/publication/ison_2011. (In Rus.)
2. Bukhteeva, E. Ye. Educational task as a means of forming professional competence. Army and Society, no. 2, vol. 34, pp. 20–27, 2013. (In Rus.)
3. Verbitsky, A. A., Ilyazova, M. D. Invariants of professionalism: problems of formation. M: Logos, 2011. (In Rus.)
4. Gladkaya, I. V. Educational and professional tasks of the discipline “Pedagogy” as a means of forming the professional competence of bachelor. Bulletin of the Nizhny-Novgorod state University named after Yaroslav Mudry, no. 70, pp. 7–20, 2012. (In Rus.)
5. Desnenko, S. I. Methodical preparation of students of pedagogical institutes for solving the problem of developing the personality of students in teaching physics in school. Dis. dr. ped. scien. Moscow, 2007. (In Rus.)
6. Desnenko, S. I., Pakhomova, T. E. Formation of ICT-competence of future teachers of pre-school educational organizations in the context of the requirements of modern standards. Informatics and education, no. 5, pp. 49–54, 2018. (In Rus.)
7. Dmitrienko, S. A. Use of the task approach in the training of a middle-level specialist. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Yekaterinburg: Edit. RSPPU, 2007: 119–122. (In Rus.)
8. Zemtsova, V. I. Formation of students' methodological competence in the direction of training 050100 *Pedagogical education* (qualification (degree) bachelor). Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University, no. 1, pp. 93–104, 2014. (In Rus.)
9. Lapchik, M.P. About the formation of ICT competence of bachelors of pedagogical direction. Modern problems of science and education, no. 1, pp. 1–7, 2012. (In Rus.)
10. Tamozhnyaya, E. A. The system of methodical training of a teacher of geography in a pedagogical university in the context of the modernization of education. Dis. dr. ped. scien. M., 2010. (In Rus.)
11. Chizhkova, M. B. Educational tasks in teaching the discipline “General Psychology”. Symbol of Science. International scientific magazine, no. 1, pp. 197–205, 2016. (In Rus.)
12. Kamalodeen, V. J., Figaro-Henry, S., Ramsawak-Jodha, N., Dedovets, Z. The Development of Teacher ICT competence and confidence in using Web 2.0 tools in a STEM professional development initiative in Trinidad. Caribbean Teaching Scholar, vol. 7, pp. 25–46, april 2017. (In Rus.)

Received: January 20, 2019; accepted for publication February 25, 2019

Reference to the article

Desnenko S. I., Pakhomova T. E. Complexes of Tasks as Special Didactic Means of Forming ICT-Competence of Future Teachers of Pre-School Educational Organizations // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 1. PP. 58–70. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-58-70.

УДК378(14.35)

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-71-79

Наталья Викторовна Елашкина¹,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский национальный исследовательский
технический университет
(664074, Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83),
e-mail: Nat.Yelashkina@gmail.com
orcid: 0000-0002-9031-5334

Юлия Станиславовна Заграйская²,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский государственный университет
(664025, Россия, г. Иркутск, ул. Ленина, 8),
e-mail: zagraiskiy@mail.ru
orcid: 0000-0003-4117-5029

Сетевое комьюнити как средство межкультурного общения на иностранном языке

Статья посвящена рассмотрению вопросов, касающихся сути и назначения, построения, функционирования и использования комьюнити при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе с помощью телекоммуникационных технологий. Для определения специфики комьюнити, функционирующей в рамках учебной деятельности при овладении иноязычным общением, мы обратились к имеющимся научным разработкам и их интерпретации. В результате их анализа нами уточнена стратегия построения комьюнити, роль и место его в формировании межкультурного иноязычного диалога в изучении иноязычного общения. Авторы доказывают, что отсутствие развитых на достаточном уровне способностей, обеспечивающих эффективность межкультурного взаимодействия студентов в сфере иноязычной коммуникации, требует применения современных средств обучения и новейших социальных, поведенческих реалий для использования их в методике. В статье описаны специфика термина «комьюнити» и цель его построения. Затрагиваются вопросы создания, развития, управления и общения. В ходе рассмотрения данной статьи установлен ряд важных характеристик, которые необходимо иметь коммуникатору с целью построения адекватного общения на иностранных языках. Авторы доказали, что сейчас специалисты в самых разных сферах (журналистика, архитектура, товары массового потребления, продукция машиностроения, инженерия и др.) используют комьюнити в качестве главной стратегии. Успех этой стратегии обусловлен тем, что люди имеют потребность быть причастными к социальным группам. В обучении иностранным языкам крайне значимым видится тот факт, что иноязычное общение студентов в сетевом комьюнити является необходимым условием формирования межкультурной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, комьюнити, сетевое общение, иностранный язык, обучение в интернете

Введение. Общество как целая социокультурная структура является множеством подсистем, объединённых между собой. Одним из основных видов социальных структур представляются социальные общности. В них собираются люди с похожими интересами, социальными ролями и статусами, функциями и задачами. Современные социологи выделяют следующие причины объединения людей в сообщества:

- аналогичность и подобность условий жизнедеятельности индивидов;
- схожесть потребностей людей, субъективное осознание ими обобщённых увлечений;
- существование коммуникации, общей деятельности, взаимосвязанного обмена результатами деятельности;
- создание своей субкультуры: структуры внутренних правил взаимоотношений, взглядов о целях сообщества, морали и т. д.;

¹ Н. В. Елашкина анализировала отечественную и зарубежную литературу по проблеме исследования, изучала и обобщала накопленный опыт, систематизировала материал исследования, оформляла статью.

² Ю. С. Заграйская анализировала отечественную и зарубежную литературу по проблеме исследования, социальной коммуникативистике, журналистике; систематизировала материал исследования; оформляла статью.

– усиление организации комьюнити, формирование системы координирования и самоуправления;

– социальная идентификация участников сообщества, их причисления себя к этому комьюнити.

«Социальная общность – это совокупность индивидов, объединённых одинаковыми условиями жизнедеятельности, ценностями, интересами, нормами, социальной связью и осознанием социальной идентичности, выступающая в качестве субъекта социальной жизни» [1, с. 92]. Различают несколько концепций создания социальных сообществ. Одну из них сформировал американский социолог Джордж Хоманс. Он считал, что индивиды во взаимодействии друг с другом стараются достичь блага: чем важнее благо, тем больше индивид предпринимает усилий для интеграции с другими индивидами [3]. Рассматривая социальное поведение с точки зрения предварительных установок (преддиспозиций), социолог Гордон Олпорт утверждал, что «новый социальный субъект формируется посредством конвергенции предрасположенностей, т. е. единства оценок, ценностей, придаваемых значений, стереотипов, которыми обладают члены формирующейся общности. Он теоретически доказал, что в основе зарождения новой общности лежат и сходство эмоций, и рациональные предпочтения людей» [6, с. 182].

Американский социолог Нейл Смелзер в работе «Массовое поведение» (1964–1967) систематизировал теорию конвергенции Олпорта. Н. Смелзер посчитал причины возникновения новых сообществ не эмоциональными, а рациональными, утверждая, что «людям выгодно вступать в них для эффективного достижения своих целей» [9, с. 327].

Методология и методы исследования. Основным методом исследования стал анализ методической, педагогической, социологической литературы по проблеме исследования. Изучены труды ведущих учёных в области теории коммуникации. В работе рассматривается актуальный термин из маркетинговых коммуникаций, определяющий объединение людей по признаку привязанности к продукту, марке, личности и др. Таким образом, авторы описали построение комьюнити как эффективного инструмента в формировании межкультурной компетенции

на иностранном языке в обучении. В качестве методологической основы выступили работы, посвящённые исследованию учебной деятельности при помощи новейших коммуникативных и телекоммуникационных технологий.

Результаты исследования и их обсуждение. Развитие комьюнити связано с развитием технического прогресса человечества. Социально-философские школы до какого-то момента считались наиболее организованными социальными группами, состоящими из определённых групп общностей (комьюнити) (сообщества, формировавшиеся на тесных, замкнутых и крепких связях). Классическая школа социологии (Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, Ф. Тённис, М. Вебер) предполагала, что быстро индустриализирующийся мир будет ослаблять связи комьюнити. Приверженцы этой школы считали, что жители деревень живут более сплочённо из-за тесных связей, в то время как жители городов отдаляются друг от друга. Однако в 1960-х годах этот взгляд на сущность сообществ стал последовательно развиваться (Ш. Моер, М. Стейн, М. Шерон, Р. Бретон, С. Д. Кларк). Если прежняя гипотеза предполагала деградацию традиционных сообществ, то новая точка зрения, основываясь на эмпирических исследованиях и делая акцент на изучении условий коммуницирования, а не изоляции, формировала основы современного подхода к анализу новых типов построения сообществ и социальных групп [12].

Разногласия о сущности комьюнити развивались параллельно с развитием общества и заключались в определениях структурного состава сообщества и местах их дислокаций. В 1970-е годы Ф. Хан, Г. Филман, Т. Гитлин пришли к выводу, что простые (директивные) коллективные коммуникации остаются ещё довольно популярными, но разнообразное применение сетей дешёвой и эффективной передачи информации уже позволяет поддерживать коммуникацию с более высоким уровнем раскрепощённости и на более длительных дистанциях. Эта точка зрения привела к выделению нового вида сообществ, не зависящих от территориального воздействия, и предоставила возможность значительно отойти от прежних подходов и социологических толкований понятия «комьюнити». В 1990-х годах сообщества уже изучались такими исследовате-

лями как П. Левин, Д. Макуэйл, Б. Веллмэн, У. Галстон. Они подходили к определению комьюнити как сети социальных взаимоотношений, а не как к своеобразным локальным связям [2; 14].

Б. Латур и К. Кнорр-Цетин в своей акторно-сетевой теории позволили в значительной мере разнообразить толкование подхода. Они писали об «онтологическом повороте» во взглядах на то, «из чего сделано» общество. По их мнению, «в современной коммуникационной среде уже следует отказаться от идей строить сообщество на основе мысли о “коллективном производстве”, куда важнее принцип “объект-центричность”» [4, с. 385]. В настоящий момент коммуникативные связи, которые формируют комьюнити, переместились в зону жилых помещений и офисов. Люди практически полностью заменили коммуникацию в общественных местах на взаимодействие в компьютерных сетях. Сейчас индивиды могут без особых проблем вступать в большое количество разнообразных комьюнити, используя социальные сети [13].

Стоит отметить, что ещё в 1887 году в работе «Общность и общество» Ф. Тённис говорил, что комьюнити сохраняют свою целостность независимо от технического прогресса [10]. Другой исследователь – Б. Веллмэн считал, что традиционные комьюнити никуда не исчезли, а тенденция их исчезновения не имеет место быть. Сообщества, на его взгляд, всегда будут существовать, поскольку они в природе человека, они просто видоизменяются, приобретая новые формы.

Люди чувствуют в себе силы в тот момент, когда они вовлечены в комьюнити; страдают, когда лишены его, и где бы они ни существовали и ни коммуницировали, они везде строят сообщества. Люди идентифицируют себя в соответствии с их комьюнити: племя, семья, работа, клубы, школа, церкви. Они рождены в сообществе, и им повезет, если их дни закончатся в его окружении. Очевидно, что одна из целей у человека – это причисление себя к чему-то. Если нет самопричисления к определённой социальной группе, то это не сообщество. По этой причине в бизнесе стали учитывать феномен социальной общности людей и выявлять перспективы идей построения комьюнити.

Комьюнити (иногда называют «клиентское сообщество») как термин из марке-

тинговых коммуникаций определяет объединение людей по признаку привязанности к тому или иному продукту или марке. Среди концепций, разработанных для объяснения поведения потребителей, концепция сообщества сосредоточена на связях между потребителями. Понятие «клиентское сообщество» можно сформулировать как прочную для членов группы общность ценностей, норм, ритуалов и традиций, связанных с потреблением товаров. Одним из видов клиентского сообщества является интернет-сообщество.

Термин «комьюнити» впервые был употреблён Альбертом Мунисом мл. (англ. *Albert Muniz Jr.*) и Томасом С. О'Гинном (англ. *Thomas C. O'Guinn*) в 1995 году на ежегодной конференции Association for Consumer Research в Миннеаполисе, штат Миннесота. В 2001 году в статье под названием “*Brand Community*”, опубликованной в журнале *Consumer Research (SSCI)*, они охарактеризовали комьюнити как специализированное, географически не связанное сообщество на основе структурированного набора социальных отношений среди поклонников марки [14; 15].

Комьюнити существует для того, чтобы служить не бизнесу, а людям, вовлечённым в этот бизнес. Многие часто забывают, что потребители на самом деле – обычные люди, со своими особенностями, нуждами, интересами и ответственностью. Бренды, у которых построены комьюнити, повышают лояльность не с помощью торговых операций, а с помощью того, что удовлетворяют нужды людей. Однако в противовес обычным суждениям маркетологов – эти нужды возникают не просто ради повышения своего статуса или попытки как-то себя идентифицировать с помощью покупки товара.

Люди участвуют в комьюнити по множеству причин – один человек хочет найти эмоциональную поддержку и поощрение, другой – изведать новые способы пожертвовать собой ради благородного и доброго занятия или способствовать развитию своих собственных интересов и навыков. Как правило, человек присоединяется к сообществу с целью построить новые отношения. Социальная сеть Facebook идеально демонстрирует это. Но и ночные клубы, и церкви имеют схожую тенденцию. Бренды “*Third place*” (что значит «третьи места» – подробнее это понятие мы ещё объясним) занимаются ко-

мьюнити-брендингом, предоставляя необходимые условия на своей территории для активного взаимодействия между людьми. Тем самым мы отмечаем, что лояльность рождается от чувства благодарности людей как награда за то, что компания помогает удовлетворять их потребность в общении. Крепкие комьюнити строятся не на репутации, а на представлении и осознании компанией жизни потребителей.

Построение комьюнити – функция *комьюнити-коммуникатора*. Он отвечает за создание, развитие, управление и общение с комьюнити, явления, товара или объекта искусства, выступает носителем идеи и идеологии, компании, с которой он сотрудничает. Комьюнити-коммуникатор помогает формировать (или выявлять) лояльных людей, общаться с ними, вовлекать их в общение [16].

В роли коммуникатора может выступать преподаватель иностранного языка.

Специалисты выделяют следующие навыки и характеристики, которые необходимо иметь комьюнити-коммуникатору.

1. Открытая и энергичная индивидуальность. Комьюнити-коммуникатор помогает студентам работать или взаимодействовать вместе так, чтобы они реализовывали планы, которые для них важны. Функция комьюнити-лидера – предоставить людям возможность быть лучшими в сообществе, частью которой они хотят являться. Работа комьюнити-коммуникатора состоит в том, чтобы создать условия для открытой коммуникации между членами сообщества, помочь реализовать их собственные цели и цели всего комьюнити.

2. Доверие. Единственный способ укрепить человека – через доверительное отношение. Комьюнити – это, в своём роде, социальная экономика: участники накапливают социальный капитал через их вклады и жертвования. Довольно естественно, что в обществе, где приоритетом является социальный капитал, доверие необходимо. Если люди в сообществе не доверяют комьюнити-коммуникатору, то к специалисту будут относиться с осторожностью, и ему будет тяжело накопить социальный капитал.

Разумеется, доверие – это не то, чему можно научиться. Специалисту либо доверяют, либо нет. Однако, если комьюнити-коммуникатор всегда будет честен, сможет держаться уверенно и быть открытым в дей-

ствиях, то вскоре доверие появится. Также комьюнити-коммуникатору необходимо быть эмоционально близким ко всем членам сообщества.

3. Умение выслушать. Одним из методов эффективного достижения доверия сообщества и уверенности в себе для комьюнити-коммуникатора является наличие твёрдого понимания целей. Специалисту необходимо осознавать, что некоторые члены сообщества могут его разочаровать. Некоторые будут слишком торопливы в действиях или высказываниях своего мнения на любой предмет, а некоторые слишком застенчивы, чтобы за что-то взяться. Некоторые участники, наоборот, вдохновляют комьюнити-коммуникатора своим чувством ответственности, умением адекватно реагировать на ситуацию, желанием помочь сообществу.

Когда специалист по построению сообщества демонстрирует доверие и способность выслушать, в комьюнити будет укрепляться доверие к нему. Когда у сообщества есть позитивные взаимоотношения с лидером комьюнити, то члены сообщества чувствуют себя инклюзивными, более важными и причастными.

4. Навыки совладания с собственным эго. Правильное вдохновение может вызвать долговременный позитивный эффект, неправильные решения и подходы могут вызвать долговременное уныние. Психологи считают, что чрезмерное эго возникает у многих людей, принимающих на себя лидерство. Люди знают, кто такой лидер сообщества, они читают его слова, прислушиваются к его мнению. Развитие интернета и онлайн-сообществ упростили возможность усилить эго индивида. Гугл-поиск, социальные сети, новостная лента, уведомления, отслеживание статистики могут легко показать, какое количество людей любят человека.

5. Оставаться самим собой. Индивидуальность лидера – это самое ценное его имущество. Индивидуальность формирует доверие аудитории, а доверие – основной компонент в становлении эффективного лидера комьюнити. Если он попытается стать тем, кем он не является, то пожертвует этой самой важной чертой. Комьюнити-коммуникатору следует определить свои собственные черты, получать пользу от положительных и попытаться исправить негативные,

при этом всегда оставаясь самим собой. Когда специалист принимает за основу этот подход в работе и управлении своим комьюнити, ему никогда не приходится волноваться о доверии, честности или уважении: участники сообщества знают, что слова, выходящие из его уст, – его собственные;

Социолог Н. А. Платохина выделяет следующие «компоненты в коммуникационной схеме:

- 1) отправитель;
- 2) сообщение;
- 3) коммуникационный канал;
- 4) коммуникационные средства;
- 5) получатель» [7, с. 15].

М. В. Плотников и другие исследователи к этим компонентам добавляют также код, контекст и шум [8]. Коммуникационные каналы – средства, с помощью которых может передаваться информация. Каналы делятся на информационные (статья, информационная доска); аналитические (социсследование, интервью); коммуникативные (мастер-класс, дискуссия) и организационные (брифинг, конференция) [5].

Люди участвуют в комьюнити по множеству причин – один человек хочет найти эмоциональную поддержку и поощрение, другой – изведать новые способы пожертвовать себя более благородному и доброму занятию или способствовать развитию своих собственных интересов и навыков.

Как правило, человек присоединяется к сообществу с целью построить новые отношения.

Большая часть информации об окружающем мире приходит к человеку через лингвистический канал; поэтому мы живём в основном в мире концептов, созданных для интеллектуальных, духовных и социальных потребностей, нежели в мире вещей и предметов. Огромная доля информации поступает к нам через слово, и успех человека в обществе зависит от того, насколько хорошо он владеет словом, причём не столько даже в плане культуры речи, сколько умения проникнуть в тайны языка. Межкультурное общение имеет собственные закономерности, которые радикальным образом влияют на взаимодействие субъектов такого общения.

Таким образом, отметим, что проблема соизучения языка и культуры привлекала внимание исследователей под разным углом зрения (включение элементов культуры не только в цель, но и в содержание

обучения) на протяжении всех этапов развития методической науки. В данной статье впервые представлена идея об изучении иностранного языка и нового мидийного пространства «комьюнити».

Говоря о принципах обучения, можно заключить, что обучение иностранным языкам, использование стратегии комьюнити полностью соответствуют заявленным в методике принципам обучения и могут эффективно формировать межкультурную компетенцию:

1. Речевая направленность процесса – в качестве конечной цели выдвигается обучение общению.

2. Ориентация не только на содержательную сторону общения, но и на формальную – форма высказывания.

3. Функциональность в отборе и организации материала.

4. Ситуативность в отборе содержания: материал должен отбираться в зависимости от ситуации обучения и отрабатываться в ситуациях, типичных для использования тех или иных языковых форм.

5. Использование аутентичных материалов.

6. Использование подлинно коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общения.

Средством межкультурного общения выступают иностранные языки, владение которыми ведёт к взаимопониманию в любом поликультурном и мультилингвальном пространстве. Коммуникация – это процесс кругового взаимодействия, который включает в себя отправителя информации, её получателя и само сообщение. В межкультурные коммуникации могут вступать отдельные личности, малые или большие группы лиц и целые культуры. Осознание себя как участника межкультурной коммуникации является положительной предпосылкой, настраивающей коммуникантов на эффективное общение. Комьюнити позволяет студентам осуществлять обильную коммуникацию. Собеседники, вступающие в контакт с представителями чужой культуры, должны учитывать обстоятельство выбора коммуникативных средств, так как это облегчает их взаимодействие. Социальный мотив при вступлении в межкультурные контакты оказывает существенное влияние на характер межкультурной коммуникации. Речь идёт об общении в комьюнити.

Проблема интеграции компонентов культуры в обучение иностранному языку привлекает внимание учёных уже давно. Мы перейдём к осмыслению специфики интеграции культуры в процесс обучения иностранному языку.

Широкое распространение получила идея, согласно которой обучающиеся должны обладать способностью участвовать в межкультурной коммуникации. В межкультурные коммуникации могут вступать отдельные личности, малые или большие группы лиц и целые культуры. Осознание себя как участника межкультурной коммуникации является положительной предпосылкой, настраивающей коммуникантов на эффективное общение. Студенты, изучающие иную культуру, вступающие в контакт с представителями чужой культуры, должны учитывать это обстоятельство при выборе коммуникативных средств, так как это облегчает их взаимодействие. Ситуация усложняется, если оба собеседника не информированы о принадлежности друг друга к разным культурам. Трудности в коммуникации может снять комьюнити-коммуникатор. Социальный мотив при вступлении в межкультурные контакты оказывает существенное влияние на характер межкультурной коммуникации. Функции посредника может выполнять человек, а чаще – телекоммуникации.

Главной чертой такого обучения является применение телекоммуникаций в качестве динамично развивающегося средства обучения, использование которого кардинально меняет систему форм и методов преподавания. Соответственно, использование сетевого комьюнити в обучении иностранному языку является эффективным средством в обучении студентов.

При таком понимании обучение в интернете не противостоит (не противоречит) другим формам организации образовательного процесса и легко интегрируется с ними. Телекоммуникационная письменная коммуникация касается процесса передачи информации, и связана она с иноязычной письменной деятельностью, а именно – с технической стороной письма. Таким образом, велика значимость умения письма при общении посредством интернета. Оперировав умением письма, коммуникант может оперативно снять непонимание поскольку он имеет возможность послать запрос.

Письмо в таком контексте является весьма специфичным в силу отсутствия при таком общении необходимости в оформлении высказывания. Таким образом, при овладении иноязычным общением при помощи телекоммуникаций важным является наличие у студентов умения письма.

Информация в ходе использования телекоммуникаций и общения в интернет поступает через зрительный канал. Иноязычное общение подлежит восприятию и должной переработке посредством применения умений чтения.

Если под коммуникацией понимается обильный обмен информацией на иностранном языке, то наиболее адекватной формой передачи информации является передача и чтение текстовых сообщений.

Иными словами, осуществляется телекоммуникационная письменная коммуникация. Анализируя детально специфику её двустороннего характера, можно заключить, что одна сторона маркирует собой процесс **восприятия** и **переработки** информации. Например, при осуществлении устно-речевого общения в Интернет по мере необходимости коммуникант может оперативно и быстро узнать социокультурную информацию.

Таким образом, сформированность у коммуникантов умения чтения и письма на иностранном языке является обязательной составляющей незатруднённого, реального обучения студентов. Обучающийся всегда имеет возможность вступать в интерактивное взаимодействие с другими партнёрами по общению в комьюнити.

Обилие межкультурной коммуникации теснейшим образом связано с возможностью разнообразия партнёров по коммуникации на иностранном языке. Средства интернета тоже дают возможность постоянного и достаточно динамичного телекоммуникационного общения студентов между собой и с носителями языка. Данное лингводидактическое свойство телекоммуникаций позволяет обучающимся осуществлять межкультурный коммуникативный контакт, изучать иностранный язык, находясь в реальной ситуации.

Данную идею раскрывает И. И. Халева. По её мнению, межкультурная коммуникация представляет собой «совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам» [11, с. 11].

Иначе говоря, участники межкультурного общения, используя свой культурно-языковой опыт, свои национально-культурные традиции, обычаи, пытаются учесть иные традиции, обычаи, осознавая при этом факт их «чужеродности».

Заключение. Таким образом, участие студентов в социальных сетях и мессенджерах, создание своего комьюнити на иностранном языке, постоянное их ведение и активное участие в онлайн-сообществах поможет повысить уровень языковой компетенции, сформировать знания и умения для осуществления профессиональной коммуникации, учитывая национально-культурные особенности носителей разных культур. В статье впервые предложена новая технология формирования межкультурной компетенции с использованием комьюнити. Таким образом, использование стратегии маркетинга может быть внедрено в учебно-познавательную деятельность, что будет способствовать достижению цели обучения иностранным языкам в вузе. В наши дни

сетевое комьюнити используется не только для развлечения и общения, но и для развития коммуникаций в сфере бизнеса, что подчёркивает актуальность межкультурного общения на иностранном языке.

Комьюнити (сообщество) – функция, объединяющая технологии и инструменты обучения. Построение комьюнити опирается на потребность человека принадлежать к какому-то сообществу и формируется на инстинктивном уровне. Данная функция используется в успешной коммуникации на иностранном языке. Создание комьюнити не происходит моментально. Поэтому преподавателю следует обратить внимание на характеристики и уровни сформированности компетенций. В то же время поддержание вовлеченности членов комьюнити – студентов при обучении иностранным языкам – не может быть оставлено без внимания после появления социальной группы. Использование комьюнити в обучении нуждается в целенаправленных, стратегических усилиях совершенствования межкультурной компетенции.

Список литературы

1. Волковский Н. Л. История информационных войн. СПб.: Полигон, 2003. 729 с.
2. Дюркгейм Э. Принципы 1789 года и социология: пер. с фр. // Социологический ежегодник: сб. науч. тр. / под ред. Н. Е. Покровского. М.: РАН ИНИОН, 2013. С. 286–293.
3. Лавренчук Е. А. Комьюнити [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.intelros.ru/readroom/vox/vox-11-2011/12749-комьюнити.html> (дата обращения: 05.10.2018).
4. Латур Б. Наука в действии: следуя за учёными и инженерами внутри сообщества. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2013. 414 с.
5. Мельма В. А. Система внутренних коммуникаций в организации [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.provisor.com.ua/archive/2008/N15/melman_158.php?part_code=137&art_code=6739 (дата обращения: 15.12.2018).
6. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / пер. с англ. Л. В. Трубицыной, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 189 с.
7. Платошина Н. А., Исаев А. В. Коммуникационный процесс в управлении: основные положения // Научные труды SWorld. 2013. Т. 26, № 3. С. 15–44.
8. Плотников М. В. Эффективные коммуникации в организации [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2008/11/26/коммуникации_организация.html (дата обращения: 15.11.2018).
9. Смелзер Н. Социализация: основные проблемы и направления исследований // Социальная психология: хрестоматия. М.: Аспект Пресс, 2003. С. 327–349.
10. Тённис Ф. Общность и общество: основные понятия чистой социологии. М.: Университет, 2002. 127 с.
11. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): монография. М.: Высш. шк., 1989. 238 с.
12. Bruhn J. G. The Sociology of Community Connections // Springer Science and Business Media. 2004. 303 p.
13. International Conference on Digital Libraries (ICDL) 2013: Vision 2020: Looking Back 10 Years and Forging New Frontiers. Shantanu Ganguly: The Energy and Resources Institute (TERI), 2013. 217 p.
14. Muniz Albert M. Jr., Thomas C. O'Guinn. Brand Community // Journal of Consumer Research. 2001. No. 27. Pp. 412–432.
15. Muniz Albert M. Jr., Thomas C. O'Guinn. Collected Works // Association for Consumer Research. 1995. Vol. 23.

16. Owyang J. The Four tenets of the community manager [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.web-strategist.com/blog/2007/11/25/the-four-tenets-of-the-community-manager> (дата обращения: 05.08.2018).

Статья поступила в редакцию 20.01.2019; принята к публикации 26.02.2019

Библиографическое описание статьи

Елашкина Н. В., Заграйская Ю. С. Сетевое комьюнити как средство межкультурного общения на иностранном языке // Учёные записки ЗабГУ. 2019. Т. 14, № 1. С. 71–79. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-71-79.

Natalya V. Yelashkina¹,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk National Research Technical University
(83 Lermontova st., Irkutsk, 664074, Russia),
e-mail: Nat.Yelashkina@gmail.com
orcid: 0000-0002-9031-5334*

Yulia S. Zagraiskaya²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk State University
(8 Lenin st., Irkutsk, 664025, Russia),
e-mail: zagraiskiy@mail.ru
orcid: 0000-0003-4117-5029*

**Network Community as Means of Intercultural Communication
in a Foreign Language**

The article is devoted to the issues of the essence, purpose, construction, and use of the community when teaching foreign languages at a university. The use of telecommunication technologies is supposed to be a key point of the process. To determine particular characteristics of a community we turned to the scientific developments. As a result of their analysis, the strategy of building a community has been clarified. The role and place in teaching foreign language communication has been explored. The authors insist that the lack of communicative skills, ensuring the effectiveness of students' foreign language communication requires the use of modern teaching aids and the latest social realities for their use in the methodology. The issues of development, management and communication are described. In this article, a number of important characteristics have been established. It is said that the communicator needs to have important linguistic and psychological characteristics in order to build communication in foreign languages. Experts in various fields (journalism, architecture, consumer goods, engineering products, engineering, etc.) often use the community as their main strategy. The success of this strategy is due to the fact that people have the need to be involved in social groups.

Keywords: intercultural competence, community, foreign language, communication in network, training in the Internet

References

1. Volkovsky, N. L. History of Information Wars. SPb: OOO «Izdatelstvo «Poligon», 2003. (In Rus.)
2. Lavrenchuk, E. A. Community. Web: 05.10.2018. <http://www.intelros.ru/readroom/vox/vox-11-2011/12749-komyuniti.html>. (In Rus.)
3. Latur, B. Science in action: following scientists and engineers within the community. SPb: Edit. of European university in St.-Petersburg, 2013. (In Rus.)
4. Melma, V. A. The system of internal communications in the organization. Web: 15.12.2018. http://www.provisor.com.ua/archive/2008/N15/melman_158.php?part_code=137&art_code=6739. (In Rus.)

¹ N. V. Yelashkina: analysis of domestic and foreign literature on the problem of research; analysis of domestic and foreign literature on social communitivism, journalism; analysis, systematization of research material; design of the article in accordance with the requirements.

² Yu. S. Zagraiskaya: analysis of domestic and foreign literature on the problem of research; analysis of domestic and foreign literature on social communitivism, journalism; analysis, systematization of research material; design of the article in accordance with the requirements.

5. Olport, G. The formation of personality: Selected Works. Translation from English Trubitsyna, L. V. and Leontieva, D. A. M: Smysl, 2002. (In Rus.)
6. Platochina, N. A., Isaev, A. V. Communication process in management: the main ideas. Collection of scientific works of SWorld, vol. 26, no. 3, pp. 39–44, 2013. (In Rus.)
7. Plotnikov, M. V. Effective communication in organizations. Web: 15.11.2018. http://www.elitarium.ru/2008/11/26/kommunikacii_organizacija.html. (In Rus.)
8. Smelser, N. Socialization: main problems and research directions // Social Psychology: anthology. M: Aspekt Press, 2003: 327–349. (In Rus.)
10. Tannis, F. Community and society: the basic concepts of pure sociology. M: Fond "University", 2002. (In Rus.)
11. Khaleeva, I. I. Fundamentals of the Theory of learning understanding of foreign language speech (translator training). M: High School., 1989. (In Rus.)
12. Bruhn, J. G. The Sociology of Community Connections. Springer Science and Business Media, 2004. (In Engl.)
13. International Conference on Digital Libraries (ICDL). Vision 2020: Looking Back 10 Years and Forging New Frontiers.: cb. materialov The Energy and Resources Institute (TERI). Shantanu Ganguly; P. K. Bhattacharya, 2013. (In Engl.)
14. Muniz Albert, M. Jr., Thomas, C. O'Guinn Brand Community. Journal of Consumer Research, no. 27 (March), pp. 412–32, 2001. (In Engl.)
15. Muniz Albert M. Jr., Thomas, C. O'Guinn Sbornik sochinenij: v 23 t. Association for Consumer Research, 1995. (In Engl.)
16. Owyang J. The Four tenets of the community manager. Web: 05.10.2018. <http://www.web-strategist.com/blog/2007/11/25/the-four-tenets-of-the-community-manager>.

Received: January 20, 2019; accepted for publication February 26, 2019

Reference to the article

Yelashkina N. V., Zagrayskaya Yu. S. Network Community as Means of Intercultural Communication in a Foreign Language // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 1. PP. 71–79. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-71-79.

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ SCHOOL PEDAGOGY

УДК 372.874

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-80-87

Вера Викторовна Широкова,
кандидат педагогических наук,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1),
e-mail: veravictory@mail.ru
orcid: 0000-0001-6358-825X

Формирование у младших школьников универсального учебного действия моделирования на уроках изобразительного искусства

Актуальность проблемы обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта к начальному образованию, одним из результатов реализации которого является формирование у младших школьников действия моделирования. Цель статьи – обоснование условий, необходимых и достаточных для того, чтобы сформировать действие моделирования как одно из универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться. Достижение цели реализуется решением следующих задач: проанализировать содержание обучения изобразительному искусству и способы его построения; выделить методы обучения, позволяющие формировать универсальные учебные действия, в частности, действие моделирования. В статье рассматриваются условия формирования у младших школьников действия моделирования на уроках изобразительного искусства. На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования мы выделили условия, необходимые для формирования указанного действия. Одним из условий является построение содержания обучения таким образом, чтобы абстрактные знания предшествовали конкретным знаниям. При этом в учебном содержании необходимо выделить генетически исходное отношение – частные особенности объекта, которые могут быть воспроизведены в учебных моделях, позволяющих изучать свойства объекта. В содержании предмета «Изобразительное искусство» генетически исходным понятием является понятие «композиция». Формирование действия моделирования происходит при решении детьми учебных задач по созданию композиций. Учебная задача – одна конкретная задача, при решении которой обучающиеся решают все задания данного класса. При этом они открывают общие способы создания композиций в ходе моделирования композиционных схем. Выполнение действия моделирования осуществляется группой обучающихся, взаимодействие которых организовано как учебное сотрудничество. Анализ литературы позволил нам выделить условия, которые формируют у младших школьников универсальное учебное действие моделирования: структурирование учебного содержания от общих понятий к частным, выделение генетически исходного отношения, организация учебного сотрудничества при решении учебных задач, моделирование композиционных схем, направленных на поиск общих способов изобразительной деятельности.

Ключевые слова: модель, учебная модель, универсальное учебное действие моделирования, композиция, композиционная схема, учебная задача, учебное сотрудничество

Введение. Изменения в начальном образовании связаны с постановкой новой цели образования – развитие у обучающихся умения учиться. Для достижения поставленной цели необходимо универсальное содержание образования, которое включает наиболее существенные идеи науки и культуры, а также универсальные учебные действия, позволяющие обучающимся учиться самостоятельно на протяжении всей жизни.

Формирование универсальных учебных действий, которые обеспечивают развитие умения учиться, является важнейшей задачей современного образования. В составе универсальных учебных действий выделяют личностные (самоопределение, смыслообразование, нравственно-эстетическая ориентация), регулятивные (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценка), познавательные (общеучебные, логические, постановка и решение проблем) и коммуникативные (планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, постановка вопросов, разрешение конфликтов)¹. При этом формирование знаний и развитие умений происходит в процессе активной деятельности обучающихся, а их качество определяется многообразием видов универсальных учебных действий.

Как особую группу общеучебных универсальных действий выделяют знаково-символические действия: моделирование (преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта) и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Действие моделирования В. В. Давыдов рассматривал как «необходимое условие, позволяющее заменить принцип наглядности принципом предметности» [3]. Анализ объекта, выделение его характеристик, определение содержания понятия, изображение этого содержания в виде знаковых моделей в материальной, графической и буквенно-словесной форме – вот некоторые из «специфических» (В. В. Давыдов) действий, которые сегодня мы называем универсальными учебными действиями.

¹ Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

Методологической основой исследования являются работы российских учёных, внесших значительный вклад в разработку содержания образования и технологий обучения:

- системно-деятельностный подход в образовании (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Э. В. Ильенков, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.);

- концепция развивающего обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.);

- исследования по проблеме учебного сотрудничества (Т. А. Матис, К. Н. Поливанова, Ю. А. Полуянов, Г. А. Цукерман и др.);

- полисубъектный подход к организации процесса обучения (М. М. Бахтин, В. С. Библер, С. Ю. Курганов и др.).

Результаты исследования и их суждение. Анализ современных исследований по проблеме универсального учебного действия моделирования показал, что большинство авторов рассматривают условия и особенности его формирования у младших школьников на примере построения графических моделей при решении текстовых задач по математике. В частности, Т. В. Матяж раскрывает основной недостаток действия моделирования – несформированность умения переносить освоенное действие при решении разных по содержанию математических задач [6]. Н. В. Авдеева и Г. И. Вергелес считают, что для формирования действия моделирования необходимо научить обучающихся создавать реальность с помощью знаков и символов. Умение использовать знаково-символические средства для построения модели, соответствующей задаче, формируется при изучении отдельно взятого учебного предмета, а затем переносится на другие учебные дисциплины [1]. Л. А. Низовцева отмечает, что действие моделирования не формируется, если при решении текстовых задач обучающиеся не строят модели самостоятельно [7].

Прежде чем выделить условия формирования у младших школьников универсального учебного действия моделирования на уроках изобразительного искусства, мы определили сущность понятий «моделирование» и «учебная модель».

Моделировать, согласно словарю С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, значит «изготавливать модель. Модель – образец из-

делия, образец для его изготовления или предмет, с которого воспроизводится изображение»¹.

«Модель – изображение существенных элементов исследуемого предмета или процесса. Модель наглядна, если сочетание элементов и пространственно-временные отношения учитываются таким образом, что возникает определённая похожесть, позволяющая по модели узнать оригинал»².

«Моделирование – отображение свойств и отношений реального объекта на специально созданном для этого объекте, названном моделью. Реальный объект служит прототипом, а отображающий – моделью. Между ними должно быть подобие, аналогия или сходство. Модель ставит своей целью перенести знание, полученное при исследовании образца, на его прототип, используя для этого методы подобия и аналогии»³.

Моделирование в обучении рассматривается в двух аспектах: как понятие, которое должно быть усвоено учащимися, и как одно из основных учебных действий, которое является составным элементом учебной деятельности. «Первый аспект означает необходимость включения в содержание образования понятий “модель” и “моделирование” с целью формирования у обучающихся научно-теоретического типа мышления. Второй аспект связан с использованием модели как высшей формы наглядности для выявления и фиксации существенных особенностей и отношений изучаемых явлений, а также для формирования у обучающихся умения использовать модели для построения общих схем действий и операций, которые они должны выполнить в процессе изучения сложных абстрактных понятий»⁴.

Учебная модель, по определению В. В. Давыдова, – это изображение, которое показывает частные признаки целостного

объекта и даёт возможность его анализировать. В учебной модели проявляются характеристики, которые невозможно наблюдать в объекте непосредственно. Учебное действие моделирования – преобразование модели с целью изучения особенностей объекта в чистом виде. Создание учебной модели необходимо для усвоения теоретических знаний и общих способов деятельности [3, с. 161].

Рассматривая понятие «деятельность» и значение «общего способа деятельности» для организации процесса обучения, Э. В. Ильенков отмечал, что педагог должен создавать такие условия выполнения действия, которые будут диктовать обучающемуся определённый способ его выполнения. Когда ребёнок совершит действие, тогда необходимо определить его правило (схему), которому это действие будет подчиняться. Затем этому правилу необходимо дать вербальное, знаковое оформление (построить модель) и только потом довести его до словесно-оформленного сознания. Автор считает, что если формировать умение действовать в соответствии с определёнными условиями, требующими определённого способа действия, то правило выполнения данной деятельности усваивается как субъективная форма действий с предметом. Если же формировать у ребёнка правило как схему деятельности, как последовательность выполнения операций, то оно будет усвоено как лишний предмет, с которым нужно производить действия соотнесения с другим предметом. Таким образом, педагог должен задавать «правило» через организацию предметной деятельности с четко заданными условиями выполнения действия, тогда «правило субъективной деятельности» будет усвоено [4, с. 83].

По мнению Э. В. Ильенкова, субъективный способ действий формируется только в реальной деятельности с вещами и не может быть задан только как схема действий. Если ребёнок выполняет реальное действие с предметом, наблюдая за способом его выполнения, то правило усваивается как требование, предъявляемое к действию со стороны предмета. Знание при этом выступает как знание вещи (предмета), а не как особая структура, которая находится вне изучаемого предмета, и её к нему надо применять, совершая для этого какие-то особые действия [Там же, с. 84].

¹ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1998. – 944 с.

² Философский словарь: Основан Г. Шмидтом: пер. с нем. – 22-е изд., новое, перераб. / под ред. Г. Шишкоффа; общ. ред. В. А. Малинина. – М.: Республика, 2003. – 576 с.

³ Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

⁴ Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

Идеи Э. В. Ильенкова созвучны теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, согласно которой, «процесс формирования у обучающихся понятий и действий с ними происходит через организацию учебной деятельности с четко заданными условиями: знакомство с ориентировочной основой действия, выполнение действия в материальной (или материализованной) форме, выполнение действия в громкой речи без опоры на предметы и, наконец, выполнение действия во внутренней речи»¹.

Организация процесса обучения как процесса формирования понятий и соответствующих действий описана в концепции развивающего обучения В. В. Давыдова, которая раскрывает условия формирования учебных действий, в частности, действия моделирования.

Для формирования у младших школьников действия моделирования, по мнению В. В. Давыдова, в содержании учебного предмета общие знания должны предшествовать частным. При этом процесс усвоения знаний необходимо организовать как анализ условий их возникновения. В структуре учебного содержания должно быть всеобщее отношение, которое должно фиксироваться в учебных моделях для изучения объекта и его свойств. Знания об объекте должны позволять мысленно переходить от частного к общему и обратно, а выполнение учебных действий во внешней форме должно переходить к их выполнению в уме и обратно [3, с. 276]. Только способ структурирования учебных знаний от абстрактного к конкретному является универсальным способом, который рассматривают как всеобщий способ развития понятий [5, с. 503].

В соответствии с указанными условиями, в содержании обучения изобразительному искусству знанием общего и абстрактного характера является знание о композиции, которое определяет содержание и структуру знаний об изобразительном искусстве. Создание композиции представляет собой поиск целостности произведения, равновесия его отдельных частей, связей и отношений. В художественной деятельности композиция есть воплощение замысла художника (в красках, камне, глине и др.). Развитие у обуча-

ющихся умения создавать композицию означает развитие способности видеть целое раньше частей [8, с. 46].

Формирование знаний о композиции может идти в разных направлениях: декоративная и тематическая, натюрморт и пейзаж. Знания о композиции неразрывно связаны с её видами: открытая и закрытая, динамичная и статичная, однофигурная и многофигурная. Разные виды композиций создаются в результате использования различных средств художественной выразительности: симметрия или асимметрия, ритм или метр, один или несколько композиционных центров, колорит.

При обучении изобразительному искусству в начальной школе Ю. А. Полуянов выделяет следующие этапы развития изобразительных умений: развитие композиционных и колористических умений (1-й класс); развитие умения создавать динамичные и статичные композиции (2-й класс); развитие умения передавать пространственно-временные и эмоционально-смысловые отношения (3-й класс)².

Усвоение понятия «композиция» происходит в результате анализа условий его возникновения. Поскольку композиция – это составление, соединение частей и элементов того, что должно стать целостным, то, овладевая композицией как общим способом построения художественного образа, обучающиеся устанавливают отношения между различными элементами для создания целостного образа. Дети последовательно осваивают общие способы создания различных композиций, при этом освоение каждого последующего способа основывается на предыдущем. Например, анализ произведений известных мастеров живописи помогает найти общий способ создания композиции: выделение композиционного центра через его размер, расположение на листе и цвет.

Формирование действия моделирования происходит при создании учебных моделей, так как «работа с моделью является изучением свойств всеобщего отношения, то есть частных особенностей целостного объекта» [3, с. 162]. Частные особенности композиций обучающиеся воспроизводят в предметной или знаковой формах, кото-

¹ Гальперин П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. – М.: Университет, 1999. – 332 с.

² Полуянов Ю. А. Изобразительное искусство. Содержание, методика и организация занятий в начальной школе: пособие для учителя. – М.: ИНТОР, 1997. – 48 с.

рые позволяют изучать свойства композиции в чистом виде. Например, при формировании умения выполнять декоративную композицию в полосе на основе создания ритмического ряда из повторяющихся или чередующихся декоративных элементов, обучающиеся строят модели в виде композиционных схем, анализ которых позволяет выделять частные особенности различных декоративных композиций и осуществлять мысленные переходы от частного к общему и от общего к частному. Работа с моделями – выполнение действия в материальной форме – позволяет осуществлять переход от выполнения действий во внешней (материальной) форме с моделью к выполнению действия в уме и обратно.

Условием формирования учебного действия моделирования является решение учебных задач. «Учебная задача – конкретная задача, при которой обучающиеся решают все задания данного класса» [Там же, с. 159]. Решение учебных задач возможно только «при организации учебного сотрудничества – особой формы взаимодействия, при организации которой учитель ставит перед детьми практическую задачу, но не даёт примеров её решения» [12, с. 104]. Сотрудничество в обучении является условием формирования действия моделирования, так как «всякая психическая функция был сначала формой сотрудничества, а позже превратилась в индивидуальный способ осуществления деятельности» [2, с. 553].

Как отмечает Г. А. Цукерман, постановка учебной задачи – создание педагогом ситуации, в которой ребёнок обнаруживает своё собственное представление об обсуждаемом явлении, наличие других точек зрения и недостаточность своих знаний для решения поставленной учителем задачи. «Постановка учебной задачи должна совершаться в форме предметных и игровых действий, которые обеспечивают чувственно-образную основу понятий» [11, с. 71].

Учебная задача ставится учителем как задача практическая. Д. Б. Эльконин считает, что при решении практической задачи в ученике происходят изменения. Однако если школьник не изменяет предметную действительность, то в нём самих никаких изменений не происходит. Автор подчёркивает, что «учебная деятельность – это обязательно деятельность предметная, которая вносит изменения в предметы» [13, с. 215].

Принятие учебной задачи происходит, когда обучающиеся понимают, что не могут решить задачу известными способами. Они обращаются к педагогу с вопросом о помощи, формулируют знание о своём незнании, ставят свою собственную учебную задачу, «при решении которой они открывают для себя общий способ решения всех задач данного типа» [12, с. 105].

При решении учебной задачи необходим анализ и обобщение изучаемого объекта. Для того чтобы решить учебную задачу, обучающимся необходимо выполнить следующие учебные действия: принять её от учителя или поставить самостоятельно; преобразовать её условия и выделить общие свойства объекта; создать учебную модель объекта; преобразовать модель объекта для изучения его свойств; построить систему частных задач, которые решаются общим способом [3, с. 159].

Рассмотрим особенности указанных учебных действий на примере формирования у обучающихся общего способа создания декоративной композиции в полосе.

Принятие учебной задачи происходит в результате преобразования поставленной учителем практической задачи, особенность которой заключается в том, что для её решения у обучающихся отсутствуют необходимые знания и способы действия. Так, при формировании умения выполнять композицию в полосе, учитель ставит перед детьми, сидящими за одной партой, следующую практическую задачу: «Расположите декоративные элементы так, чтобы получилось красиво». При этом педагог не указывает, сколько элементов должно быть в композиции, как они должны быть расположены, а предлагает детям работать самостоятельно и задавать вопросы, если они возникают. В результате выполнения практической задачи обучающиеся создают предметную модель композиции в полосе, выполненную из вырезанных из картона декоративных элементов.

Преобразование условий учебной задачи и выделение общих свойств объекта происходит, когда педагог меняет условия её выполнения. Например, учитель предлагает детям «озвучить» выполненную модель, обозначив каждый декоративный элемент хлопком или гласным звуком. При этом педагог ставит ещё одну практическую задачу: «Озвучьте композицию так, чтобы

все поняли, сколько декоративных элементов в композиции и как они располагаются». Практическая задача ставится и перед всем классом: «Послушайте внимательно и определите, сколько элементов в композиции, как они расположены». В процессе преобразования условий задачи происходит мыслительный анализ, в результате которого формируется генетически исходное понятие «ритм». При этом анализ осуществляется в предметно-чувственной форме, так как знание возникает не как абстрактная модель (рисунок), а моделируется в форме предметно-практических и мыслительных действий [3, с. 161].

В ходе совместного выполнения предметно-практических действий происходит поиск путей решения практической задачи; координация совместных действий и обмен их способами; контроль и оценка индивидуальных действий; моделирование образцов совместной деятельности, их изменение и поиск новых способов взаимодействия. Таким образом, в результате преобразования условий учебной задачи обучающиеся, работая в паре, создают звуковую модель на основе ритмического ряда хлопков и звуков, учатся определять количество декоративных элементов в композиции.

Другой путь преобразования учебной задачи состоит в выполнении декоративной композиции мелом на доске. После создания звуковой модели учитель снова меняет условия выполнения действия. Он предлагает паре детей нарисовать на доске композицию, выполненную на основе созданной ими модели. Изменение условий действия – от моделирования к изображению – приводит к тому, что двое детей, каждый из которых тщательно прорисовывает свой декоративный элемент, теряют общий способ, который они уже открыли, но ещё не осознали. Сравнивая композицию-модель, выполненную из вырезанных декоративных элементов, и нарисованную на доске композицию, обучающиеся начинают искать причины своих ошибок. В результате анализа ошибок, после поиска причин несоответствия композиции на доске основному принципу композиции – принципу красоты, обучающиеся выводят общий способ её создания и формулируют учебно-практическую задачу: для того чтобы нарисовать композицию в полосе, необходимо расположить декоративные элементы на одинаковом расстоянии друг от

друга, при этом элементы могут повторяться или чередоваться через один, два, три и т. д. элемента.

Преобразование учебной модели объекта для изучения его свойств происходит как её изменение, в результате чего формируется и общий способ решения учебной задачи – задачи по созданию композиции в полосе, а также соответствующее ему понятие «ритм». Преобразуя учебную модель, обучающиеся превращают учебную задачу в частные задачи, которые решают общим способом, открытым во время выполнения предыдущих учебных действий. Построение системы частных задач, основанных на расположении декоративных элементов через одинаковое расстояние, происходит в организованной педагогом дидактической игре, в ходе которой половина обучающихся выполняет композиции из геометрических элементов, а другая половина – из растительных элементов. После окончания работы учитель предлагает найти пары композиций, где элементы расположены одинаково (повтор или чередование через один, два и т. д. элемента). В итоге анализа композиций с разными вариантами расположения декоративных элементов обучающиеся рисуют композиционные схемы как средство хранения нового знания. Схема, по определению Г. А. Цукерман, – это то, что «является результатом решения учебной задачи, это авторское произведение, открытое классом» [11, с. 72].

Все выполняемые учебные действия направлены на то, чтобы обучающиеся понимали условия происхождения понятия, которое они выводят сами. Как отмечал В. В. Давыдов, «действие моделирования лежит в основе усвоения любого понятия» [3, с. 163]. По мнению автора, у школьников нужно специально формировать такие предметные действия, с помощью которых они могут выявить в учебном содержании и воспроизвести в учебных моделях существенную связь объекта, а затем изучать его свойства. При этом обучающиеся «должны переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане» [10, с. 122]. Если же обучающиеся будут постоянно иметь дело с готовыми схемами и моделями, то «действие моделирования у них не будет сформировано» [9, с. 129].

Заключение. Для формирования у младших школьников универсального учеб-

ного действия моделирования необходимо построить содержание обучения изобразительному искусству от общего к частному, выделив генетически исходное понятие «композиция», процесс усвоения которого происходит в результате анализа условий его происхождения. Для усвоения понятия «композиция» учитель организует решение детьми учебных задач. Решить учебную задачу возможно только в ситуации учебного сотрудничества, которая возникает, когда учитель ставит перед группой детей практи-

ческую задачу, но не даёт готового образца её выполнения. При решении учебно-практической задачи обучающиеся открывают общий способ решения всех подобных задач. В ходе учебного сотрудничества при решении практической задачи дети создают учебные модели, которые раскрывают частные особенности изучаемого объекта. В процессе преобразования модели и изучения ее особенностей у обучающихся формируется универсальное учебное действие моделирования.

Список литературы

1. Авдеева Н. В., Вергелес Г. И. Формирование универсального учебного действия моделирования у младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2018. Т. 9, № 11. С. 43–50.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. 671 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2009. 112 с.
5. Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 808 с.
6. Матяж Т. В. Моделирование как универсальное учебное действие // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2012. №. 10. С. 95–99.
7. Низовцева Л. А. Обучение младших школьников моделированию как учебному действию в процессе решения текстовых задач // Герценовские чтения. Начальное образование. 2014. Т. 5, № 3. С. 100–106.
8. Полуянов Ю. А. Воображение и способности. М.: Знание, 1982. 96 с.
9. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 344 с.
10. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. М.: ИНТОР: РАО, 1994. 128 с.
11. Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 68–81.
12. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? М.; Рига: Эксперимент, 2000. 224 с.
13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Статья поступила в редакцию 27.11.2018; принята к публикации 25.12.2018

Библиографическое описание статьи

Широкова В. В. Формирование у младших школьников универсального учебного действия моделирования на уроках изобразительного искусства // Учёные записки ЗабГУ. 2019. Т. 14, № 1. С. 80–87. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-80-87.

Vera V. Shirokova,
Candidate of Pedagogy,
Irkutsk State University
(1 Karl Marx st., Irkutsk, 664003, Russia),
e-mail: veravictory@mail.ru
orcid: 0000-0001-6358-825X

Formation of Universal Educational Action of Modeling of Younger Schoolchildren at Lessons of the Fine Arts

The relevance of a problem is caused by the requirements of state educational standard of primary education to form modeling. The purpose of the article – justification of the conditions necessary and sufficient to create modeling action as one of the universal educational actions,

providing to school students an ability to study, ability to self-development and self-improvement. Achievement of the goal of our research is possible at the solution of the following tasks: to analyze the content of training in the fine arts and ways of its construction; to allocate the training methods allowing to form universal educational actions, in particular, modeling action. Some conditions of developing pupils' modeling as one of universal educational activities are presented in the article. On the basis of the analysis of psychology and pedagogical literature on a research problem the author has allocated the conditions necessary for formation of the specified action. One of conditions is training for designing the content so that abstract knowledge develops exact knowledge. At the same time in educational syllabus, it is necessary to find genetically initial relation – private features of an object which can be reproduced in the training models allowing to study properties of an object. In the content “Fine arts” genetically initial concept is the concept “composition”. Formation modeling activity is performed through the educational task of compositions creation. An educational task – one specific task at which students solve all problems of this task class. At the same time they open general ways of compositions during modeling of composite schemes. An action of modeling is carried out by group of students whose interaction is organized as cooperation in training. The analysis of literature allowed us to allocate conditions which form universal educational action of modeling at younger schoolchildren: structuring educational contents from the general concepts to private, allocation of genetically initial relation, organization of educational cooperation at the solution of educational tasks, modeling of the composite schemes, aimed at finding general ways of graphic activity.

Keywords: model, training model, universal educational action of modeling, composition, composition scheme, educational task, educational cooperation

References

1. Avdeeva, N. V., Vergeles, G. I. Formation of universal educational action modeling of younger schoolchildren. Herzen readings. Elementary education, vol.9, no. 11, pp. 43-50, 2018. (In Rus.)
2. Vygotsky, L. S. Pedagogical psychology. Davydov, V., editor. M.: AST: Astrel: Lyuks, 2005. (In Rus.)
3. Davydov, V. V. Theory of developmental education. M.: INTOR, 1996. (In Rus.)
4. Ilyenkov, E. V. The school must teach to think. M: Edit. of Moscow Psychological and Sociological Institute; Voronezh: Edit. of NPO «MODEK», 2009. (In Rus.)
5. Ilyenkov, E. V. Philosophy and Culture. M: Edit. of Moscow Psychological and Sociological Institute; Voronezh: Edit. of NPO «MODEHK», 2010. (In Rus.)
6. Matyaz, T. V. Modeling as a universal educational action. Bulletin of the Altai State Pedagogical University, pp. 95–99, no. 10, 2012. (In Rus.)
7. Nizovtseva, L. A. Training of younger schoolchildren on modeling as an educational action in the process of solving textual problems. Herzen readings. Elementary education, pp. 100–106, vol. 5, no. 3, 2014. (In Rus.)
8. Poluyanov, Yu. A. Imagination and abilities. M: Znanie, 1982. (In Rus.)
9. Talyzina, N. F. Management of the learning process. M: Edit. of Moscow university, 1984. (In Rus.)
10. Philosophical-psychological problems of the development of education. Davydov, V.V., editor. RAO. M: INTOR, 1994. (In Rus.)
11. Tsukerman, G. A. What develops and what does not develop the educational activities of younger students? Questions of Psychology, no. 5, pp. 68–81, 1998. (In Rus.)
12. Tsukerman, G. A. How younger students learn to learn? Moscow – Riga, PC «Eksperiment», 2000. (In Rus.)
13. Elkonin, D. B. Selected psychological works. M: Pedagogika, 1989. (In Rus.)

Received: November 27, 2018; accepted for publication December 25, 2018

Reference to the article

Shirokova V. V. Formation of Universal Educational Action of Modeling of Younger Schoolchildren at lessons of the Fine Arts // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 1. PP. 80–87. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-80-87.

УДК 37.03

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-88-97

Анна Сергеевна Шемереко¹,

ассистент,

Мурманский государственный арктический университет
(183038, Россия, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15),e-mail: anya47@list.ru

orcid: 0000-0002-0536-7085

Валерий Эдуардович Черник²,

кандидат педагогических наук, доцент,

Мурманский государственный арктический университет
(183038, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15),e-mail: chernikval@mail.ru

orcid: 0000-0002-8330-8080

Формирование способности к самоорганизации у старшего дошкольника

Представлены результаты исследования самоорганизации детей старшего дошкольного возраста в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности. Самоорганизация старшего дошкольника рассматривается как качество личности, которое включает совокупность функционального и личностного компонентов и заключается не только в способности ребёнка организовывать собственную деятельность, управлять ею, определять цель, но и в способности осознанно контролировать, анализировать и корректировать собственные действия. Отражены ключевые положения, доказывающие необходимость и возможность формирования способности к самоорганизации именно в старшем дошкольном возрасте. Раскрыты основные результаты экспериментальной работы по формированию изучаемого качества в целом, а также по структурным компонентам на контрольном и констатирующем этапах исследования. Дано представление о модели формирования способности к самоорганизации в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности. Модель включает в себя представление о физкультурно-оздоровительной деятельности как ресурсе формирования самоорганизации детей старшего дошкольного возраста; организацию различных форм лично значимой деятельности детей старшего дошкольного возраста, стимулирующих формирование и развитие структурных компонентов самоорганизации от принятия позиции взрослого к со-деятельности со взрослым и далее к самостоятельному действию; принципы, определяющие организацию деятельности детей старшего дошкольного возраста по формированию и развитию структурных компонентов (принцип опоры на целостное развитие личности, принцип активности, принцип создания «зоны ближайшего развития»); структурные компоненты самоорганизации детей старшего дошкольного возраста (целеполагание, анализ ситуации, коррекция, планирование и самоконтроль); организационно-педагогические условия, критерии и уровневые характеристики развития самоорганизации детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: самоорганизация, самоорганизация личности, самоорганизация старшего дошкольника; дети старшего дошкольного возраста, физкультурно-оздоровительная деятельность, формирование способности к самоорганизации

Введение. В поисках путей совершенствования жизни, повышения эффективности общественного производства и личного успеха представители бизнес-сообщества обращают своё внимание к самоорганизации, определяя её как одно из наиболее востребованных в ближайшем будущем

качеств личности³. Не случаен и интерес психолого-педагогической науки к данному феномену. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования обращает внимание на «становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных

¹ А. С. Шемереко – основной автор, систематизировала и анализировала материалы, оформляла текст статьи.

² В. Э. Черник определяла методологию исследования, систематизировала и анализировала материалы, оформляла текст статьи.

³ Креативность, способность к сотрудничеству, самоорганизация – наиболее важные навыки будущего [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.asi.ru/news/57298> (дата обращения: 10.12.2018).

действий» дошкольников¹. Вследствие этого представляется уместным говорить, что в дошкольном возрасте складываются предпосылки, способствующие формированию у ребёнка умения воспринимать задачу, планировать свою деятельность, самоконтроля, самооценки – свойств, которые в совокупности составляют новое образование – самоорганизацию личности.

Проведённый анализ степени изученности проблемы позволяет сделать вывод о том, что различные аспекты самоорганизации личности достаточно подробно были изучены многими исследователями. Вместе с тем специально не исследовались возможности и особенности формирования самоорганизации детей старшего дошкольного возраста. Сложность исследования самоорганизации детей старшего дошкольного возраста обусловлена неоднозначностью понимания самого понятия «самоорганизация личности», условий его возникновения, его структуры и т. д.

Исследование закономерностей и механизмов самоорганизации в психолого-педагогической науке в качестве самостоятельного направления выдвинулось относительно недавно. В изученных работах понятие самоорганизации представлено в нескольких направлениях: как деятельность и способность личности, связанные с умением организовывать себя (Л. В. Фалеев, Ю. А. Цагарелли и др.) [10; 11]; организация индивидом собственных трудовых действий, своего времени в процессе труда и отдыха (А. К. Громцева², А. А. Кирсанов³, П. Е. Рыженков⁴ и др.); резерв повышения эффективности обучающихся (В. Б. Арюткин и др.) [3].

Вместе с тем применительно к периоду дошкольного возраста феномен самоорганизации целостно не исследовался. Од-

нако существует значительное количество работ, посвящённых изучению отдельных компонентов самоорганизации детей старшего дошкольного возраста, к которым нами были отнесены следующие: целеполагание, анализ ситуации, коррекция, планирование и самоконтроль.

Наличие интереса исследователей к структурным компонентам самоорганизации у детей дошкольного возраста свидетельствует об объективном значении данного свойства, которое, как считали выдающиеся отечественные учёные П. К. Анохин [2] и Н. А. Бернштейн [4], присуще любой живой системе и является условием организации и развития человека и социального мира. И это актуализирует необходимость целостного изучения самоорганизации в период дошкольного детства.

Несколько лет на базе муниципального автономного учреждения «Городской спортивный центр «Авангард»» города Мурманска проводилось исследование, цель которого заключалась в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке модели формирования способности к самоорганизации у детей старшего дошкольного возраста в условиях физкультурно-оздоровительной деятельности. К исследованию были привлечены дети дошкольного возраста, занимающиеся в детских группах по обучению плаванию (всего 97 детей в возрасте 5–7 лет, а также 30 родителей).

Методология и методы исследования. В исследовании были применены генетический метод, сравнительный и структурный анализ федеральных государственных образовательных стандартов, нормативных документов, регламентирующих деятельность образовательных организаций, материалов и сборников научно-практических конференций, семинаров, симпозиумов, материалов, представленных в сети Интернет.

Использование генетического метода позволило проследить становление и развитие проблемы самоорганизации вообще и применительно к дошкольному возрасту в частности, раскрыть этапы и особенности развития самоорганизации детей старшего дошкольного возраста. Структурный анализ позволил выявить и охарактеризовать компоненты самоорганизации детей старшего дошкольного возраста.

Для детального изучения способности к самоорганизации детей старшего дошкольного возраста с целью выявления уровня

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gu/2013/11/25/doshk-standart-dok/html> (дата обращения: 10.12.2018).

² Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

³ Кирсанов А. А. Теория организации. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 408 с.

⁴ Рыженков П. Е. Самоорганизация студентов первого курса. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1990. – 102 с.

развития каждого структурного компонента были проведены контрольные тестирования в период с октября по ноябрь 2015 года. Диагностика проводилась с помощью следующих методик: целеполагание: «Адаптированная методика Г. В. Репкиной для детей старшего дошкольного возраста», методика «Три предмета» Л. Г. Лысюк; самоконтроль: методика «Цепочка действий», тест на развитие самоконтроля Т. Е. Наливайко и Е. Н. Решетник; коррекция: методика

«Изучение саморегуляции», методика «Рисование флажков»; анализ ситуации: методика «Возьми три палочки» Н. И. Росляковой, методика «Составь рассказ» Н. И. Росляковой; планирование: диагностическое задание «Лото» О. В. Дыбиной, методика А. З. Зака [1; 7; 9 и др.].

Результаты исследования и их обсуждение. Полученные результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Уровень сформированности
самоорганизации КГ и ЭГ на констатирующем этапе исследования**

Методика	КГ			ЭГ		
	недост.	средний	достат.	недост.	средний	достат.
Целеполагание	56,7	18,3	25	60	18,3	21,7
Анализ ситуации	51,7	33,3	15	46,7	38,3	15
Коррекция	61,7	31,6	6,7	66,6	21,7	11,7
Самоконтроль	73,3	16,7	10	66,7	23,3	10
Планирование	60	30	10	61,7	25	13,3
Самоорганизация	61	26	13	60	25	15

По итогам констатирующего этапа эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группа. Анализ результатов констатирующего этапа исследования свидетельствовал о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию способности к самоорганизации у старших дошкольников.

Эта работа проводилась по направлениям: 1) непосредственная работа на учебно-тренировочных занятиях, в свою очередь, имеющая два направления (выполнение заданий, направленных на обучение и совершенствование основ техники плавания различными способами (кроль на груди, кроль на спине, брасс, бат) и выполнение игровых заданий во время свободного плавания); 2) участие в спортивных праздниках, проводимых на базе учреждения; 3) выполнение контрольных заданий испытуемыми экспериментальной группы; 4) выполнение домашних заданий детьми совместно с родителями.

Тренировочные занятия экспериментальной группы проходили в соответствии с утверждённой программой Муниципального автономного учреждения «Городской

спортивный центр «Авангард»». В структуру занятия включили три части: подготовительную, основную и заключительную. Подготовительная часть занятия проводилась на суше или на воде, включала в себя организационные мероприятия (переключки, объяснение задач занятия, выполнение знакомых общеразвивающих упражнений и ознакомление с теми элементами техники движений, которые предполагают выполнение на воде в ходе основной части занятия). Эти мероприятия подготавливали детей к выполнению задач основной части занятия, а также организм к предстоящей нагрузке. В основной части занятия обучающимся предлагались учебные задания в зависимости от его вида (занятия, направленные на обучение новому материалу, закрепление пройденного материала, контрольные занятия) и частных задач (овладение элементами техники новых двигательных действий, изучение техники плавания спортивными способами, выполнение учебных и игровых заданий). В заключительной части снижали физическое и эмоциональное напряжение. Заключительная часть включала в себя чередование свободного плавания, подвиж-

ных игр на воде, выполнения дыхательных упражнений, домашнего задания, подведения итогов занятия. В целом заключительная часть занятия призвана к приведению организма занимающихся в относительно спокойное состояние после выполнения тренировочной нагрузки в ходе основной части.

Особое значение отводилось организации свободного плавания детей, во время которого детям предлагались специально подобранные подвижные игры на воде и игровые задания, направленные на формирование самоорганизации детей старшего дошкольного возраста. Существенное внимание отводилось выполнению домашних заданий (практические задания, отработка двигательных действий рук, ног при плавании определённым способом, дыхание в воде, игровые задания, направленные на формирование структурных компонентов самоорганизации).

Контрольные занятия проводились в том числе и в соревновательной форме. Соревновательный компонент является наиболее эффективным при демонстрации занимающимся плаванием достигнутых умений и навыков, мотивирует к достижению дальнейших максимально высоких результатов, а также способствует формированию волевых качеств личности. Главной особенностью здесь является применение индивидуального подхода при организации и проведении соревнований, так как дети этого возраста мотивированы к занятиям желанием «быть первым», «справиться лучше всех» и т. д., поэтому педагогу необходимо предотвратить негативные последствия соревновательного компонента. Здесь, например, можно предлагать выполнение заданий в форме эстафет, командных игр, а также сочетать более сложные задания с игровыми (например, мальчики выполняют проплывание дистанции без остановок, а девочки останавливаются несколько раз, собирают игрушки).

Следующим направлением деятельности предполагалось активное участие детей и родителей в спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятиях, организованных на базе Муниципального автономного учреждения «Городской спортивный центр «Авангард» («Родной двор – родной город», «Весёлые старты», «Игры на воде», а также праздничные мероприя-

тия, посвящённые празднованию 8 Марта, праздника «Здравствуй, Солнце!», Праздника Севера, Дня полярника, Дня защиты детей, Дня города, Нового Года и т. д.).

Занятия в экспериментальной группе проходили два раза в неделю (понедельник, четверг) в соответствии с разработанной моделью формирования способности к самоорганизации у детей старшего дошкольного возраста, в контрольной группе – по вторникам и пятницам. Учебно-тренировочные занятия в обеих группах проводились одним педагогом в течение двух лет с сентября по май.

Работа с родителями детей, входящих в экспериментальную группу, заключалась в диагностике, организации и проведении родительских собраний, бесед, участия родителей и детей экспериментальной группы в спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятиях, контроле или совместном выполнении домашних заданий. Диагностическая работа с родителями проводилась с целью не только выявления уровня сформированности самоорганизации у детей, но и для понимания данной проблемы родителями.

Основным преимуществом в привлечении родителей к совместному участию в спортивно-массовых мероприятиях является процесс обучения родителей навыкам совместных занятий с детьми старшего дошкольного возраста, что, в свою очередь, способствует укреплению взаимопонимания, доверительных отношений, включению в совместную деятельность. Эта форма работы обеспечивает высокую активность как педагога, так родителя и ребёнка, что, в свою очередь, будет благоприятно влиять на формирование самоорганизации личности старшего дошкольника. Примерами реализуемого вида деятельности выступают следующие мероприятия: «Родной двор – родной город», «Весёлые старты», «Игры на воде», а также праздничные мероприятия. Непосредственная работа на учебно-тренировочных занятиях в экспериментальной группе строилась на основе реализуемой программы по обучению плаванию.

По окончании формирующего эксперимента были проведены контрольные срезы по каждому из структурных компонентов самоорганизации. Результаты контрольного этапа исследования представлены в табл. 2, а также отражены на рисунке.

**Уровень сформированности
самоорганизации КГ и ЭГ на контрольном
этапе исследования**

Методика	КГ			ЭГ		
	недост.	средний	достат.	недост.	средний	достат.
Целеполагание	45	26,6	28,3	16,9	28,3	54,8
Анализ ситуации	48,3	25	26,7	25	23,3	51,7
Коррекция	31,7	51,6	16,7	25	35	40
Самоконтроль	41,7	45	13,3	8	35	57,7
Планирование	43,3	38,3	18,4	21,7	33,3	45
Самоорганизация	42	38	20	20	30	50

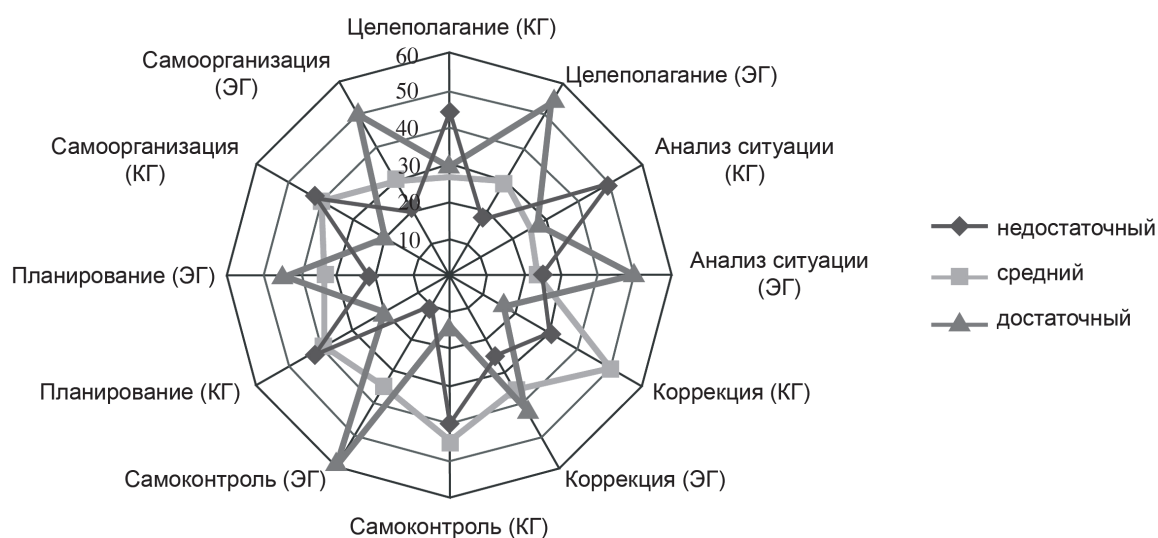


Рисунок. Сравнительный анализ результатов уровня сформированности компонентов самоорганизации контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе исследования
Figure. Comparative analysis of the results of the formation level of the components of self-organization of the control and experimental groups at the control stage of the study

Анализ полученных результатов позволяет сделать выводы:

1. Диагностика уровня сформированности целеполагания в контрольной и экспериментальной группах осуществлялась по адаптированной методике Г. В. Репкиной. По данным тестирования у 33,3 % испытуемых контрольной группы (10 чел.) выявлен низкий уровень целеполагания, в то время как показатели экспериментальной группы составили 7 % (2 чел.); эти дети, выполняя предложенное задание, частично осознают требования взрослого, отличаются частичным принятием задания со стороны взрослого.

У 16,7 % детей (5 чел.) контрольной и 13,3 % (4 чел.) экспериментальной группы был выявлен уровень ниже среднего (дети отличаются способностью принимать только практические задачи, осознают их, способны намечать промежуточные цели, но не могут удерживать их на протяжении выполнения предложенного задания).

26,7 % (8 чел.) испытуемых контрольной группы и 33,3 % (10 чел.) экспериментальной группы наделены средним уровнем целеполагания. Данной группе детей свойственны принятие и выполнение практических задач, но при возникновении трудностей, осознании необходимости выявления нового способа

действия они быстро утрачивают познавательное содержание цели и сосредотачиваются на её практической части, удерживают промежуточные цели.

Испытуемые с высоким уровнем составили 23,3 % (7 чел.) в контрольной группе, в то время как в экспериментальной – 46,7 % (14 чел.). Здесь наличие высокого уровня характеризуется тем, что ребёнок осознаёт требование собственно познавательной задачи, определяет в соответствии с ним цель предстоящих действий и сохраняет её в течение всего процесса выполнения, способен самостоятельно сформулировать цель.

По результатам экспериментальной методики «Три предмета» Л. Г. Лысюк мы выявили, что у 60 % (18 чел.) контрольной группы испытуемых низкий уровень целеполагания, который характеризуется следующими признаками при самостоятельной деятельности: спонтанность возникновения действия, его относительная независимость от внешних обстоятельств, внутренняя обусловленность. 40 % детей (12 чел.) показали высокий уровень целеполагания, им свойственно наличие чётко обозначенного конца действия, его остановка после достижения цели.

В экспериментальной группе показаны следующие результаты: к высокому уровню были отнесены результаты 26 детей, что составило 86,7 %, а низкий результат показали 4 ребёнка старшего дошкольного возраста (13,3 %).

2. Исследуя структурный компонент самоорганизации **анализ ситуации** по методике Н. И. Росляковой «Возьми три палочки», мы выявили следующее: 1) в контрольной группе 33,6 % испытуемых (10 чел.) показали высокий уровень, что соответствует развитию коммуникативной рефлексии ребёнка по линии его взаимодействий со взрослым (у ребёнка сформирована рефлексивная позиция во взаимодействии со взрослым); 66,7 % (20 чел.) показали низкий уровень, при котором во взаимодействии со взрослым ребёнок не рефлексивен; 2) в экспериментальной группе 66,7 % испытуемых (20 чел.) показали высокий уровень, что соответствует развитию коммуникативной рефлексии ребёнка по линии его взаимодействий со взрослым (у ребёнка сформирована рефлексивная позиция во взаимодействии со взрослым); 33,3 % (10 чел.) показали низкий уровень, при котором во взаимодействии со взрослым ребёнок не рефлексивен.

С помощью методики «Составь рассказ» у 36,7 % старших дошкольников (11 чел.) контрольной группы и у 66,7 % (20 чел.) экспериментальной был выявлен высокий уровень, характеризующийся наличием сформированной коммуникативной рефлексии у ребёнка. Отсутствие коммуникативной рефлексии, неправильное выполнение предложенного задания показали 63,3 % (19 чел.) и 33,3 % (10 чел.) контрольной и экспериментальной групп соответственно.

3. Диагностика структурного компонента коррекция (методика «Изучение саморегуляции») выявила высокий уровень 13,4 % (4 чел.) в контрольной группе; 36,7 % (11 чел.) – в экспериментальной: испытуемые принимают учебную цель, осознают условия поставленной задачи. При выполнении задания преобладает внутренняя мотивация, по просьбе взрослого ребёнок способен составить подробный осознанный план предстоящей деятельности, в ходе выполнения задания стремится чётко следовать плану работы, самостоятельно исправляет и замечает ошибки и неточности. Для решения сложных моментов, возникающих в деятельности, пытается вовлечь взрослого в ситуацию сотрудничества.

К среднему уровню нами было отнесено 3,3 % старших дошкольников (1 чел.) контрольной группы и 20 % (6 чел.) – экспериментальной. Для них характерно принятие цели, заинтересованность в выполняемом задании, при затруднениях принятия задачи ребёнок пытается получить поддержку взрослого. Выполняя задание, он стремится следовать составленной программе действий, самостоятельно замечает и исправляет большинство неточностей и ошибок.

Уровень ниже среднего был выявлен у 40 % детей (12 чел.) контрольной и у 33,3 % (5 чел.) экспериментальной группы. Для данного ряда испытуемых характерны: принятие цели деятельности не в полном объёме; при трудностях присутствует обращение к взрослому с просьбой о прямой помощи; отвлекается на незначительное время; по ходу работы ребёнок допускает ошибки, но чаще всего не замечает и не исправляет их. 10 % детей (3 чел.) как в контрольной, так и в экспериментальной группах показали результаты, соответствующие понижённому уровню сформированности структурного компонента «коррекция», о чём свидетельствует наличие понимания только простых условных

заданий, нейтральное эмоциональное отношение, безынициативность, отвлечённость от выполнения задания. Дошкольники не замечают ошибки, не стремятся к их устранению. 33,3 % (10 чел.) контрольной и 16,7 % (5 чел.) экспериментальной группы показали низкий уровень, которому соответствуют непринятие цели деятельности, нейтральное отношение к заданию, несосредоточенное выполнение, через определённое время испытуемый забывает о ситуации эксперимента и начинает играть с предлагаемым материалом.

4. Показатели уровня развития самоконтроля у детей старшего дошкольного возраста были выявлены на основе методики «Цепочка действий». У 10 % (3 чел.) контрольной и 56,7 % (17 чел.) экспериментальной группы высокий уровень самоконтроля. При выполнении последовательных действий данная группа детей не допустила ошибок. Допущенные ошибки были самостоятельно исправлены ребёнком; 13,3 % (4 чел.) контрольной и 23,3 % (7 чел.) экспериментальной группы характеризуются средним уровнем, во время проведения исследования допустили по одной ошибке при выполнении предложенных действий (семь действий). Уровень ниже среднего присущ 26,7 % (8 чел.) детей контрольной группы, а в экспериментальной – 13,3 %, т. е. 4 детям старшего дошкольного возраста, которые допустили две ошибки и более при исследовании уровня самоконтроля. Предложенное задание не было выполнено 50 % (15 чел.) испытуемых из контрольной группы и 7 % экспериментальной группы (2 чел.), что свидетельствует о наличии у них низкого уровня самоконтроля.

По методике Т. Е. Наливайко и Е. Н. Решетник мы выявили наличие высокого уровня у 16,7 % детей (5 чел.) и 56,7 % (17 чел.) в контрольной и экспериментальной группах соответственно. При анализе картинок дети с высоким уровнем самоконтроля видят причину неудач и в персонаже, и в объекте, данной группе детей свойственно адекватно оценивать себя и контролировать свою деятельность. 50 % испытуемых (15 чел.) в контрольной и 33,3 % (10 чел.) в экспериментальной группе при анализе видят причину в герое картинки и предлагают различные варианты решения предложенной проблемы. Это свидетельствует о наличии

у ребёнка среднего уровня самоконтроля и положительной способности к самооценке и самоконтролю. Низкий уровень показали 33 % дошкольников (10 чел.) в контрольной и 10 % (3 чел.) экспериментальной группах, в этом случае дети не способны адекватно оценивать себя и контролировать свои действия, так как объясняют причины неудач в предметах на предложенных картинках.

5. Исследуя структурный компонент планирование с помощью диагностического задания «Лото» О. В. Дыбиной, мы выявили наличие у 50 % (15 чел.) детей экспериментальной и 16,7 % (5 чел.) контрольной группы высокого уровня сформированности данного компонента, что характеризуется способностью испытуемого планировать собственную деятельность, прогнозировать результаты этой деятельности.

Наличие среднего уровня умения планировать распределилось по 33 % (10 чел.) в каждой группе, характерно планирование своих действий при помощи взрослого (педагога, родителей и т. д.).

У 50 % старших дошкольников (15 чел.), входящих в контрольную группу, и 16,7 % (5 чел.) дошкольников экспериментальной группы обнаружен низкий уровень, при котором ребёнок имеет трудности в планировании действий как самостоятельно, так и при помощи взрослого. Результаты диагностики данного структурного компонента самоорганизации показали наличие наибольшего количества испытуемых с низким и средним уровнями в контрольной группе.

Достоверность различий результатов уровня сформированности самоорганизации детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе исследования определялась с помощью критерия χ^2 (хи-квадрат), который применяется для сравнения распределений испытуемых двух групп по состоянию исследуемого свойства на основе измерений по шкале наименований. Для расчёта достоверности результатов нами применялись четырёхпольные и многопольные «таблицы» в зависимости от наличия категорий результатов.

При получении эмпирических значений χ^2 эмп контрольной и экспериментальной групп выявлено, что на контрольном этапе исследования больше критических значений $\chi^2 0,05$, следовательно, характеристики

контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе исследования значимы, что подтверждает соблюдение условия педагогического эксперимента.

Заключение. Проведённое исследование доказало возможность формирования способности к самоорганизации детей старшего дошкольного возраста в условиях физкультурно-оздоровительной деятельности. Эта работа будет осуществляться более эффективно, если в физкультурно-оздоровительную деятельность дошкольников внедрить модель, включающую:

- представление о физкультурно-оздоровительной деятельности как ресурсе формирования самоорганизации детей старшего дошкольного возраста;

- организацию различных форм лично значимой деятельности детей старшего дошкольного возраста, стимулирующих формирование и развитие структурных компонентов самоорганизации от принятия позиции взрослого к со-деятельности со взрослым и далее к самостоятельному действию;

- принципы, определяющие организацию деятельности детей старшего дошкольного возраста по формированию и развитию структурных компонентов (принцип опоры на целостное развитие личности, принцип активности, принцип создания «зоны ближайшего развития»);

- структурные компоненты самоорганизации детей старшего дошкольного возраста (целеполагание, анализ ситуации, коррекция, планирование и самоконтроль);

- организационно-педагогические условия, критерии и уровневые характеристики развития самоорганизации детей старшего дошкольного возраста.

В самоорганизации детей старшего дошкольного возраста можно выделить три уровня развития:

- недостаточный уровень (данная группа детей отличается неспособностью к выделению промежуточных целей и планированию собственных действий; чаще всего дети способны выполнять только несложные одноактные действия с элементарным операционным составом; при возникновении проблемных ситуаций ребёнок стремится к получению помощи со стороны взрослого, следует предложенной программе при выполнении заданий, редко замечает и исправляет ошибки, показывает нейтраль-

ное отношение к выполнению действий, не проявляет инициативу и сосредоточенность, отличается неадекватной самооценкой и неумением контролировать собственную деятельность);

- средний уровень (представленной группе свойственны охотное принятие и выполнение практических задач; при возникновении трудностей осознание необходимости выявления нового способа действия; при выполнении ребёнок быстро утрачивает познавательное содержание цели и сосредоточивается на её практической части, удерживает промежуточные цели, проявляя заинтересованность при выполнении заданий, при этом стремясь получить поддержку и помощь взрослого; отмечается строгое следование программе выполняемого задания; редко при допущении ошибок ребёнок стремится к их устранению; преобладает наличие понимания простых условных заданий; чаще всего проявляется нейтральное эмоциональное отношение, безынициативность, также ребёнок имеет трудности в планировании действий как самостоятельно, так и при помощи взрослого);

- достаточный уровень (данная группа дошкольников осознаёт предъявляемые требования, определяет в соответствии с ними цель предстоящих действий и сохраняет её в течение всего процесса выполнения деятельности; дети зачастую способны самостоятельно сформулировать конечную и промежуточные цели, отличаются наличием сформированной коммуникативной рефлексии, в ходе выполнения задания стремятся чётко следовать плану работы, самостоятельно исправляют и замечают допущенные ошибки и неточности, обладают положительной способностью к самооценке и самоконтролю, не наблюдаются трудности в планировании действий).

Полученные результаты экспериментального исследования свидетельствуют об эффективности применения модели формирования способности к самоорганизации детей старшего дошкольного возраста в условиях физкультурно-оздоровительной деятельности. Достоверность различий результатов уровня сформированности самоорганизации детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах исследования определялась с помощью критерия χ^2 (хи-квадрат), который

применяется для сравнения распределений испытуемых двух групп по состоянию исследуемого свойства на основе измерений по шкале наименований. Полученные эмпирические значения χ^2 эмп контрольной и экспе-

риментальной групп указывают на соблюдение условия педагогического эксперимента, что подтверждает выдвинутую гипотезу исследования и свидетельствует о решении поставленных в нём задач.

Список литературы

1. Алтынбаева Е. А. Развитие способностей к целеполаганию у детей подготовительной группы // Психология обучения. 2012. № 5. С. 50–56.
2. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М.: Наука, 1980. 197 с.
3. Арюткин В. Б. Формирование способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции у будущего музыканта-педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 1998. 264 с.
4. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 349 с.
5. Гаврилова А. С. Об исследовании уровня самоорганизации старших дошкольников [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2015. Август. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2015/2396.htm> (дата обращения: 10.12.2018).
6. Леонтьев Д. А. Самоорганизация в организации и развитии человека и социального мира // Мир психологии. 2011. № 2. С. 16–27.
7. Лысюк Л. Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 58–67.
8. Моросанова В. И. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека. М.: Наука, 2010. 142 с.
9. Рослякова Н. И. Педагогические условия развития рефлексии у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Краснодар, 1999. 198 с.
10. Фалеев Л. В. Организация процесса формирования культуры самоорганизации студентов бакалавриата [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8070> (дата обращения: 12.12.2018).
11. Цагарелли Ю. А. Процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в музыкальной деятельности // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. Казань: КГУ, 1982. С. 11–13.
12. Черник В. Э., Гаврилова А. С. Исследование структурных компонентов самоорганизации старших дошкольников // Дискуссия. 2016. № 7. С. 136–141.

Статья поступила в редакцию 12.01.2019; принята к публикации 15.02.2019

Библиографическое описание статьи

Шемереко А. С., Черник В. Э. Формирование способности к самоорганизации у старшего дошкольника // Учёные записки ЗабГУ. 2019. Т. 14, № 1. С. 88–97. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-88-97.

Anna S. Shemereko¹,

Assistant,
Murmansk State Arctic University
(15 Kapitan Egorov st., Murmansk, 183038, Russia),
e-mail: anya47@list.ru
orcid: 0000-0002-0536-7085

Valery E. Chernik²,

Candidate of Pedagogical, Associate Professor,
Murmansk State Arctic University
(15 Kapitan Egorov st., Murmansk, 183038, Russia),
e-mail: chernikval@mail.ru
orcid: 0000-0002-8330-8080

Formation of the Ability to Self-Organization of Children of the Senior Preschool Age

The article presents the results of the study of self-organization of children in preschool age in the conditions of sports and recreational activities. Self-organization of the senior preschool child is considered as a quality of the personality which includes the set of functional and personal

¹ A. S. Shemereko main author, collection of material, analysis, systematization of research material, writing the article.

² V. E. Chernik – establishment of the research methodology, analysis, and systematization of research material, preparation of the manuscript.

components and consists in ability of a child not only to organize own activity, but to operate it, to define the purpose also ability to control, analyze and correct own actions. The article reflects the key provisions proving the necessity and possibility of formation of the ability to self-organization in the senior preschool age. An idea of the model of the formation of the ability to self-organization in the process of sports and recreational activities is given. The model includes the idea of physical culture and recreation activities as a resource for the formation of self-organization of children of senior preschool age; organization of various forms of personally significant activities of children of senior preschool age, stimulating the formation and development of the structural components of self-organization from adopting an adult position to co-activity with an adult and further to independent action; principles determining the organization of activities of children of senior preschool age in the formation and development of structural components (principle of reliance on the holistic development of personality, principle of activity, principle of creating a “zone of proximal development”); structural components of self-organization of children of senior preschool age (goal setting, situation analysis, correction, planning and self-control); organizational and pedagogical conditions, criteria and level characteristics of the development of self-organization of children of senior preschool age.

Keywords: self-organization; self-organization of person; self-organization of senior preschool child; children of senior preschool age, sports and improving activity, formation of ability to self-organization

References

1. Altynbaeva, E. A. Psychology of learning, no. 5, pp. 50–56, 2012. (In Rus.)
2. Anohin, P. K. Key problems of the theory of functional system. M: Nauka, 1980. (In Rus.)
3. Aryutkin, V. B. Formation of the ability to self-organization, self-government and self-regulation of the future musician-teacher. Cand. ped. sci. diss. Kazan, 1998. (In Rus.)
4. Bernshteyn, N. A. Essays on the physiology of movements and activity physiology. M: Meditsina, 1966. (In Rus.)
5. Gavrilova, A. S. On the study of the self-organization level of senior preschool children). Web: 10.12.2018. <http://www.emissia.org/offline/2015/2396.htm>. (In Rus.)
6. Leontiev, D. A. World of Psychology, no. 2, vol. 66, pp.16–27, 2011. (In Rus.)
7. Lysyuk, L. G. Empirical picture of productive goal setting formation in children of 2-4 years. Questions of psychology, no. 2, pp. 58–67, 2000. (In Rus.)
8. Morosanova, V. I. Personal and cognitive aspects of self-regulation of human activity. M: Nauka, 2010. (In Rus.)
9. Roslyakova, N. I. Pedagogical conditions of reflection development in preschool children. Cand. ped. sci. diss. Krasnodar, 1999. (In Rus.)
10. Faleev, L. V. Organization of the process of formation of the culture of self-organization of undergraduate students. Web: 10.12.2018. <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8070>. (In Rus.)
11. Tsgarely, Y. A. Processes of self-organization, self-governance and self-regulation in musical activities. Theoretical and applied study of psychical self-regulation. Abstracts of the scientific conference. Kazan: KSU, 1982: 11–13. (In Rus.)
12. Chernik, V. E., Gavrilova, A. S. The study of the structural components of self-organization of senior preschoolers. Discussion, no. 7, vol. 70, pp. 136–141, 2016. (In Rus.)

Received: January 12, 2019; accepted for publication February 15, 2019

Reference to the article

Shemereko A. S., Chernik V. E. Formation of the Ability to Self-Organization of Children of the Senior Preschool Age // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 1. PP. 88–97. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-88-97.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

УДК 159.9.07

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-98-104

Юлия Владимировна Ерещенко,
кандидат психологических наук, доцент,
Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского
(241036, Россия, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14),
e-mail: erho11@mail.ru
orcid: 0000-0002-5808-0854

Психологические особенности профессиональной адаптации студентов, проходящих практику в школе

Профессиональная адаптация является процессом приспособления индивида к сфере профессиональной деятельности. Проблемы профессиональной адаптации освещаются в психолого-педагогической литературе, так как деятельность в сфере труда затрагивает различные стороны психической активности человека. Изменения внешней среды, включаясь в сферу самосознания и мироощущения личности, воспринимаются и оцениваются как сознательно, так и бессознательно. В статье рассмотрен начальный этап вхождения в профессиональную деятельность студентов, проходящих практику в школе. В исследовании была поставлена цель изучить психологические особенности профессиональной адаптации студентов. На репрезентативной выборке ($n = 186$) были выделены уровни и соответствующие им характеристики профессиональной социально-психологической адаптации. Показаны особенности восприятия ученика, как высшей ценности субъект-субъектных отношений в профессиональной деятельности учителя, работы учителя, как творческого процесса создания отношений в качестве ведущих параметров процесса адаптации обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Выявлены взаимосвязи между уровнями адаптации и механизмами психологической защиты студентов. Механизмы психологической защиты демонстрируют психологические особенности профессиональной адаптации студентов, находящиеся вне осознания. Результаты исследования могут быть использованы при разработке методических материалов в процессе подготовки учителей в высшей школе.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, психологические особенности, профессиональная педагогическая деятельность, субъект-субъектные отношения

Введение. Представления о психологической профессиональной адаптации в отечественной психологии основываются на представлении о человеке как субъекте труда. Так, в концепции Е. А. Климова определяются «группы психических регуляторов труда», составляющих структуру субъекта трудовой деятельности¹.

¹ Психология труда, инженерная психология и эргономика: учебник для академического бакалавриата / под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой, Г. Н. Солнцевой. – М.: Юрайт, 2015. – С. 55.

Профессиональная психологическая адаптация представляет собой процесс приспособления индивида, как биосоциальной целостности к изменяющимся условиям профессиональной среды. Студенты, проходящие практику, адаптируются к физическим условиям психофизиологически, к новым, уже не учебным, но профессиональным задачам, операциям, информации – профессионально, к школьному сообществу – социально.

Свойства внешнего и внутреннего характера, нарушающие целостность индивида и противостоящие адаптации, относятся к неблагоприятным факторам. Если речь идёт о свойствах внешней среды, то это – физические нагрузки, токсические факторы, такие как гипоксия, шум, вибрация, замкнутое пространство, неблагоприятный режим и условия труда и т. д. Рассматриваются условия труда в их взаимодействии с оценками успешности выполняемой работы. Отмечаются такие факторы успешности, как положительная функциональность работника и повышение его квалификации; предвидение угроз трудовому процессу; эффективность устранения угроз и способность сохранять физическое и психическое здоровье, надёжность, разносторонность, гибкость и темп работы и др. [4; 5].

Определяется ментальный признак адаптации – «удовлетворённость» работой и отношениями в коллективе, представляющий собой двусторонний процесс и результат развития отношений между работником, работодателем и трудовым коллективом [5; 8]. Привносящаяся эффективность состоит в опосредованности влияния. Так, переживание «удовлетворённости» от сложившихся отношений снижает нервно-психическое напряжение и степень утомляемости. Соответственно повышается активность поведения [9; 10].

Отсутствие признаков дезадаптации, таких как нарушение деятельности, снижение производительности труда и его качества, нарушение дисциплины труда, сохраняют равновесие систем индивида как целостности и могут быть отнесены к показателям результативности адаптации наравне с вышеперечисленными признаками [5; 9].

В целом факторы адаптации, рассматриваемые в отечественной и зарубежной психологии, можно разделить на две группы [4; 5; 7–10]. Первая группа относится к факторам среды и включает условия труда, режим и характер профессиональной деятельности, особенности социального окружения. Вторая группа относится к свойствам субъекта труда, куда входят такие его характеристики, как половозрастные, физиологические и психологические особенности. В современной образовательной среде особо выделяется проблема адаптации и сопровождения процесса подготовки специалиста с ограниченными возможностями здоровья [2].

В исследованиях изучаются субъективные психологические факторы процесса адаптации, такие как психологические ресурсы сопротивления стрессу. В аспекте психологии стресса широко рассматриваются вопросы, связанные с психологией профессионального здоровья. В рамках решения данной проблемы изучаются разнообразные факторы, снижающие производственные стрессы [1; 3; 6]. Подчёркивается роль механизмов психологической защиты в способах организации частичного временного душевного равновесия. Полученная таким образом отсрочка даёт возможность индивиду собраться с силами и оценить наличные ресурсы.

Таким образом, процесс адаптации начинающего свой трудовой путь будущего профессионала представляет собой сложное явление и изучается в различных его аспектах. Вышеперечисленные особенности профессиональной адаптации тождественны как в отечественной, так и в зарубежной психологии, что свидетельствует о сближении проблематики профессиональной деятельности различных стран.

Методология и методы исследования. Методологией исследования выступил «системный подход в психологии труда и инженерной психологии»¹. Цель исследования состоит в изучении психологических особенностей профессиональной адаптации студентов, проходящих практику в школе. Эмпирическими задачами исследования выступили: изучение особенностей социально-психологической адаптации студентов, проходящих практику в школе; рассмотрение уровней психологической и физиологической профессиональной дезадаптации; выявление взаимосвязи психологических особенностей адаптации с механизмами психологической защиты.

В исследовании были использованы следующие методики: «Методика для оценки уровня социально-психологической адаптации учителя»², «Методика для оценки проявления дезадаптации»³, «Диагностика

¹ Психология труда, инженерная психология и эргономика: учебник для академического бакалавриата / под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой, Г. Н. Солнцевой. – М.: Юрайт, 2015. – С. 45.

² Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2003. – С. 122–126.

³ Там же. – С. 148–151.

типологий психологической защиты»¹. Статистическая обработка осуществлялась с использованием пакета SPSS. Выборку составили студенты, проходящие практику в школе в возрасте от 19 до 21 года в количестве 186 чел. юношей и девушек.

Мы предположили, что психологические особенности профессиональной адаптации различаются в зависимости от уровней адаптированности студентов, проходящих практику в школе.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате проведённого исследования по методике оценки уровня социально-психологической адаптации учителя среди студентов, проходящих практику, не установлено признаков дезадаптации.

Большинство студентов, проходящих практику, адаптировано к условиям трудовой деятельности (64 %). Значительная часть обучающихся проявляет высокий уровень адаптации (22 %), на основании чего можно сделать вывод об удовлетворенности содержанием и условиями трудовой деятельности. Определённое количество студентов, проходящих практику (14 %), имеют низкий уровень адаптации,

В табл. 1 представлены средние значения показателей социально-психологической адаптации, показаны полученные взаимосвязи.

Таблица 1
Средние значения показателей социально-психологической адаптации

№ п/п	Наименование отношений	Высокий уровень	Выраженный уровень	Низкий уровень
1	Отношение к учебному заведению	8,0	7,9	7,9
2	Отношение между педагогами*	8,8	7,3	4,1
3	Удовлетворенность условиями труда	7,8	7,5	6,2
4	Удовлетворённость своим положением в коллективе*	8,9	8,8	3,2
5	Отношение к работе*	8,9	3,4	8,8

¹ Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности малых групп. – Изд. 2-е. – М.: Психотерапия, 2009. – С. 444–452.

6	Отношение к ученикам	9,2	9,1	9,3
7	Отношение к руководителю	7,0	6,9	7,2
8	Отношение к коллективу*	8,5	7,7	3,1

Примечание: *обозначены статистически значимые различия, выявленные в наименований отношений

Студенты, проходящие практику, ещё только начинают трудовую деятельность, имея наставников в лице методистов вуза и учителей школы. Нам представляется, что наиболее важные адаптационные показатели относятся к сфере ценностного отношения непосредственно к субъектам профессиональной деятельности – ученикам и своей работе как к показателям сформировавшегося профессионального мировоззрения.

Наиболее важными, на наш взгляд, адаптационными параметрами являются «Отношение к ученикам» и «Отношение к работе». Эти показатели отражают переживание студентами основных ценностей будущей профессии. Вне зависимости от уровня адаптации студенты положительно оценили своё отношение к ученикам, это демонстрируют высокие средние оценки по данной шкале.

Несколько неожиданные результаты были получены по шкале «Отношение к работе». Высокий средний балл показывает позитивное отношение к работе студентов с высоким и низким уровнями адаптации. Студенты с выраженным уровнем адаптации продемонстрировали относительно позитивную оценку своего отношения к работе [3; 4]. Однако их оценка статистически значимо ниже оценок тех же показателей студентов с высоким и низким уровнями адаптации и является самым низким адаптационным параметром для своего уровня. Возможно, подобный результат определяется особенностью освоения личностью профессиональной деятельности и относится к нормативным спадам, связанным со снижением мотивации на определённом этапе освоения профессиональной деятельности, требующей дополнительных усилий в совершенствовании навыков. Для студентов, имеющих средний уровень адаптации, названный показатель может выступать в качестве слабого звена адаптационного процесса.

Студенты с низким уровнем адаптации статистически значимо ниже по сравнению со студентами с высоким и выраженным уровнями адаптации, не удовлетворены своим социальным положением и выражают более негативное отношение к коллективу по сравнению со студентами с высоким уровнем адаптации. Дополнительным признаком имеющих проблем социальной адаптации служит параметр «Отношения между педагогами». Статистически значимы более низкие оценки студентов низкого уровня адаптации по сравнению со студентами высокого уровня.

Одинаково высокие средние оценки по шкале «Отношение к ученикам» демонстрируют единоподушие студентов в их хорошем отношении к субъектам учебной деятельности. Показатели по шкалам «Удовлетворённость условиями труда», «Отношение к учебному заведению» и «Отношение к руководителю» несколько ниже, но тоже свидетельствуют о позитивном настрое студентов, проходящих практику, к сфере оцениваемой деятельности. Статистически значимые различия между студентами с различным уровнем адаптации лежат в сфере социальных отношений. Возможно, студенты с низким уровнем адаптации ощущают недостаточную поддержку со стороны обучающихся и коллег-сверстников. Студенты высоко оценивают свои старания – статистически выше по сравнению со студентами со средним уровнем адаптации. Однако, не чувствуя желаемой поддержки, могут испытывать фрустрацию, проявившуюся в исследовании.

Ниже приведены результаты тестирования студентов, проходящих практику в школе, по методике для оценки проявления дезадаптации. Результаты приведены в табл. 2.

Таблица 2
Средние значения показателей оценки проявлений дезадаптации

№ п/п	Проявления дезадаптации	Высокий уровень	Выраженный уровень	Низкий уровень
1	Ухудшение самочувствия	1,8	1,2	1,4
2	Соматовегетативные нарушения	0,9	1,1	1,7

3	Нарушение цикла «сон – бодрствование»*	1,2	4,1	9,5
4	Особенности социального взаимодействия*	1,1	1,8	6,7
5	Снижение мотивации к деятельности	1,8	2,9	2,8

Примечание: *обозначены статистически значимые различия, выявленные в проявлениях дезадаптации

Как видно из табл. 2, высокий уровень дезадаптации не выражен у студентов, проходящих практику в школе. Значимые различия между студентами трёх рассматриваемых уровней адаптации получены по шкале методики «Нарушение цикла “сон – бодрствование”»; между студентами высокого, выраженного и низкого уровней по шкале «Особенности социального взаимодействия». Студенты с низким уровнем адаптации отмечают у себя выраженные симптомы напряжения, вызывающие нарушение нормального ритма функционирования организма, связанного с нарушением сна. Кроме того, они ощущают напряжение в отношениях с людьми.

Результаты исследования не показали снижения мотивации, что можно было бы предположить по результатам анализа методики социально-психологической адаптации. На наш взгляд, причинами выступают личностные факторы. Прежде всего, это общая позитивная мировоззренческая профессиональная позиция, сформированная в процессе обучения; кроме того, действие механизмов психологической защиты, препятствующих глубокому дезадаптационному процессу. Тем не менее, результаты демонстрируют необходимость проведения педагогических мероприятий, связанных с поддержкой и соответствующим снижением уровня фрустрации у студентов с низким уровнем адаптации.

Ниже приведены результаты тестирования студентов, проходящих практику в школе, по методике «Диагностика типологий психологической защиты» соответственно уровням адаптации. Результаты приведены в табл. 3.

Результаты исследования показали, что наиболее выраженным механизмом психологической защиты, вне зависимости от уровня адаптации, является «Отрицание» (средние оценки соответственно уровню адаптации 9,8–9,6–9,5). Студенты, будущие

педагоги, имеют склонность к поддержанию высокого уровня самооценки посредством игнорирования неприятных психотравмирующих ситуаций. Наименее выраженным, вне зависимости от уровня адаптации, является механизм «Замещение» (средние оценки соответственно уровню адаптации 1,8–1,9–1,7). Студенты, проходящие практику в школе, обладают сформированной рефлексией, ориентируются на мнение социального окружения в построении собственного поведения, что относится к профессионально важным качествам самосознания. Кроме того, обучающиеся в небольшой степени продемонстрировали склонность «отыгрывать» отрицательные эмоции на объектах, воспринимаемых незначительными либо слабыми, что свидетельствует о регуляции эмоций в коммуникативных отношениях.

Таблица 3

Средние значения показателей механизмов психологической защиты соответственно уровням адаптации

Механизмы психологической защиты	Высокий уровень	Выраженный уровень	Низкий уровень
Отрицание	9,8	9,6	9,5
Вытеснение*	3,1	6,6	8,1
Регрессия*	2,9	3,1*	8,2
Компенсация*	3,1	3,2	8,5
Проекция	5,8	6,1	7,8
Замещение	1,8	1,9	1,7
Интеллектуализация*	9,5	3,0	3,1
Реактивное образование*	2,1	7,8	7,8

Примечание: *обозначены статистически значимые различия в механизмах психологической защиты

У студентов с низким уровнем адаптации статистически значимо выше, по сравнению со сравниваемыми группами, представлен механизм «Регрессия». Защитный

механизм «Вытеснение» значимо выражен, по сравнению со студентами высокого уровня адаптации. Обучающиеся с низким уровнем адаптации продемонстрировали более выраженный механизм «Компенсация». Результаты свидетельствуют о недостаточно сформированной зрелой позиции человека, часто «забывающего» о необходимости, тяготящегося лишним усилием. Позитивное представление о себе и комфортное мироощущение, чувство стабильности поддерживается сферами, приносящими удовольствие, например мечтой, фантазией, либо иными видами развлечений.

Среди студентов с высоким и выраженным уровнями адаптации значимые различия среди механизмов психологической защиты выявлены по механизмам «Вытеснение» и «Интеллектуализация». Средние значения выраженности близки к группе студентов с низким уровнем адаптации. Механизм «Вытеснение» представлен значимо выше, в то время как механизм «Интеллектуализация» выражен низко. Результаты свидетельствуют о сближении психологических особенностей студентов с выраженным и низким уровнями адаптации в отношении слабо развитого когнитивного процесса, побуждающего к рассуждению и логике в оценке происходящего.

Заключение. Анализ результатов исследования показал достаточный уровень сформированности основных психологических показателей профессиональной адаптации, необходимых для лиц, в качестве профессии избравших педагогическую деятельность. Тем не менее, выявленные в исследовании психологические особенности профессиональной адаптации студентов, относящиеся к особенностям поддержания позитивного мироощущения и отражающие проблемы личности на пути профессионального становления, продемонстрировали необходимость совершенствования системы индивидуального подхода в процессе подготовки студентов к прохождению практики в школе.

Список литературы

1. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Изд. 2-е. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 560 с.
2. Заборина Л. Г. Практика оказания психологической помощи в рамках социально-психологического тренинга студентам с ограниченными возможностями здоровья // Учёные записки ЗабГУ. 2017. Т. 12, № 2. С. 41–45.
3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М.: Акад. проект, 2009. 943 с.

4. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.: СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
5. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
6. Черных А. А., Санжаева Р. Д. Особенности проявлений синдрома эмоционального профессионального выгорания педагогов // Учёные записки ЗабГУ. 2017. Т. 12, № 2. С. 75–78.
7. Cross R., Prusak L. The People Who Make Organizations Go or Stop // Harvard Business Review. 2002. Vol. 80, no. 6. Pp. 104–112.
8. Feyerherm Ann E., Rice Cheryl L. Emotional intelligence and team performance: The good, the bad and the ugly // International Journal of Organizational Analysis. 2002. Vol. 10, is. 4. Pp. 343–362.
9. Philips, L. Human adaptation and his failures. New York; London, 1968. 278 p.
10. Vroom V. H., Deci E. L. An overview of work motivation // Reading in industrial and organizational psychology. New York, 1972. 327 p.

Статья поступила в редакцию 22.01.2019; принята к публикации 25.02.2019

Библиографическое описание статьи

Ерещенко Ю. В. Психологические особенности профессиональной адаптации студентов, проходящих практику в школе // Учёные записки ЗабГУ. 2019. Т. 14, № 1. С. 98–104. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-98-104.

Yulia V. Ereschenko,

*Candidate of Psychology, Associate Professor,
Bryansk State University named after academician I. G. Petrovsky
(14 Bezhitskaya st., Bryansk, 241036, Russia),
e-mail: erho11@mail.ru
orcid: 0000-0002-5808-0854*

Psychological Features of Professional Adaptation of Students Doing Internship at School

Professional adaptation is the process of an individual adaptation to the sphere of professional activity. Problems of professional adaptation are covered in the psychological and educational literature, as work in the workplace affects various aspects of human mental activity. Changes in the external environment, including in the sphere of self-consciousness and attitude of the individual, are perceived and evaluated, both consciously and unconsciously. The article describes the initial stage of entry into the professional activities of students practicing at the school. The study was aimed at studying the psychological characteristics of students' professional adaptation. On a representative sample ($n = 186$), the levels and the corresponding characteristics of professional social and psychological adaptation were identified. The features of the student's perception as the highest value of the subject – subject relations in the teacher's professional activities, the teacher's work, as the creative process of creating relationships as the leading parameters of the adaptation process of students in the direction of "Teacher education" are shown. The relationship between levels of adaptation and the mechanisms of psychological protection of students is revealed. The mechanisms of psychological protection demonstrate the psychological characteristics of students' professional adaptation, which are beyond awareness. The results of the study can be used in the development of teaching materials in the process of preparing teachers in higher education.

Keywords: professional adaptation, psychological characteristics, professional pedagogical activity, a subject is subject relations

References

1. Granovskaya, R. M. Elements of practical psychology. L: Edit LSU, 1988. (In Rus.)
2. Zaborina, L. G. The practice of providing psychological assistance in the framework of socio-psychological training for students with limited health opportunities. Scientific Notes of ZabSU, vol. 12, no. 2, pp. 41–45, 2017. (In Rus.)
3. Kitayev-Smyk, L. A. Psychology of stress. Psychological anthropology of stress. M: Academic project, 2009. (In Rus.)
4. Mitina, L. M. Psychology of the personality-professional development of subjects of education. M: SPb: Nestor-Istoriya, 2014. (In Rus.)

5. Rean, A. A., Kudashev, A. R., Baranov, A. A. Psychology of personal adaptation. Analysis. Theory. Practice. SPb: Praym-EVROZNAK, 2006. (In Rus.)
6. Chernykh, A. A., Sanzhaeva, R. D. Features of manifestations of the syndrome of emotional professional burnout of teachers. Scientific Notes of ZabSU, vol. 12, no. 2, pp. 75–78, 2017. (In Rus.)
7. Cross, R., Prusak, L. The People Who Make Organizations Go or Stop. Harvard Business Review, vol. 80, no. 6, pp. 104–112, 2002. (In Engl.)
8. Feyerherm, Ann E., Rice Cheryl L. Emotional intelligence and team performance: The good, the bad and the ugly. International Journal of Organizational Analysis, vol. 10, issue 4, pp. 343–362, 2002. (In Engl.)
9. Philips, L. Human adaptation and his failures. N-Y&London, 1968. (In Engl.)
10. Vroom, V. H., Deci, E. L. An overview of work motivation. In: Reading in industrial and organizational psychology. N. Y., 1972. (In Engl.)

Received: January 22, 2019; accepted for publication February 25, 2019

Reference to the article

Ereschenko Yu. V. Psychological Features of Professional Adaptation of Students Doing Internship at School // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 1. PP. 98–104. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-98-104.

УДК 37.015.3

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-105-110

Варвара Романовна Малахова¹,*младший научный сотрудник,**Владивостокский государственный университет экономики и сервиса**(690049, Россия, г. Владивосток, ул. Гоголя, 41),**e-mail: vareffka@mail.ru**orcid: 0000-0002-1663-6340***Валентина Станиславовна Чернявская²,***доктор педагогических наук, профессор,**Владивостокский государственный университет экономики и сервиса**(690049, Россия, г. Владивосток, ул. Гоголя, 41),**e-mail: valstan13@mail.ru**orcid: 0000-0001-6674-6305*

Психологический механизм самораскрытия способностей личности в общем образовании³

Развитие современных детей протекает в принципиально новых условиях, которые отличаются от прежних как новым социумом, технологическими ресурсами, так и новыми стандартами обучения и деятельности педагогов. Востребованы новые способности, однако механизмы самораскрытия способностей школьников до сих пор не стали предметом исследований в педагогической психологии, что определяет данную проблему в качестве новой и актуальной. Работа выполнена в рамках психологии способностей (Б. М. Теплов, Н. А. Аминов); представлений А. Лэнгле об экзистенциальной мотивации, принятии себя; психологии автобиографической памяти В. В. Нурковой. Используются такие методы исследования, как автобиографические нарративные интервью, систематизация, моделирование. Результаты работы показали, что запуск механизма самораскрытия способностей, который важен на ранних этапах развития личности, связан с пониманием источников и факторов зарождения способностей, принятия как «да» жизни, осознания их. Выявлено, что самораскрытие способностей предшествует ряд событий, запускающих исследуемый механизм. Показана роль учителя в самораскрытии способностей и самопознания учащегося. Механизм самораскрытия способностей представлен в результате через индивидуальный путь актуализации автобиографической памяти в определённом контексте. Ответы респондентов показаны в систематизированном виде. Смоделирован механизм самораскрытия способностей школьника. Определена связь самораскрытия способностей с профессиональными компетенциями учителя, в частности, создания уважительного отношения, а также прогнозирования результативности ученика.

Ключевые слова: механизм, самораскрытие способностей, школьник, учитель, рефлексия, нарративное интервью

Введение. Общее образование призвано обеспечивать развитие личности и способностей учащихся с учётом их возможностей. Оно осуществляется в интересах человека, семьи, общества и государства. Итоговые экзамены – ЕГЭ завершают общее образование, верный выбор набора экзаменов в существенной мере влияет на поступление в вуз и последующую профессионализацию.

Родители, учителя часто определяют способности в школьном возрасте, видя уровень академической успеваемости по тем или иным школьным предметам. Впоследствии на этом основании строится профессиональный выбор: учителя соответствующих предметов рекомендуют выбор ЕГЭ и последующий выбор профессии, а родители строят предположения о профессиональном выборе на основе оценок, по-

¹ В. Р. Малахова систематизировала и анализировала материалы исследования, оформляла текст статьи.

² В. С. Чернявская – основной автор, занималась постановкой проблемы, проведением нарративных интервью, оформляла текст статьи.

³ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ (РГНФ) научного проекта РФФИ № 17-06-00281-ОГН «Психолого-педагогические предикторы результативности образования и механизмы самораскрытия способностей старшеклассников».

нений «престижности профессии» и материальных затрат [5; 10]. Отметим, что не все способности находят отражение в школьной программе. Спорность тезиса о тождестве школьной успеваемости и способностей подтверждается результатами исследований, которые показали, что обучаемость и креативность не коррелируют, а высокий интеллект не единственный фактор высокой школьной успеваемости [3].

Каким образом школьник, подросток определяет свои способности, если основной показатель школьного образования – школьная успеваемость – не всегда способствует выявлению способностей учащихся и дальнейшему их профессиональному самоопределению? Постановка проблемы определения механизма самораскрытия способностей подростка в школе потребовала разработки специального инструментария.

Методология и методы исследования. Представление о способностях базируется на положениях теории способностей Б. М. Теплова, в частности: 1) способность «не может возникнуть» вне соответствующей деятельности; 2) способность проявляется в успешности в той или иной деятельности [11]. Самораскрытие способностей личности мы понимаем как процесс и результат признания, осознания своих способностей для себя самого. Школьник в диалоге с собой как бы сам себе говорит: «Оказывается, у меня есть эта способность». «Внутренний диалог» – диалог личности с собой в качестве источника развития исследовал М. М. Бахтин [2]. В. А. Петровский разработал теорию самопричинности личности [9]. По мнению В. А. Петровского, существование личности в своих отражениях, отношения сложившиеся с самим собой определяют перспективы развития личности. А. Лэнгле обосновывает взаимодействие с самим собой так: в случае, если у человека есть внутреннее согласие со своей жизнью и каждой ситуацией, которая вызывает внутреннее «да», то человек будет ощущать свою жизнь как соответствующую ему, как хорошую [6; 7].

Подросток находит смысл в той деятельности, в которой он видит свой успех, ощущает ценность того, что открыл в себе. Процесс осознания своих способностей учащегося происходит в результате возникновения нескольких условий: успешное выполнение какой-либо деятельности, отношение к результату деятельности кого-то Другого,

кто принимает успехи и поддерживает его [13]. В качестве Другого может выступать ровесник, кто-то из родителей, но в школе, где проходят основные пробы деятельности – это педагог [1]. Детский и подростковый периоды являются сензитивными к самораскрытию способностей. Это обусловлено подвижной развивающейся психикой, восприимчивостью к обучению. В подростковом возрасте – всплеском развития рефлексивных процессов, осознания себя личностью, возможностью пробовать себя в различных видах деятельности и областях, что позволяет самоопределиться, осуществить самораскрытие способностей [10].

Механизм самораскрытия способностей учащегося в сочетании с внешней оценкой и самооценкой был выявлен в процессе проведения исследования. В качестве метода исследования было избрано нарративное интервью. Самораскрытие способностей мы представляем, как аспект автобиографической памяти (В. Нуркова). Нарратив (повествование) как метод восстановления в памяти источников самораскрытия способностей даёт возможность раскрыть ключевые эпизоды прошлого [2]. Происходит ретроспективная констатация фактов автобиографии в контексте способностей того, что этой способностью сам индивид обладает. Понятие «автобиографическая память» даёт ключ к пониманию причин выбора ситуаций для описания самораскрытия способностей [3]. Одним из элементов самораскрытия того или иного обстоятельства является эмоциональная окраска воспоминания. Более точно и детально запоминаются эмоционально яркие воспоминания, события, глубоко затронувшие личность и ставшие для личности значимыми.

Ещё одна интересная особенность автобиографической памяти и воспоминаний, которые были отмечены В. В. Нурковой и проявились в процессе представления нарративов. Важные события расцениваются личностью в качестве таковых в тех случаях, когда наступили последствия события, оценка произошедшего происходит как бы ретроспективно [8]; в ситуации актуальности события не оцениваются как яркие и значительные.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование проводилось в группе студентов с использованием метода нарративного интервью.

Выборка составила 30 студентов (8 юношей и 22 девушки). Также были опрошены студенты психологи – 12 чел. Интервью проходило в свободной форме после тренинга. Студентам был задан открытый вопрос: «Расскажите об опыте самораскрытия своих способностей, в каком возрасте это произошло, как это произошло?» Время ответа составляло 2–3 мин. В таблице систематизированы ответы респондентов. Регистрировались: возраст проявления способности, название способности, условия проявления

способности, а также критерий, который фиксировал механизм самораскрытия, – ответ на вопрос: «Как вы поняли, что обладаете способностью?».

Анализ результатов исследования выборки позволил выделить механизм, обуславливающий самораскрытие способностей [12; 14]. Студенты-психологи были выбраны в силу своей рефлексивности по отношению к личностным качествам и жизненным событиям, наряду с этим они обладали профессиональным понятийным аппаратом.

Таблица

Систематизация ответов респондентов

№ п/п	Возраст проявления способностей	Способность	Как понял (а), что обладаю способностью?	Присутствие внешней оценки
1	Дошкольный возраст	Способность к танцам	«Учитель дала ведущую роль в танце»	Да
2	Дошкольный возраст	Креативность, нестандартные решения	«Понял (а), что решил (а) сложную задачу», оценка учителя	Да
3	Школьный возраст	Решение математических пространственных задач	Оценки в школе, «решил (а) задачу сложного уровня»	Да
4	Школьный возраст	Способность к поэзии	Оценка учителя	Да
5	Школьный возраст	Способность к пению	Оценка конкурсной комиссии	Да
6	Пубертатный возраст	Способность к рисованию	Окружающие просили что-либо нарисовать	Да
7	Дошкольный возраст	Респондент анализирует самораскрытие способностей в целом	Оценка родителей	Да
8	Школьный возраст	Респондент анализирует самораскрытие способностей в целом	В сравнении себя с другими	Нет
9	Школьный возраст	Спорт, лёгкая атлетика	Результаты на соревнованиях	Да
10	Пубертатный возраст	Кулинария	Оценка со стороны окружающих	Да
11	Дошкольный возраст	Публичные выступления	«Понял, сам (а) почувствовал (а)»	Нет
12	Школьный возраст	Способность к концентрации в спорте	«Почувствовал (а), что умею, смог (ла) экономить силы»	Нет

Оказалось, что взрослые, профессионально состоявшиеся люди, вспоминая о процессе осознания своих способностей, описывали события школьного периода. У большинства респондентов в качестве важного фактора признания своей способности стала оценка со стороны, и чаще всего оценку давал учитель.

Такой механизм самораскрытия способностей в контексте образовательного процесса обусловлен сензитивным перио-

дом выявления способностей – школьным периодом, а также тем, что личность ребёнка (подростка) ещё не обладает достаточно развитыми рефлексивными процессами и самосознанием и не чувствует силы для укрепления своей позиции, для того, чтобы провести самоанализ и выявить свои сильные стороны, для этого ему необходима помощь со стороны.

Обретая каждый раз новый опыт, личность может переоценивать и переосмысли-

вать события, наделяя их иной значимостью и статусом в своих воспоминаниях со своей субъективной точки зрения.

Результаты, полученные с помощью нарративного подхода, показали, что механизм самораскрытия способностей учащегося состоит из события, в котором его способности проявляются, оценки учителя, самооценки способности учащимся и результатов самораскрытия способности. Важно отметить, что под оценкой учителя

мы понимаем словесную оценку, признание способности учащегося, что является результатом проявленного внимания и наблюдения учителя со стороны. В данном случае учитель играет роль внешнего рефлексивного механизма, которого так не хватает школьнику в силу его возрастных особенностей. Самораскрытию способностей предшествует ряд событий, которые запускают механизм самораскрытия способностей, что отражено на рисунке.

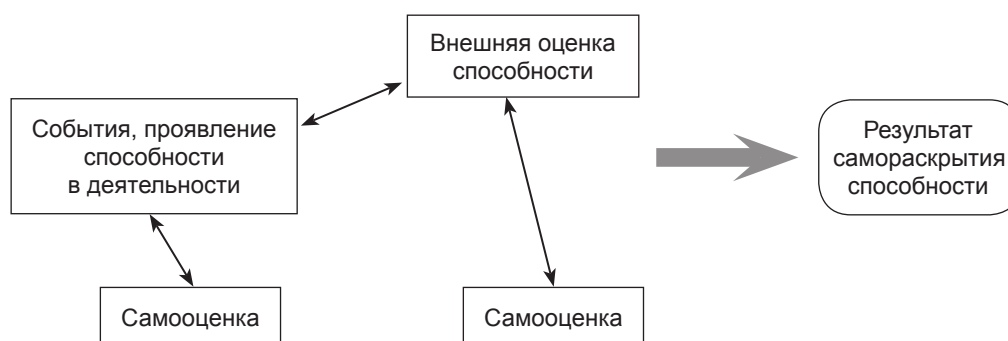


Рисунок. Механизм самораскрытия способностей школьника

Figure. The mechanism of self-discovery abilities of a student

После события (испытания способности) происходила самооценка происходящего и внешняя оценка способности, то есть признание способности кем-либо. Большинство респондентов сообщили о том, что поняли, что у них есть способности именно в момент, когда их деятельность была оценена внешним окружением (Другим), после этого школьник стал понимать, что эти способности у него действительно есть.

Заключение. Механизм самораскрытия способностей запускается чаще всего в школьном возрасте. В процессе актуализации автобиографических нарративов человек выбирает наиболее ценные, значимые для себя события, которые оказались «родом из школьного периода жизни» респондентов. Отношение учителя к школьнику становится катализатором этого механизма

за счёт признания способностей педагогом, а также уважительного признания личности ученика, у него появляется внутреннее согласие со своей жизнью, внутреннее «да» своим способностям, в результате его жизнь обогащается самораскрытием своей способности [1; 4; 6; 7].

Требования ФГОС к современному учителю ставят способности и компетенции ученика в центр деятельности учителя, что является справедливым, однако наблюдается не часто в деятельности учителей. Вместе с тем необходимы детализированные критерии педагогических компетенций, которые изменили бы вектор педагогической деятельности в сторону создания механизмов самораскрытия способностей ученика и прогнозирования его результативности.

Список литературы

1. Аминов Н. А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопросы психологии. 1995. № 5. С. 5–17.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979. 320 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007. 368 с.
4. Дудко В. В. Методический потенциал интернет-технологий в области развития педагогической интенциональности учителя в процессе повышения квалификации // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. 2018. № 12. С. 42–56.

5. Ильина О. Б. Профессиональное самоопределение современных подростков: проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. Режим доступа: <http://www.psyedu.ru/journal/2014/3/Ilyina.phtml> (дата обращения: 10.12.2018).
6. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М.: Генезис, 2017. 159 с.
7. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 1. С. 5–23.
8. Нуркова В. В. Анализ феноменологии автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2008. № 1. С. 17–26.
9. Петровский В. А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 559 с.
10. Слабко Т. К., Чернявская В. С. Предпосылки самораскрытия способностей личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 3. С. 339–342.
11. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избр. психол. труды. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. С. 525–534.
12. Чернявская В. С., Эрдынеева К. Г. Самораскрытие способностей студентов: экзистенциальный подход // Человек и его ценности в современном мире: IX Междунар. науч.-практ. конф. (15–16 нояб. 2017 г.). Чита: ЗабГУ, 2017. С. 198.
13. Эрдынеева К. Г. Факторы и механизмы развития творческих способностей младших подростков // Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной самореализации: материалы Всерос. конф. с междунар. участием (11–12 апр. 2018 г.). Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2018. С. 31–38.
14. Эрдынеева К. Г., Чернявская В. С. Предикторы результативности образования студентов в контексте самораскрытия их способностей // Научное обозрение. Сер. 2. Гуманитарные науки. 2017. № 6. С. 72.

Статья поступила в редакцию 12.01.2019; принята к публикации 25.02.2019

Библиографическое описание статьи

Малахова В. Р., Чернявская В. С. Психологический механизм самораскрытия способностей личности в общем образовании // Учёные записки ЗабГУ. 2019. Т. 14, № 1. С. 105–110. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-105-110.

Varvara R. Malakhova¹,

Junior Research Fellow,

Vladivostok State University of Economics and Service

(41 Gogol st., Vladivostok, 690049, Russia),

e-mail: vareffka@mail.ru

orcid: 0000-0002-1663-6340

Valentina S. Chernyavskaya²,

Doctor Pedagogy, Professor,

Vladivostok State University of Economics and Service

(41 Gogol st., Vladivostok, 690049, Russia),

e-mail: valstan13@mail.ru

orcid: 0000-0001-6674-6305

Psychological Mechanism of Personality Self-Disclosure in General Education³

The development of modern children proceeds in fundamentally new conditions that differ from the previous ones, both in new society, technological resources, and new standards of teaching and teachers' activities. New abilities are in demand, but the mechanisms of self-discovery of schoolchildren's abilities have not yet become the subject of research in educational psychology, which defines this problem as new and relevant. The work was performed within the framework of the psychology of abilities (B. M. Teplov, N. A. Aminov); A. Längle's ideas about existential motivation, self-acceptance; psychology autobiographical memory V. V. Nurkova. Research methods: autobiographical narrative interviews, systematization, modeling. The results of the study have showed that the launch of the mechanism of self-disclosure of abilities, which is important in

¹ V. R. Malakhova – material collection, analysis, systematization of research material.

² V. S. Chernyavskaya main author, problem statement, narrative interviews, article design.

³ The publication was prepared within the framework of the RFBR scientific project No. 17-06-00281-OGN "Psychological and pedagogical predictors of educational performance and mechanisms for self-disclosure of high school students' abilities" supported by the Russian Foundation for Basic Research (RHNF).

the early stages of personal development, is associated with an understanding of the sources and factors of the origin of abilities, acceptance, as “yes” of life, of their awareness. It was revealed that self-discovery of abilities is preceded by a series of events that trigger the mechanism under study. The role of the teacher in self-discovery of the student’s abilities and self-knowledge is shown. The mechanism of self-discovery of abilities is presented as a result through an individual way of updating the autobiographical memory in a specific context. Answers of respondents are presented in a systematic form. The mechanism of self-discovery abilities of a student has been simulated. The connection of self-discovery abilities with professional competencies of the teacher, in particular, the creation of a certain kind of respectful attitude, as well as the prediction of student performance are shown.

Keywords: mechanism, self-discovery of abilities, schoolchild, teacher, reflection, narrative interview

References

1. Aminov, N. A. Differential approach to the study of the structural organization of the main components of pedagogical abilities. *Questions of Psychology*, pp. 5–17, no. 5, 1995. (In Rus.)
2. Bakhtin, M. M. *Problems of Dostoevsky’s Poetics*. M: Sovetskaya Rossiya, 1979. (In Rus.)
3. Druzhinin, V. N. *Psychology of general abilities*. SPB: Piter, 2007.
4. Dudko, V. V. Methodological potential of Internet technologies in the development of the pedagogical intentionality of the teacher in the process of advanced training. *Concept: scientific and methodical electronic journal*, no. 12, pp. 42–45, 2018. (In Rus.)
5. Iliina, O. B. Professional self-determination of modern adolescents: problems and ways to solve them. *Psychological science and education*, no. 3, 2014. Accessed: 10.12.2018. (In Rus.)
6. Lehngle, A. *Person. Existential-analytical theory of personality*. M: Genezis, 2017. (In Rus.)
7. Lehngle, A. Existential analysis – to find agreement with life. *Moscow Psychotherapeutic Journal*, no. 1, pp. 5–23, 2001. (In Rus.)
8. Nurkova, V. V. Analysis of the phenomenology of autobiographical memory from the standpoint of cultural-historical approach. *Cultural-historical Psychology*, no. 1, pp. 17–26, 2008. (In Rus.)
9. Petrovsky, V. A. *Man over the situation*. M: Edit. «SmysL», 2010. (In Rus.)
10. Slabko, T. K., Chernyavskaya, V. S. Prerequisites for self-disclosure of personality abilities. *Azimuth of scientific research: Pedagogy and Psychology*, vol. 6, no. 3, vol. 20, pp. 339–342, 2017. (In Rus.)
11. Teplov, B. M. *Psychology and Psychophysiology of individual differences*. M: Edit. «In-t of pract. Psychol.»; Voronezh: NPO «MODEHK», 1998: 525–534. (In Rus.)
12. Chernyavskaya, V. S., Erdyneeva, K. G. Self-disclosure of students’ abilities: an existential approach. *Man and his values in the modern world. Proceedings of the IX th International Scientific and Practical Conference*. November 15–16, 2017: 198. (In Rus.)
13. Erdyneeva, K. G. Factors and mechanisms for the development of creative abilities of younger adolescents. *Psychology of abilities: from self-disclosure to professional self-realization. Proceedings of the All-Russian Conference with international participation*. April 11–12, 2018. Vladivostok: Edit. VSUES, 2018: 31–38. (In Rus.)
14. Erdyneeva, K. G., Chernyavskaya, V. S. Predictors of the effectiveness of students’ education in the context of self-discovery of their abilities. *Scientific Review. Series 2. Humanities*, pp. 72, no. 6, 2017. (In Rus.)

Received: January 12, 2019; accepted for publication February 25, 2019

Reference to the article

Malakhova V. R., Chernyavskaya V. S. Psychological Mechanism of Personality Self-Disclosure in General Education // *Scholarly Notes of Transbaikalian State University*. 2019. Vol. 14, No. 1. PP. 105–110. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-105-110.

УДК 378:378.115

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-111-120

Ольга Петровна Мариненко¹,
кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусско-Российский университет
(212000, Беларусь, г. Могилёв, пр-т Мира, 43),
e-mail: marinenkoo@mail.ru
orcid: 0000-0002-5553-3838

Елена Ивановна Снопкова²,
кандидат педагогических наук, доцент,
Могилёвский государственный университет им. А. Кулешова
(212000, Беларусь, г. Могилёв, ул. Космонавтов, 1),
e-mail: elenasnopkova@mail.ru
orcid: 0000-0002-9870-2988

Социальный компонент как доминанта поддерживающей иностраннных студентов среды

В статье актуализируется идея оказания помощи иностранным студентам путём создания в вузе поддерживающей образовательной среды. Выделены три основных вида помощи: содействие студентам-иностранцам в процессе обучения (дидактическая помощь); оптимизация их психофизиологического состояния (медико-психологическая помощь); помощь в адаптации к неродной среде (социокультурная помощь). Представлена структура образовательной среды и возможности оказания разноплановой помощи студентам-иностранцам посредством пространственно-предметного, дидактического и социального компонентов. В качестве основного компонента поддерживающей среды выделен социальный компонент, объединяющий всех субъектов образовательного процесса, их позиции и отношения между ними. Показаны возможности всех участников образовательного процесса: управленческого аппарата, международного отдела, преподавателей, кураторов, сотрудников воспитательного отдела, студенческих общежитий, психологической службы, медпункта, студентов-волонтеров и самих иностранных студентов в оказании помощи студентам из-за рубежа. Приведены результаты опроса преподавателей МОУВО «Белорусско-Российский университет», на основании которых сделан вывод, что большинство преподавателей понимают проблемы иностранных студентов и оказывают им помощь. Наиболее популярными стратегиями дидактической помощи являются разработка более простых и индивидуальных заданий для студентов-иностранцев, чтение лекций с использованием презентаций, поощрение участия в индивидуальных консультациях.

Ключевые слова: иностранные студенты, поддерживающая образовательная среда, социальный компонент, дидактический компонент, пространственно-предметный компонент

Введение. Изменения в мировом обществе в виде глобализации и интернационализации неминуемо отразились на системах образования большинства стран. Не стала исключением Россия, где ежегодно расширяется перечень образовательных услуг и растёт количество иностранных студентов. В настоящее время порядка 5 % студентов в системе российского высшего образования являются иностранными, что даёт вузам не только непосредственно экономическую выгоду, но и повышение международных рейтингов, расширение

возможностей межкультурного воспитания обучающихся студентов и потенциальное сотрудничество с иностранными выпускниками после их возвращения на родину [6]. С другой стороны, рост числа иностранных студентов и испытываемые ими адаптационные сложности неминуемо приводят вузы к необходимости разработки и реализации мероприятий по оказанию им помощи и поддержки.

Идея помощи и поддержки иностранных студентов активно популяризируется в мировом научном сообществе [7; 15], при-

¹ О. П. Мариненко – основной автор, организовала и провела исследование, обработала результаты, написала и оформила текст статьи.

² Е. И. Снопкова разработала методологическое обеспечение исследования, написала и оформила текст статьи.

чём сами понятия «помощь» и «поддержка» считаются близкими, взаимозаменяемыми [4]. Как правило, выделяются три основных группы проблем иностранных студентов, соответственно, три направления оказываемой им помощи:

1) предупреждение и решение сложностей, связанных непосредственно с процессом обучения (дидактическая помощь);

2) оптимизация психологических и эмоциональных затруднений и решение проблем со здоровьем (медико-психологическая помощь);

3) содействие в адаптации к новой социальной и культурной среде (социокультурная помощь) [1; 2].

Оказание помощи и поддержки студентам из-за рубежа осуществляется рядом механизмов:

1) комплексное сопровождение (*tracking*) всех новых студентов сотрудниками и студентами принимающего вуза [15];

2) преподавание всем студентам первого года обучения специального курса (*adjustment course*), в процессе которого представляется учебное заведение, образовательные услуги вуза и организуются различные семинары и тренинги [17];

3) участие психологической службы университета в помощи и поддержке всех новых студентов [14];

4) организация досуга иностранцев и активная работа куратора (*mentoring*) [7];

5) создание в вузе подразделений, специально занимающихся оказанием иностранным студентам помощи в области обучения [9] и т. д.

Кроме стратегий целенаправленной и адресной помощи, в качестве механизма оказания помощи студентам рассматривается образовательная среда вуза (*learning environment*) [8; 11]. Такая среда, представляющая собой совокупность условий определённого учреждения образования, сочетает и ряд возможностей опосредованного, поддерживающего влияния.

Несмотря на значительное количество публикаций о помощи студентам-иностранцам, недостаточно разработанной является проблема оказания помощи иностранным студентам средствами образовательной среды. Ещё менее изученным является вопрос, какие стратегии используют преподаватели в поддержке студентов из-за рубежа. В связи с этим данная работа направлена на решение следующих задач:

1) осуществить анализ научной литературы, изучающей проблему оказания помощи иностранным студентам;

2) представить возможности оказания помощи студентам из-за рубежа различными компонентами образовательной среды вуза;

3) выяснить, понимают ли преподаватели значимость оказания помощи иностранным студентам, и каким стратегиям дидактической помощи они отдают приоритет.

Методология и методы исследования. Исследование выполнено на основе методологии средового подхода (А. И. Артюхина, Ю. С. Мануйлов, Н. А. Масюкова, В. А. Ясвин, R. V. Ewing), который позволил рассмотреть возможности образовательной среды вуза в оказании помощи иностранным студентам и разработать теоретические основы моделирования поддерживающей образовательной среды. Представлен потенциал отдельных составляющих среды в оказании дидактической, социокультурной и медико-психологической помощи.

Основным эмпирическим методом исследования выступил групповой анкетный опрос, который был проведён в Белорусско-Российском университете, являющимся уникальным, Межгосударственным образовательным учреждением высшего образования, осуществляющим подготовку специалистов по образовательным программам как Республики Беларусь, так и Российской Федерации. Опрос позволил собрать данные и сделать выводы о вовлечённости преподавателей в оказание помощи иностранным студентам.

Результаты исследования и их обсуждение. Средовой подход (*environmental approach*), активно развиваемый мировым научным сообществом в последние десятилетия, убедительно доказывает, что качество образовательной среды обучения напрямую влияет не только на образовательный процесс и его результаты, но и на благополучие иностранных студентов [8; 12]. Среди различных типов сред выделяется поддерживающая (*supportive*) которая в целом имеет следующие особенности:

а) ориентирована на студента и его нужды;

б) придаёт особую значимость созданию равных сотрудничающих отношений между преподавателем и студентом и среди студентов;

в) даёт возможность каждому студенту почувствовать себя уникальным, значимым и включённым;

г) главной задачей признаёт учёт индивидуальных различий и личностный рост каждого студента [13].

Существуют определённые расхождения в представлении структуры образовательной среды, но большинство исследователей сходятся во мнении, что она объединяет минимум три компонента: пространственно-предметный, дидактический и социальный [8; 13], которые мы представим в ориентации на помощь иностранным студентам.

1. Социальный компонент образовательной среды включает всех субъектов, участвующих в образовательном процессе; их позиции и отношения между ними. При этом считается, что несмотря на то что образовательная среда конкретного учреждения формируется из его предметной и материальной составляющей, организационной культуры, стиля управления, образовательных практик, культурного контекста и других компонентов, но основой для создания среды является именно социальный компонент [3; 13].

Существует ряд особенностей позиций субъектов образовательного процесса в поддерживающей среде. Прежде всего, их характеризует понятие “гаррог” – близкие, понимающие, участливые отношения [13]. Соответственно, первый принцип, на котором строится позиция субъектов, взаимодействующих с иностранными студентами, – это *понимание и участие*. Вторым принципом поддерживающей позиции является *принцип активности*, который предполагает заинтересованную включённость в процесс поддержки и помощи, инициативное участие и ответственное выполнение своих функций. Кроме того, основным *принципом отношений* в поддерживающей среде является *принцип взаимодействия*, который обосновывает необходимость координации действий по оказанию поддержки всех субъектов и определяет двусторонний характер отношений поддерживающий (педагог) – поддерживаемый (иностраннй студент).

Соглашаясь с идеей наибольшей значимости в структуре среды социального компонента, представим поддерживающие возможности отдельных его составляющих:

1.1. Управленческий аппарат вуза (ректор, проректоры, обучающие деканаты). Исследователи, организовавшие

изучение образовательной среды учебных заведений в 23 европейских странах [11], приходят к выводу, что наибольшую значимость в создании позитивной среды играют лидеры учебного заведения, качество и активность выполняемых ими ролей и функций. Соответственно, управленческий аппарат вуза должен руководить созданием поддерживающей иностранных студентов образовательной среды, принимая глобальные решения в следующих областях:

- чёткое распределение функций между подразделениями вуза по обеспечению решения проблем иностранных студентов;

- проведение обучающих семинаров для сотрудников вуза по ознакомлению с технологией педагогической поддержки;

- оптимизация учебного плана и программ с учётом потребностей иностранных студентов;

- модернизация помещений и оборудования, используемых иностранными студентами, и т. д.

1.2. Сотрудники подразделения, занимающегося приёмом, организацией проживания и обучения новых студентов (международный отдел, деканат по работе с иностранными студентами и т. д.), часто являются первыми, с кем контактирует конкретный иностранный студент, занимаясь вопросами приглашения и оформления виз. Соответственно, данные сотрудники организуют мероприятия по оказанию помощи, среди них:

- комплексное сопровождение всех новых студентов, координация деятельности отдельных подразделений вуза, отечественных и иностранных студентов;

- закрепление за каждым новым иностранным студентом соотечественника-старшекурсника или отечественного студента, владеющего иностранным языком, согласного оказывать помощь в прохождении административных процедур, знакомстве с вузом и общежитием, решении бытовых вопросов;

- инициирование и проведение мероприятий, направленных на оказание помощи иностранным студентам: адаптационные программы, встречи с сотрудниками миграционной службы и профессиональными психологами, семинары для преподавателей и т. д.;

- обеспечение оперативного разрешения возникающих у студентов проблем и т. п.

1.3. Преподаватели являются ключевыми фигурами в формировании именно учебной среды, создавая условия для позитивного обучения и высоких результатов [11]. Выделяются пять основных направлений в работе преподавателя: создание безопасной материальной и психологической среды; организация взаимодействия между преподавателем и студентами и среди студентов; формирование отношений взаимного уважения, принятия и открытости; обучение культуре усвоения новых знаний; расширение связей студентов за пределы класса [13].

Очевидно, что основным видом помощи со стороны преподавателей является дидактическая. Исследователь из США, который является мировым лидером по приёму иностранных студентов, С. Биррен даёт следующие рекомендации преподавателям относительно дидактической помощи иностранным студентам [10]:

1) чётко формулировать требования образовательного процесса;

2) делать лекции более доступными: предоставлять план лекции; определять термины и незнакомые слова; не использовать жаргон и идиомы и т. д.;

3) создавать возможности для участия студентов в семинарах: разрешать иностранным студентам подготовить ответы дома; вызывать для ответа на более простые вопросы; чётко объяснять задания; использовать возможности онлайн-форума для тех студентов, которые не хотят выступать в классе, и т. д.

В похожем ключе предлагает стратегии дидактической помощи студентам-иностранцам исследователь из Австралии С. Аркоудис [9]:

1) делать доступными лекции: сопровождать лекции презентациями, раздавать иностранным студентам электронный конспект лекций, избегать слишком сложного языка и сленга, разрешать записывать на диктофон;

2) создавать условия для участия студентов в групповых видах деятельности;

3) развивать критическое мышление;

4) доступно объяснять критерии оценки заданий.

Кроме непосредственно дидактической, преподаватель также должен участвовать в оказании психологической и эмоциональной поддержки [1]. Выделяются следующие

стратегии оказания такой помощи и поддержки: 1) создание безопасной среды, в которой иностранцы чувствуют себя защищёнными и значимыми; 2) запоминание имён и основных сведений о студентах-иностранцах; 3) терпимое отношение к произношению и речевым ошибкам и т. д. [9; 10].

Следующим направлением помощи иностранным студентам, в котором могут и должны участвовать преподаватели, является социокультурная [7]. Среди стратегий социокультурной помощи, которые могут быть реализованы преподавателями, является оптимизация взаимодействия отечественных и иностранных студентов, целенаправленное создание смешанных пар студентов или малых групп, рассказы об особенностях страны обучения и т. д. [9].

1.4. Куратор учебной группы должен сопровождать все академические группы, где есть иностранные студенты. Позитивным является опыт организации еженедельных тематических встреч куратора с группой студентов, который одновременно может наблюдать за их эмоциональным состоянием, обсуждать возникающие проблемы, организовывать тренинги и консультации [17]. Отдельной задачей куратора является организация разноплановой внеучебной работы, которая в зависимости от наполнения ориентирована на дидактическую, медико-психологическую или социокультурную помощь.

1.5. Сотрудники студенческих общежитий в рамках поддерживающей образовательной среды оказывают психологическую и социокультурную помощь студентам-иностранцам своим корректным, внимательным отношением; детальным объяснением правил проживания в общежитии и решением бытовых вопросов; организацией досуговых мероприятий.

1.6. Сотрудники психологической службы и медпункта участвуют в оказании превентивной и оперативной медико-психологической помощи иностранным студентам путём индивидуальных и групповых консультаций, бесед на темы межкультурной адаптации, здорового образа жизни и т. д.

1.7. Сотрудники управления воспитательной работы. Можно выделить два вектора их участия в помощи иностранным студентам. Социокультурная помощь включает организацию мероприятий по знакомству со страной, городом и вузом обучения, проведение массовых мероприятий, ориен-

тированных на студентов-иностранцев (например, фестиваль творчества иностранных студентов), и мероприятий для межкультурного взаимодействия. Медико-психологическая помощь предполагает привлечение студентов-иностранцев к участию в спортивных секциях и студенческих клубах, индивидуальную работу с одарёнными студентами, организацию мероприятий, популяризирующих здоровый образ жизни, и т. д.

1.8. Иностранные и отечественные студенты-волонтеры. В рамках поддерживающей среды важным является как минимум толерантное отношение всех студентов к представителям иных культур и этносов, а как максимум – популяризация содействия студентам, обучающимся в неродной среде. Позитивными являются специальные программы сопровождения (*peer-program*), когда каждый новый студент-иностранец закрепляется за студентом-волонтером, который берёт на себя обязанности по оказанию разносторонней помощи [16].

1.9. Сами иностранные студенты. Понятие поддержки определяет важность позиции самого поддерживаемого, его активность и независимость. Педагоги-гуманисты единодушны в мнении о том, что люди со сформированной субъектной позицией гораздо менее зависимы от окружения, более самостоятельны и самодостаточны, сами определяют направления своего движения и менее зависимы от внешней поддержки [4]. В связи с чем важным для всех участников образовательной среды является ориентация студентов-иностранцев на активное отношение к жизни и ситуации; формирование системы жизненных мотивов и ценностей; развитие способности к рефлексии и потребности в саморазвитии.

2. Пространственно-предметный компонент образовательной среды объединяет архитектурно-ландшафтную (архитектура зданий, пространственная структура и дизайн помещений) и материально-техническую сферу (мебель и предметы интерьера, техника и оборудование, учебно-методические средства, рекламная и информационная продукция) [8].

Оказание помощи иностранным студентам посредством пространственно-предметного компонента в наибольшей степени отражает опосредованность влияний образовательной среды. Между тем, возможно оказание студентам медико-психологиче-

ской помощи при использовании лучших помещений для занятий и проживания, позитивном оформлении интерьера, модернизации мебели и используемой техники и пр. Социокультурная помощь предполагает использование возможностей пространственно-предметного компонента в распространении информации о правилах поведения в общественных местах; культурных обычаях и традициях страны; мероприятиях, проводимых в вузе и городе.

3. Дидактический компонент образовательной среды объединяет организацию образовательного процесса; содержание обучения; используемые технологии, формы, методы и средства и определяет возможности оказания помощи иностранным студентам элементами образовательного процесса [2].

Одной из проблем обучения иностранных студентов является достаточно низкий уровень их успеваемости [5]. Для решения этой проблемы вузы могут оптимизировать организацию учебного процесса проведением обязательного для всех иностранных студентов первого курса занятий по основным предметам. Кроме того, полезным является опыт организации для студентов-иностранцев специальных тренингов и мастер-классов по обучению умению учиться: готовить сообщения, писать рефераты, оформлять список литературы, работать в библиотеке и т. д. [17].

Ещё одной проблемой является недостаточная языковая компетентность иностранных студентов [5]. В настоящее время в российских вузах 79,2 % обучающихся иностранных студентов являются гражданами постсоветских государств [6], которые не проходят этап предвузовской подготовки. Вместе с тем в исследовании О. М. Прудниковой отмечено, что 100 % (!) иностранных студентов первого курса считают основной причиной своей низкой успеваемости проблемы, связанные с низкой языковой компетентностью [5]. На основании этого можно рекомендовать вузам документально закрепить для иностранных студентов дополнительные занятия по русскому языку. Фокус таких занятий может быть смещён на усвоение научной терминологии, тренинговые и практические упражнения с участием носителей языка, освоение письменной речи и т. д.

Согласившись с идеей о том, что наибольшую значимость в оказании помощи

иностранным студентам оказывает социальный компонент образовательной среды, мы поставили задачу выяснить, понимают ли преподаватели важность дополнительной помощи и поддержки, и каким стратегиям дидактической помощи они отдают приоритет. Прежде всего, не обнаружив разработанного инструментария, мы составили анкету для оценки оказываемой иностранным студентам помощи, в которую вошли доступные для преподавателей стратегии, предложенные исследователями международного образования [9; 10]. Основным методом сбора данных стал групповой анкетный опрос, в процессе которого было опрошено 92 преподавателя МОУВО «Белорусско-Российский университет» (24,2 % от всех преподавателей данного вуза). Целенаправленно были опрошены преподаватели шести профилирующих кафедр, на которых обучается наибольшее количество иностранных студентов (табл. 1).

Таблица 1

Статистические данные участников опроса

Пол	
Мужской	43,5 %
Женский	56,5 %
Научная квалификация	
Имеют учёную степень и/или звание	42,4 %
Не имеют учёной степени	57,6 %
Педагогический стаж	
До 10 лет	7,6 %
10–30 лет	67,4 %
Больше 30 лет	25 %

Принципиально важным для нас был вопрос, понимают ли преподаватели сложность обучения за рубежом и организуют ли дополнительную помощь, поэтому первым вариантом ответа был следующий: «Ничего специально не делаю, так как считаю, что не должно быть разницы между отечественными и иностранными студентами». Кроме того, респондентам были предложены восемь наиболее доступных стратегий, из которых нужно было выбрать те, которые они используют чаще всего, но не более четырёх (табл. 2).

Однозначно оптимистичным результатом является то, что только 14,1 % преподавателей считают, что нет необходимости менять что-либо в методике преподавания при

работе с иностранными студентами. Соответственно, 84 преподавателя из 100 опрошенных понимают, что нужны дополнительные усилия, чтобы помочь таким студентам учиться.

Таблица 2

Стратегии оказания дидактической помощи иностранным студентам

Вариант ответа	Респонденты, выбравшие данный вариант ответа
Использую презентации лекций	42,4 %
Даю печатный конспект лекций	39,1 %
Упрощаю текст лекций	39,1 %
Предлагаю более простые или индивидуальные варианты заданий	58,7 %
Подробно объясняю формы самостоятельной работы	34,8 %
Объединяю студентов в смешанные группы для подготовки и обсуждения вопросов	9,8 %
Специально для иностранных студентов подготовил(а) методическое пособие по своему предмету	7,6 %
Поощряю обращаться за индивидуальными консультациями	41,4 %
Ничего специально не делаю, так как считаю, что не должно быть разницы между отечественными и иностранными студентами	14,1 %
Свой вариант ответа	1,1 %

Из предложенных вариантов помощи наиболее популярным был «предлагаю более простые или индивидуальные варианты заданий» (выбрали 58,7 % участников анкетирования), что очевидно связано с более низким уровнем общеобразовательной подготовки большинства иностранных студентов. Вторым по популярности вариантом дидактической помощи был «использую презентации лекций» (выбрали 42,4 %), что свидетельствует как о технической оснащённости вузов, так и о понимании преподавателями того, что визуальное восприятие

помогает студентам-иностранцам усваивать информацию на неродном языке. Замыкает тройку наиболее распространённых ответов вариант «поощряю обращаться за индивидуальными консультациями» (выбрали 41,4 %), что также даёт возможность помочь иностранным студентам в процессе обучения.

Важно, что преподаватели осознают, что не все иностранные студенты в достаточной степени владеют русским языком, и оказывают им помощь в освоении теоретического курса: 39,1 % респондентов предоставляют им печатный конспект лекций, поскольку для не носителей языка визуальное восприятие информации значительно проще, чем восприятие на слух. Также четыре преподавателя из десяти стараются использовать более простой и доступный язык при чтении лекций. Близким по популярности к последнему был вариант «подробно объясняю формы самостоятельной работы», каждый третий преподаватель (34,8 %) понимает важность доступного донесения информации.

Менее популярной стратегией помощи было объединение студентов в смешанные группы для подготовки и обсуждения вопросов (выбрало 9,8 %), которое потенциально оказывает не только на дидактическую, но и социокультурную помощь. Наименее популярным вариантом ответа стала подготовка методического обеспечения, адаптированного для иностранных студентов. Адаптированные методические пособия используют более простой язык, иллюстрации и схемы, перевод терминов на английский либо родной язык иностранных студентов, но только 8 преподавателей из 100 (7,6 %) опрошенных издали подобное пособие.

Заключение. В связи со значительными адаптационными проблемами иностранных студентов в мировом научном сообществе активно популяризируется идея оказания им помощи и поддержки. Выделяется три основных вида: содействие в процессе обучения (дидактическая помощь); оптимизация психофизиологического состояния (медико-психологическая помощь); помощь в адаптации к неродной среде (социокультурная помощь). Существует ряд механизмов оказания помощи иностранным

студентам, которые объединяют общеузовские программы и мероприятия: комплексное сопровождение всех новых студентов; преподавание специально разработанного адаптационного курса; курирование групп специально обученным педагогом; активная организация досуга и т. д.

Образовательная среда представляет собой совокупность условий определённого учреждения образования и сочетает ряд возможностей опосредованного влияния. В структуре среды вуза выделяют три основных компонента: пространственно-предметный, дидактический и социальный, каждый из которых содержит возможности оказания разноплановой помощи иностранным студентам. Социальный компонент является основой для создания поддерживающей среды, включая всех субъектов, участвующих в образовательном процессе иностранных студентов, их позиции и отношения между ними. Каждый из участников образовательного процесса: управленческий аппарат вуза; подразделение, занимающееся приёмом новых студентов; преподаватели; куратор; сотрудники студенческих общежитий, психологической службы, медпункта, управления воспитательной работы; студенты-волонтёры и сами иностранные студенты, – имеют потенциальные и реальные возможности по оказанию помощи студентам из-за рубежа.

Результаты опроса преподавателей МОУВО «Белорусско-Российский университет» свидетельствуют о том, что большинство преподавателей понимают проблемы иностранных студентов и оказывают им помощь. Наиболее популярными стратегиями помощи иностранным студентам в процессе обучения были: использование более простых и индивидуальных вариантов заданий, чтение лекций с презентациями, поощрениями участия в индивидуальных консультациях.

Для руководства и сотрудников вузов полученные результаты являются основанием для организации помощи студентам из-за рубежа. При этом рекомендации авторов исследования носят общий характер, механизмы оказания помощи требуют дальнейшего теоретического и практического изучения.

Список литературы

1. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. СПб., 2001. 353 с.
2. Мариненко О. П. Педагогическая поддержка иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки. Могилёв: Белорус.-Рос. ун-т, 2015. 172 с.
3. Масюкова Н. А. Социальный компонент развивающей образовательной среды городской школы // Столичное образование. 2009. № 9. С. 15–31.
4. Попова С. И. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя. М.: Педагогический поиск, 2005. 176 с.
5. Прудникова О. М. Обучение математике иностранных студентов первого курса технического вуза // Высшее образование в России. 2018. № 7. С. 74–78.
6. Академическая мобильность иностранных студентов в России // Факты образования. М.: НИУ ВШЭ, 2016. № 7. 13 с.
7. Язвинская Т. Н. Социокультурная поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к российскому образованию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2009. 234 с.
8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 366 с.
9. Arkoudis S. Teaching international students: Strategies to enhance learning. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, 2011. 22 p.
10. Birren S. International Students and Classroom Pedagogy [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.brandeis.edu/das/downloads/International_StudentsandClassroomPedagogy.pdf (дата обращения: 15.12.2018).
11. Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS. Paris: OECD Publishing, 2009. 306 p.
12. Ewing R. V. A supportive environment for international students // Beyond the classroom: International education and the community college / R. W. Franco, J. N. Shimabkuro. Honolulu: The Kellogg Foundation, 1992. Vol. 2. Pp. 37–44.
13. Killion J. Create a supportive environment for all [Электронный ресурс] / Report of British National Staff Development Council. 2010. March. Режим доступа: <https://www.learningforward.org/wp-content/uploads/2010/03/focus-on-nsdc-standards-create-a-supportive-environment.pdf> (дата обращения: 15.12.2018).
14. Olivas M., Li C. Understanding stressors of international students in higher education: What college counselors and personnel need to know // Journal of Instructional Psychology. 2006. No. 33. Pp. 217–222.
15. Perez-Encinas A., Ammigan R. Support Services at Spanish and U.S. Institutions: A Driver for International Student Satisfaction // Journal of International students. 2016. Vol. 6, no. 4. Pp. 984–998.
16. Thomson C., Esses V. M. Helping the transition: Mentorship to support international students in Canada // Journal of International Students. 2016. Vol. 6, no. 4. Pp. 873–886.
17. Yan Z., & Sendall P. First year experience: How we can better assist first-year international students in higher education? // Journal of International Students. 2016. No. 6. Pp. 35–51.

Статья поступила в редакцию 24.01.2019; принята к публикации 25.02.2019

Библиографическое описание статьи

Мариненко О. П., Снопкова Е. И. Социальный компонент как доминанта поддерживающей иностранных студентов среды // Учёные записки ЗабГУ. 2019. Т. 14, № 1. С. 111–120. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-111-120.

Olga P. Marinenko¹,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Belarusian-Russian University
(43 Mira ave., Mogilev, 212000, Belarus),
e-mail: marinenkoo@mail.ru
orcid: 0000-0002-5553-3838*

Elena I. Snopkova²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
A. Kuleshov Mogilev State University
(1, Kosmonavtov st., Mogilev, 212000, Belarus),
e-mail: elenasnopkova@mail.ru
orcid: 0000-0002-9870-2988*

The Social Component as the Dominant of Supportive Environment for International Students

The article actualizes the idea of international students' assistance by fostering a supporting educational environment at the university. Three main types of assistance are grounded: didactic assistance focused on the learning process; medical and psychological assistance as the prevention and solution of emotional and health problems; sociocultural assistance dealing with adaptation to a new environment. The structure of the educational environment and providing diverse assistance to foreigners by means of spatial-objective, didactic and social components are presented. The social component that unites all subjects of the educational process, their positions and relations between them, is highlighted as the main one. All participants in the educational process: university management, international office, teachers, curators, educational department, student dormitories, psychological service, volunteering students and international students themselves are shown as the subjects in students' assistance. The group survey of teachers of the Interstate Educational Institution of Higher Education "Belarusian-Russian University" resulted in the following conclusions. Most teachers are aware of international students' problems and assist them. The most popular strategies of didactic assistance are explaining details of self-directed work to students, using lecture presentations and encouraging participation in individual consultations

Keywords: international students, supporting educational environment, social component, didactic component, spatial-objective component

References

1. Ivanova, M. A. Social and psychological adaptation of foreign students to the higher school of Russia. Dis. dr. psychol. sci. SPb., 2001. (In Rus.)
2. Marinenko, O. P. Pedagogical support of foreign students at the stage of pre-university training. Mogilev: Bel.-Rus. un-t., 2015. (In Rus.)
3. Masyukova, N. A. The social component of the developing educational environment of the urban school. Metropolitan education, no. 9, pp.15-31, 2009. (In Rus.)
4. Popova, S. I. Pedagogical support in the work of the teacher and class teacher. M.: Center «Pedagogic search», 2005. (In Rus.)
5. Prudnikova, O. M. Teaching mathematics to foreign first-year students at a technical college. Higher education in Russia, no. 7, pp. 74–78, 2018. (In Rus.)
6. Academic mobility of foreign students in Russia. Facts of education. M: NIU VSHEH, 2016. № 7 (July). (In Rus.)
7. Yazvinskaya, T. N. Socio-cultural support of foreign students in the process of adaptation to Russian education. Dis. cand. ped. scien., Chita, 2009. (In Rus.)
8. Yasvin, V. A. Educational environment: from modeling to design. M: Smysl, 2001. (In Rus.)
9. Arkoudis, S. Teaching international students: Strategies to enhance learning. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, 2011. (In Engl.)
10. Birren S. International Students and Classroom Pedagogy. Web: 15.01.2019. https://www.brandeis.edu/das/downloads/International_StudentsandClassroomPedagogy.pdf. (In Engl.)
11. Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS. Paris: OECD Publishing, 2009. 306 p. (In Engl.)
12. Ewing, R. V. A supportive environment for international students. Beyond the classroom: International education and the community college. Honolulu, HI: The Kellogg Foundation, vol. 2, pp. 37–44, 1992. (In Engl.)

¹ O. P. Marinenko main author, organization and guiding of the study, processing results, writing the article.

² E. I. Snopkova: development of the study methodology, assistance in writing the article.

13. Killion, J. Create a supportive environment for all. Report of British National Staff Development Council, March, 2010. Web: 15.01.2019. <https://www.learningforward.org/wp-content/uploads/2010/03/focus-on-nsdc-standards-create-a-supportive-environment.pdf>. (In Engl.)

14. Olivas, M., Li, C. Understanding stressors of international students in higher education: What college counselors and personnel need to know. *Journal of Instructional Psychology*, no. 33, vol. 3, pp. 217–222, 2006. (In Engl.)

15. Perez-Encinas, A., Ammigan, R. Support Services at Spanish and U.S. Institutions: A Driver for International Student Satisfaction. *Journal of International students*, vol. 6, no. 4, pp. 984–998, 2016. (In Engl.)

16. Thomson, C., Esses, V. M. Helping the transition: Mentorship to support international students in Canada. *Journal of International Students*, vol. 6, no. 4, pp. 873–886, 2016. (In Engl.)

17. Yan, Z., & Sendall, P. First year experience: How we can better assist first-year international students in higher education? *Journal of International Students*, no. 6, vol.1, pp. 35-51, 2016. (In Engl.)

Received: January 24, 2019; accepted for publication February 25, 2019

Reference to the article

Marinenko O. P., Snopkova E. I. The Social Component as the Dominant of Supportive Environment for International Students // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14, No.1. PP. 111–120. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-111-120.

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.

Необходимо повторить русскоязычный список литературы также на английском языке, оформить References согласно следующим требованиям:

- Автор/ы (транслитерация в формате BSI, BGN);
- Название работы/источника (перевод на английский язык);
- Выходные данные: город, издательство, год, том, диапазон страниц (транслитерация).
- Указание на язык источника (In Rus.)

Самоцитирование допускается в объёме не более 20 % от общего количества источников в списке литературы.

Объём цитирования в статье должен составлять не более 30 % от общего объёма статьи.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СТАТЬИ

Рабочие языки: русский и английский.

Общие требования: формат – А4, ориентация – книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее поля – 2 см; левое и правое – 2,5 см. Шрифт – Arial, кегль – 14, интервал – 1,5 строки. Отступ первой строки – 1,25 см. Текст – без переносов, выравнивание – по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи следует представить их в редакцию.

При наличии в статье других языков необходимо дублировать статью в формате PDF.

На последней странице статьи указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и Ф.И.О. автора(-ов).

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения.

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Следует различать: О (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо отличать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами, например *таблица 1*, в тексте ссылки нужно писать сокращённо, например *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, переносы должны быть расставлены верно. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Рисунки оформляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excel, схемы, карты, фотографии), приводятся со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо, например *рис. 1*. Представляются в формате jpg (разрешение – не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора(-ов) и названия статьи. Размер рисунка – 170 × 240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все **подрисуночные подписи на русском и английском языках** прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Авторы несут полную ответственность за ссылочный аппарат, подбор и изложение фактов, представленных в статье.

Почтовые расходы по пересылке авторского экземпляра журнала составляют 200 р.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отсылается по электронной почте: zab-nauka@mail.ru.

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