

DOI: 10.21209/2658-7114
DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4

ISSN 2658-7114
ISSN 2542-0070 (Online)

2019. Том 14, № 4

2019. Vol. 14, No. 4

Учёные записки

Забайкальского государственного университета

Scholarly Notes
of Transbaikal State University

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

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

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

Выпускающий редактор

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

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

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

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

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

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

Теодор Попов, доктор наук, профессор (София, Болгария);

Д. С. Ермаков, доктор педагогических наук, доцент,
(Новомосковск, Россия);

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

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

Главный редактор

И. В. Ерофеева, доктор филологических наук, доцент

Ответственный секретарь

Е. В. Седина, кандидат культурологии

Editorial Board

Main Handling Editor

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

E. A. Igumnova, Doctor of Pedagogy, Associate 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);

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

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

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

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

Theodor Popov, Doctor of Sciences, Professor (Sofia, Bulgaria);

D. S. Ermakov, Doctor of Pedagogy, Associate Professor
(Novomoskovsk, Russia);

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

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

Editor-in-chief

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

Executive Secretary

E. V. Sedina, Candidate of Culturology

Редактор А. А. Рыжкова,
редактор перевода С. Е. Каплина,
вёрстка И. Н. Аргуновой,
Подписано в печать 28.10.2019.

Дата выхода в свет 04.11.2019.

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

Способ печати оперативный.

Усл. печ. л. 12,7. Уч.-изд. л. 10,4.

Заказ № 19161. 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

Corrector A. A. Ryzhkova,
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,
Make-up I. N. Argunova,
Signed to print 28.10.2019.

Date of publication 04.11.2019.

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

Operative printing.

Conv. quires 12,7. Ed.-print quires 10,4. Order № 19161.

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

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ТЕНДЕНЦИИ, ТЕХНОЛОГИИ, ИННОВАЦИИ

Бояркина М. В. Гендерное воспитание в высшем педагогическом образовании: современное состояние проблемы	6
Кохан С. Т., Виноградова Н. И. Проблемы профориентационной работы с абитуриентами, имеющими инвалидность и ОВЗ	15
Лаврентьева Н. Г. Психолого-педагогические условия экологического воспитания дошкольников в современном детском саду	23

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

Ермаков Д. С., Токарев А. А. «Лесные школы»: история и современность	31
Левченко О. Ю. Второй иностранный язык в отечественной школе: история и современное состояние	40
Скорова Л. В., Качимская А. Ю. Формирование готовности к проектной деятельности у младших школьников на уроке	48

МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дыкусова Т. В. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности в образовании у студентов педагогического вуза (профиль «История»)	59
Занданова Л. В., Кулакова Я. В. Подготовка будущего учителя к реализации регионального компонента при изучении истории в школе: опыт практической работы	68
Шагдарова Т. В., Маланов И. А. Диагностика коммуникативной компетентности студентов технического вуза Республики Саха (Якутия)	76

ПЕДАГОГИКА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Рогова А. В. Соборность и коллективность как смыслообразующие идеи отечественной философско-педагогической мысли	85
Попова Н. Н., Левданская Ю. Ю. Эмпирические основы педагогической профилактики экстремистских установок молодёжи	93
Толстых Л. Р. Особенности ответственности студентов высшей школы направления <i>Психология</i>	103

CONTENTS

DOMESTIC PEDAGOGY: TRENDS, TECHNOLOGIES AND INNOVATIONS

Boyarkina M. V. Gender Education in Higher Pedagogical Education: Current State of the Problem	6
Kokhan S. T., Vinogradova N. I. The Problems of Vocational Guidance Work with Applicants with Health Limitations and Disabilities	15
Lavrentyeva N. G. Psychological and Pedagogical Conditions of Ecological Upbringing of Preschool Children in Modern Kindergarten	23

SCHOOL PEDAGOGY

Ermakov D. S., Tokarev A. A. "Forest Schools": History and Modernity	31
Levchenko O. Yu. The Second Foreign Language in the Domestic School: History and Current Status	40
Skorova L. V., Kachimskaya A. Yu. Formation of Readiness for Project Activities at Younger Students in the Classroom	48

METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Dykusova T. V. Formation of Readiness for Research Activities in Education of Students of Pedagogical University (specialization "History")	59
Zandanova L. V., Kulakova Ya. V. Preparation of the Future Teacher for the Implementation of the Regional Component in the Study of History in School: Practical Work Experience	68
Shagdarova T. V., Malanov I. A. Diagnostics of Communicative of a Technical University Students' Competence in the Republic of Sakha (Yakutia)	76

PEDAGOGY OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

Rogova A. V. Conciliarity and Collectivity as the Sense Forming Ideas of a Domestic Philosophical and Pedagogical Thought	85
Popova N. N., Levdanskyaya Yu. Yu. Pedagogical Prevention of Youth Extremist Attitudes: Empirical Basis	93
Tolstykh L. R. Features of the Responsibility of Students of Higher Education Directions <i>Psychology</i>	103

**ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА:
ТЕНДЕНЦИИ, ТЕХНОЛОГИИ, ИННОВАЦИИ**

**DOMESTIC PEDAGOGY:
TRENDS, TECHNOLOGIES AND INNOVATIONS**

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-6-14

Мария Владимировна Бояркина,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: marija.bjarkina@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-4914-5492

**Гендерное воспитание в высшем педагогическом образовании:
современное состояние проблемы**

В статье актуализируется проблема модернизации системы отечественного образования с учётом положений Национального проекта «Образование» и Гендерной стратегии РФ. Автор раскрывает проблему гендерного воспитания студентов вуза, способных к сопровождению гендерно-ролевой социализации подрастающих поколений. Методы исследования: изучение и анализ научной литературы по проблеме, интернет-ресурсов, нормативной документации, диссертаций; сравнение, обобщение. Анализируя содержание педагогических исследований, автор отмечает наличие двух аспектов рассмотрения гендерного воспитания (полоролевого и гендерно-ролевого). Обоснована необходимость уточнения понятий «гендер», «гендерный подход», «гендерное воспитание» в соответствии с требованиями современного образования, отвечающего вызовам времени. Согласно учебным планам академического бакалавриата, подчёркиваются возможности гендерного воспитания при изучении учебных дисциплин. Сделан вывод, что проблема гендерного воспитания студентов вуза, обучающихся по педагогическим профилям подготовки, остаётся открытой и требует дальнейшего решения на теоретическом и практическом уровнях. Перспективными путями решения проблемы в педагогическом образовании автор называет интеграцию гендерной проблематики в содержание учебных дисциплин, дисциплин по выбору и педагогических практик в единстве психологического, педагогического и методического аспектов.

Ключевые слова: гендер, гендерный подход, гендерная стратегия, гендерное воспитание, гендерно-ролевая социализация

Введение. Реализация Национального проекта «Образование» до 2024 г. направлена на создание качественной системы образования, способствующей воспитанию социально ответственной личности. Одной из задач выдвинутой инициативы является модернизация профессионального образования с помощью внедрения практико-ориентированных образовательных программ¹. Это влечёт за собой изменение содержания требований к профессиональной деятельности педагога.

Содержание современных Федеральных государственных образовательных стандартов² обязывает педагога обратиться к ряду позиций, которые были озвучены в педагогической науке десятки лет назад. В сложившейся ситуации педагогу необходимо осуществлять поиск новых путей для совершенствования деятельности обучающихся с учётом передового зарубежного и отечественного педагогического опыта. С целью интеграции в единое мировое образовательное пространство и сохранения лучших традиций отечественного воспитания возникает необходимость более полного обеспечения изучаемых учебных дисциплин, согласно Гендерной стратегии РФ³, прежде всего, в системе высшего педагогического образования.

Анализ научной литературы, диссертационных исследований показывает неоднозначное понимание сущности рассматриваемого вопроса. Критический анализ Л. В. Штылёвой (2011) [12] вызывает необходимость более подробного разъяснения изучаемых явлений, связанных с гендером, гендерным подходом и гендерным воспитанием. В последние годы по теме, в формулировке которой заявлен термин «гендерное воспитание», выполнены единичные исследования (М. А. Ерофеева, 2015) [3]. В работах большинства педагогов рассматривается гендерный подход, который, при наличии ссылок на социокультурную обусловленность пола, трактуется в полоролевом (по содержанию – половом) аспекте.

¹ Национальный проект «Образование». – URL: <https://www.edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 14.05.2019). – Текст: электронный.

² Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://www.fgos.ru/> (дата обращения: 14.06.2019). – Текст: электронный.

³ Гендерная стратегия РФ. – URL: <http://www.owl.ru/win/docum/rf/strategy/strategy.htm> (дата обращения: 14.05.2019). – Текст: электронный.

К ним относятся исследования О. А. Константиновой (2005) [6], Е. Н. Каменской (2006) [4; 5], С. Д. Липатовой (2007) [7], И. Е. Токарь (2009) [11], Ю. В. Бауровой (2013) [1], В. Я. Семенова (2016) [10]. Авторы делают акцент на становлении мужественности в мальчиках, юношах / женственности в девочках, девушках и культуры взаимоотношений между полами.

Однако существует ряд работ, выполненных в гендерно-ролевом аспекте. К ним относятся исследования Т. Е. Овчинниковой (2007) [8], О. В. Вашетиной (2011) [2], П. Н. Прокиной (2012) [9]. Учёные считают необходимым создание педагогических условий для разрушения традиционных стереотипов мужественности и женственности, формирование представления о разнообразии гендерных идеалов, гармонизации гендерного равноправия.

По нашему мнению, понятие «гендерное воспитание» связано с понятием «гендерно-ролевая социализация», результатом чего является становление стиля гендерно-ролевого поведения (репродуктивно-стереотипного, гендерно-индивидуального, гендерно-персонального). Гендерно-ролевой социализацией мы называем процесс, который обусловлен гендерными знаниями (о многообразных проявлениях мужского и женского при взаимодействии людей, о ценностях, нормах, статусах, стереотипах, гендерных ролях) и гендерным отношением (прежде всего, к своему «второму» полу). В выработке стиля гендерно-ролевого поведения большую роль играют ценности и опыт деятельности в соответствии со статусом личности мужчины и женщины. Именно поэтому гендерное воспитание, трактуемое нами в гендерно-ролевом аспекте, предполагает становление, развитие и совершенствование качеств мужественности и женственности в мальчиках, юношах и девочках, девушках. Именно гармоничное сочетание этих качеств будет способствовать более успешной социализации обучающихся и подготовке их к выполнению социальных (в их составе – гендерных) ролей (гражданских, производственных, семейных).

Координатор проекта межвузовского исследовательского центра «Новая дидактика» М. В. Груздев, обобщая выводы ряда экспертов сферы высшего образования, подчёркивает несоответствие современным вызовам используемых технологий и прак-

тик обучения студентов¹. По нашему мнению, данная позиция обосновывается ещё и недостаточной теоретической разработкой всех аспектов гендерного воспитания студентов, обучающихся по педагогическим профилям подготовки в вузе. Гендерное воспитание как одно из направлений многоаспектного воспитания личности предполагает создание условий для становления стиля гендерно-ролевого поведения, включающего в себя развитие всех его компонентов (когнитивно-информационного, рефлексивного, поведенческого)². Предлагаемые согласно учебным планам теоретические дисциплины и производственные практики не позволяют формировать компетенции, которые отражали бы готовность и способности к становлению стиля гендерно-ролевого поведения в профессиональной деятельности. Так, по утверждению Н. В. Чекалевой, для разработки эффективного содержания педагогических практик необходимо создание единой команды психологов, педагогов и методистов³. Мы согласны с мнением о том, что в настоящее время в содержании практик необходимо учитывать все аспекты становления функциональной грамотности будущих педагогов. Однако не менее важным является вопрос, связанный с развитием и совершенствованием индивидуальных гендерных характеристик обучающихся.

Исходя из этого, цель статьи: раскрыть состояние проблемы гендерного воспитания студентов вуза и обозначить перспективы её решения в педагогическом образовании. Задачи исследования: раскрыть понятия «гендер», «гендерный подход», «гендерное воспитание»; выявить возможности гендерного воспитания студентов при изучении учебных дисциплин; обосновать необходимость разработки содержания гендерного воспитания студентов как будущих педагогов.

Нами выдвинута гипотеза исследования о том, что гендерное воспитание в высшем педагогическом образовании будет успешным, если:

¹ Груздев М. В. Межвузовский исследовательский центр «Новая дидактика». – URL: <https://www.didactica.uspu.org/webinar/24-12-2018/> (дата обращения: 10.05.2019). – Текст: электронный.

² Бояркина М. В. Социализация и гендерное воспитание личности: учеб. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2013. – С. 32–47.

³ Чекалева Н. В. Межвузовский исследовательский центр «Новая дидактика». – URL: <https://www.didactica.uspu.org/webinar/25-02-2018/> (дата обращения: 15.06.2019). – Текст: электронный.

– понятие «гендерное воспитание» имеет чёткое определение и отражено в нормативных документах высшего педагогического образования;

– учебные планы академического бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование* (с двумя профилями подготовки) содержат дисциплины, направленные на гендерное воспитание студентов;

– обоснованы перспективные пути гендерного воспитания студентов при изучении педагогических дисциплин.

Практическая значимость исследования состоит в использовании его результатов при разработке содержания педагогических дисциплин, преподаваемых студентам педагогических колледжей и вузов, учителям общеобразовательных организаций при прохождении курсов повышения квалификации и курсов переподготовки.

Методология и методы исследования. Методологическая основа данного исследования раскрывается теориями и подходами зарубежных и отечественных учёных. Культурологический подход представлен теорией «диалога культур» (М. М. Бахтин, В. С. Библер). Большое значение для исследования имеют теории социального действия (М. Вебер) и социальной мобильности (П. А. Сорокин), гуманистические теории феноменологической социологии (Г. Гарфинкель, П. Бергер, Т. Лукман, И. Гофман, М. Мид; Е. А. Здравомыслова, А. Темкина, И. В. Костикова). Мы опираемся на положения типологических теорий (И. С. Кон, В. Н. Кардапольцева) в рамках социально-конструктивистского подхода. Интерес представляют психологические гендерные теории (С. Бем, Ш. Берн, Е. П. Ильин, Т. В. Бендас, А. А. Чекалина).

Теоретическую основу исследования составили положения теории социализации, рассматриваемые с позиций педагогической науки (А. В. Мудрик, М. И. Шилова). Важной для нас является теория личностного «образца» (А. П. Булкин, М. Оссовская). Особую значимость имеют воспитательные теории (Б. Т. Лихачев, О. С. Газман, В. А. Карковский, В. А. Сластенин), а также концептуальные положения о ценностно-смысловых основаниях воспитания (Е. В. Бондаревская, Л. М. Лузина).

Методы исследования: изучение и анализ научной литературы по проблеме, ин-

тернет-ресурсов, нормативной документации, диссертаций; сравнение, обобщение.

Результаты исследования и их об-суждение. В настоящее время в исследованиях отечественных педагогов понятие «гендерное воспитание» отождествляется с понятием «гендерный подход». Однако следует отметить некоторую неопределённость понимания сущности этих понятий¹. Это связано с толкованием смысла ведущего понятия «гендер» (англ. *gender*, от лат. *genus* – «род»). Как видим, в словообразовании не указано понятие «пол» (англ. *sex*). Поэтому возникает вопрос о том, почему «пол» и «гендер» большинством отечественных учёных рассматриваются как синонимы. Этим обусловлена трактовка сущности гендерного подхода и, как следствие, гендерного воспитания.

Анализ диссертационных исследований за последние десятилетия показывает наличие единичных работ в системе высшего образования. Так, С. Д. Липатова, рассматривая использование гендерного подхода в разработке содержания учебной литературы по педагогике, гендерный подход определяет как полоролевой [7]. Е. Н. Каменская, разрабатывая педагогическую теорию гендерного подхода, рассматривает гендерное воспитание в контексте развития потенциала мужской и женской индивидуальности, культуры взаимоотношений между полами в соответствии с ожиданиями общества [4; 5]. Мы согласны с мнением Л. В. Штылевой (2011), которая констатирует факт наличия ошибочного понимания сущности понятия «гендер», называя такой подход квазигендерным (ложным) в исследовании. По её утверждению, изначальная идея исследования и интерпретация авторов чаще всего расходятся [12]. Понятие «гендерный» и «полоролевой» употребляются как синонимы. Нами проанализировано докторское диссертационное исследование М. А. Ерофеевой (2015). Автор рассматривает проблему формирования профессиональной готовности студентов к гендерному воспитанию школьников. При этом термин «гендерный» вновь трактуется исследователем как «отражение биологической принадлежности к мужскому и женскому полу» (по Г. Г. Силласте) [3].

¹ Бояркина М. В. Социализация и гендерное воспитание личности: учеб. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2013. – С. 59.

Для нас имеет значение понимание рассматриваемого вопроса учёными, занимающимися исследованием данной проблематики в общеобразовательных организациях. Так, в исследовании О. А. Константиновой (2005) назначение гендерного подхода состоит в содействии формированию и сохранению индивидуальности личности через социальную идентификацию по признаку пола [6]. По утверждению И. Е. Токарь (2009), цель гендерного подхода в воспитательном аспекте – создание педагогических условий, способствующих полноценному процессу социализации ребёнка как представителя определённой гендерной группы. При этом ребёнок ориентирован на женский и мужской стереотипы поведения. Такие стереотипы корректируются временем, но остаются адекватными ожиданиям общества (по Н. Н. Куинджи) [11].

Однако Т. Е. Овчинникова (2007), ссылаясь на определение Л. В. Штылевой, целесообразность гендерного подхода в обучении и воспитании студентов видит в создании условий, направленных на разрушение традиционных стереотипов. Исследователь считает необходимым осмысление и создание условий для раскрытия и реализации способностей юношей и девушек в педагогическом процессе с целью преодоления ограничений потенциальных возможностей личности в зависимости от биологического пола [8]. О. В. Вашетина (2011) гендерным подходом называет совокупность способов, связанных с изучением особенностей мужчин и женщин (психофизиологических и социокультурных), их интересов и взаимоотношений, реализацией программ, содержание которых направлено на гармонизацию гендерного равноправия [2]. По убеждению П. Н. Прокиной (2012), результатом гендерного подхода в современной школе является гендерная компетенция. Её составляющими являются: сформированное представление о социокультурной природе половых отношений; устойчивое знание того, что гендерные идеалы мужского и женского разнообразны; развитое умение критически оценивать гендерные стереотипы и планировать собственное осознанное гендерное поведение в жизни и творческой деятельности [9]. По нашему мнению, такое разнообразие позиций в настоящее время не позволяет выстроить чёткую, научно обоснованную, отвечающую собственным

профессиональным и личностным запросам педагога и студентов, содержательную траекторию гендерного воспитания. Подготовка студентов, которым в будущем предстоит реализовывать гендерно ориентированную деятельность в общеобразовательных организациях, оказывается затруднительной.

Исходя из этого, считаем необходимым уточнение понятий «гендер», «гендерный подход» и «гендерное воспитание». Под гендером, согласно теориям социального конструирования гендера (Г. Гарфинкеля, П. Бергера и Т. Лукмана, И. Гофмана), следует понимать социокультурный конструкт, создаваемый не только социальной действительностью, но и самим человеком (женщиной и мужчиной). Гендер – это «второй» пол, который в отличие от биологического пола может меняться. Женщина и мужчина могут не только создавать, но и разрушать гендерные правила (отношения неравенства), используя различные модели поведения¹. Мы согласны с утверждением Т. Мареза, что мужчина и женщина указывают на принадлежность человека к биологическому полу, мужественность и женственность являются социокультурными надстройками (гендером), создаваемыми и развиваемыми культурой общества и самим человеком².

В соответствии с вышесказанным, гендерный подход с позиций педагогической науки представляет собой методологическую ориентацию педагогической деятельности на становление мужественности и женственности, которые позволяют обучающимся соответствовать различным вариантам нормативных гендерных образцов мужчины и женщины. Это возможно через приобретение гендерного знания, развитие гендерного отношения и становление гендерно-ролевого поведения с учётом индивидуальных гендерных особенностей (различий и сходств), актуального гендерного опыта педагогов и обучающихся разных гендерных типов (маскулинного, фемининного, андрогинного). По нашему мнению, понятие «гендерное воспитание» не следует отождествлять с понятием «половое воспитание» (то же, что и полоролевое). Синонимичными понятиями являются понятия «гендерный» и «гендерно-ролевой».

¹ Бояркина М. В. Социализация и гендерное воспитание личности: учеб. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2013. – С. 29–30.

² Там же. – С. 12.

Поэтому гендерное воспитание не может предлагать условия для становления в девушках лишь качеств женственности, а в юношах лишь качеств мужественности. Тем более что мужественность и женственность обнаруживаются у любого индивидуума³. Оно, следуя гендерно-ролевой социализации обучающихся при расширении спектра социальных ролей мужчины и женщины, предлагает различные гендерные варианты их исполнения. Полагаем, что данная логика позволит внести существенные преобразования в воспитательно-образовательный процесс учреждения высшего образования и общеобразовательной организации.

Анализ учебных планов академического бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)⁴, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, показывает существующие возможности гендерного воспитания студентов. Для студентов, обучающихся по профилям «Математика и информатика», «Информатика и физика», «Биология и химия», «Русский язык и литература», «Безопасность жизнедеятельности и география», «Технология и экономика», «Физкультурное образование и физкультурно-оздоровительные технологии», данные возможности могут быть реализованы в курсе дисциплин Блока 1 Базовой части (Б1.Б). Сюда включены такие дисциплины, как история, философия, правоведение в сфере образования, социология, психология, педагогика, методика обучения и воспитания. В Вариативной части (Б1.В) такие возможности предоставляет одна из обязательных дисциплин – организация детского отдыха. Для профиля «Иностранные языки (английский и немецкий / французский языки)» и профиля «Иностранные языки (китайский и английский языки)» кроме названных дисциплин преподаётся культурология. Блок 2 Практики (вариативной части) представлен несколькими видами практик. К ним относятся Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков

³ Там же. – С. 12.

⁴ Забайкальский государственный университет. Бакалавриат. – URL: http://www.zabgu.ru/php/educational_programs_table.php (дата обращения: 09.06.2019). – Текст: электронный.

научно-исследовательской деятельности, Производственная практика, Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, Педагогическая практика. Анализ содержания предлагаемых для изучения дисциплин и содержания педагогических практик позволяет утверждать, что вопросы гендерной проблематики остаются неохваченными.

Несмотря на то, что студентам предлагаются разнообразные дисциплины по выбору, они больше ориентированы на предметную подготовку. В этой ситуации студент не приобретает умения анализировать собственные проблемы гендерного воспитания. У него нет возможности развивать в себе способности, которые позволили бы в будущем осуществлять педагогическое сопровождение гендерно-ролевой социализации обучающихся. По нашему мнению, больше возможностей для изучения гендерной проблематики имеют такие учебные дисциплины, как психология и педагогика. Психология предлагает для рассмотрения особенности личностного развития человека, что позволяет акцентировать внимание на изучении гендерных особенностей юношей и девушек с использованием ряда диагностических методик, а также на основе рефлексии собственного состояния и деятельности. Педагогика призвана создавать условия для становления личности в процессах воспитания, обучения, образования. Содержание дисциплины позволяет целенаправленно актуализировать полученные ранее гендерные знания, сформировавшееся на основе личностного «образца» эмоционально-ценностное отношение, а также опыт гендерно-ролевого поведения студентов. Однако следует отметить, что данные дисциплины преподаются в течение лишь первых двух лет обучения. Более того, количества часов, отведённых на изучение каждого раздела дисциплины, недостаточно для полного освоения, усвоения, присвоения и, тем более, трансляции разных аспектов её содержания.

Мы убеждены, что нестабильное приращение информации о гендерно-ролевой социализации является признаком репродуктивно-стереотипного стиля гендерно-ролевого поведения личности. Отдельные фрагменты информации не позволяют сложиться целостному представлению об особенностях становления, развития и совершенствования когнитивно-информа-

ционного, рефлексивного и поведенческого компонентов такого стиля. Данная ситуация приобретает особую актуальность в связи с тем, что в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов современному учителю необходимо овладевать навыками формулировки собственных предметных и личностных целей, позволяющих развивать и совершенствовать профессиональные умения и необходимые социально значимые качества. Результаты проводимого нами ежегодного опроса студентов первого курса Забайкальского государственного университета с использованием методики С. Бем «Маскулинность-фемининность», направленного на выявление социокультурного пола, свидетельствуют о принадлежности юношей и девушек к разным гендерным типам. Следует отметить, что выборки 2016, 2017, 2018 гг. обнаруживают соответственно маскулинных (4,8; 23,3; 9,4 %), фемининных (4,8; 10; 12,5 %) и андрогинных (90,4; 66,7; 78,1 %) юношей и девушек. Причём принадлежность студентов к гендерным типам от года к году варьируется. Неоспоримым становится факт о необходимости разработки разных стратегий учебно-познавательной деятельности для развития у студентов социально значимых личностных качеств.

Работа со студентами названных выборок на втором курсе, осуществляемая нами в ходе семинарских занятий по педагогике, показывает затруднения при обозначении личностной составляющей цели собственной деятельности. Студентам, обучающимся по профилям «Математика и информатика», «Информатика и физика», «Биология и химия», «Русский язык и литература», сложно ответить на вопрос: «Какие личностные качества мне необходимо развивать и совершенствовать?», «Что изменится в моём личностном развитии благодаря этой деятельности?», «Для чего мне нужно выполнить эту работу?». Отсюда следует, что теоретические знания о целях деятельности не превращаются в умение постановки собственных целей и, тем более, не становятся необходимым профессионально и личностно значимым навыком. В связи с этим говорить о сформированном гендерно-индивидуальном или гендерно-персональном стиле поведения не приходится. Будущие учителя-предметники, не владеющие информацией об основах гендерного вос-

питания мальчиков и девочек, имеющие лишь фрагментарные представления по вопросам гендерной проблематики, не владеющие механизмом организации гендерного воспитания учащихся, не смогут решать проблемы гендерно-ролевой социализации школьников. Именно поэтому необходима разработка содержания гендерного воспитания студентов как будущих педагогов.

Результаты единичных экспериментальных исследований не смогут всецело решать проблемы гендерно-ролевой социализации юношей и девушек, обучающихся в вузе. Лишь массовое внедрение теории и практики гендерного воспитания в образовательный процесс вуза позволит решать не только проблемы социокультурного личностного становления студентов, но и будет способствовать профессиональной реализации ими гендерного подхода в образовательном процессе школы.

Заключение. Проблема гендерного воспитания студентов вуза, обучающихся по педагогическим профилям подготовки, на сегодняшний день остаётся открытой, требующей дальнейшего решения как на теоретическом, так и практическом уровнях. Анализ нормативной документации показывает наличие установок, направленных на решение проблемы гендерного становления обучающихся. Однако термин «гендерное воспита-

ние» в тексте документов не используется. Раскрытие понятий «гендер», «гендерный подход», «гендерное воспитание» позволяет сделать вывод, что при изучении их сущности необходимо обращение к междисциплинарным исследованиям зарубежных, а вслед за ними и отечественных учёных. Гендерное воспитание, по нашему мнению, может пониматься в двух аспектах: полоролевом и гендерно-ролевом. Однако следует учитывать их соответствие вызовам современного образования. В педагогическом образовании гендерное воспитание возможно при изучении ряда учебных дисциплин и прохождении педагогических практик. Перспективным решением будет интеграция гендерной проблематики в содержание учебных дисциплин, дисциплин по выбору и педагогических практик в единстве психологического, педагогического и методического аспектов. Разработка содержания гендерного воспитания будет способствовать самоактуализации и самореализации гендерных характеристик студентов в различных видах практико-ориентированной деятельности. Развитие стилей гендерно-ролевого поведения позволит студентам наращивать социально значимые личностные качества, необходимые для сопровождения гендерно-ролевой социализации обучающихся общеобразовательных организаций.

Список литературы

1. Баурова Ю. В. Интенсификация учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода: на примере преподавания иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2013. 24 с.
2. Вашетина О. В. Гендерный подход в образовательных системах Великобритании и США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2011. 21 с.
3. Ерофеева М. А. Формирование профессиональной готовности студентов к гендерному воспитанию школьников на основе комплексно-интегративного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2015. 540 с.
4. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д., 2006. 62 с.
5. Каменская Е. Н. Педагогическая теория гендерного подхода: основные задачи и методологическая основа // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 4. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskaya-teoriya> (дата обращения: 12.05.2019). Текст: электронный.
6. Константинова О. А. Гендерный подход к обучению школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2005. 22 с.
7. Липатова С. Д. Использование гендерного подхода в разработке содержания учебной литературы по педагогике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2007. 20 с.
8. Овчинникова Т. Е. Гендерный подход в обучении студентов университета иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2007. 22 с.
9. Прокина П. Н. Педагогические условия реализации гендерного подхода в современной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2012. 24 с.

10. Семенов В. Я. Формирование интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2016. 24 с.

11. Токарь И. Е. Гендерный подход в профилактике агрессивного поведения младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2009. 24 с.

12. Штылёва Л. В. Гендерный и квазигендерный подход в современных исследованиях по педагогике // Женщина в российском обществе. 2011. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/gendernyy-i-kvazigendernyy> (дата обращения: 14.06.2019). Текст: электронный.

Статья поступила в редакцию 16.08.2019; принята к публикации 14.09.2019

Библиографическое описание статьи

Бояркина М. В. Гендерное воспитание в высшем педагогическом образовании: современное состояние проблемы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 4. С. 6–14. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-6-14.

Maria V. Boyarkina,

Candidate of Pedagogy,

Transbaikal State University

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

e-mail: marija.bjarkina@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-4914-5492

Gender Education in Higher Pedagogical Education: Current State of the Problem

The article actualizes the problem of the national education system modernization, taking into account the provisions of the National project “Education” and the Gender Strategy of the Russian Federation. The author reveals the problem of gender education of University students capable of supporting gender-role socialization of the younger generations. Research methods are: study and analysis of scientific literature on the problem, Internet resources, normative documentation, dissertations; comparison, generalization. Analyzing the content of pedagogical research, the author emphasizes the presence of two aspects of gender education consideration (sex-role and gender-role). The author emphasizes the need to clarify the concepts of “gender”, “gender approach”, “gender education” in accordance with the requirements of modern education that meets the challenges of the time. According to the academic baccalaureate curricula, the possibilities of gender education in the study of academic subjects are emphasized. The author comes to the conclusion that the problem of gender education of University students enrolled in pedagogical profiles of training remains open and requires further solutions at the theoretical and practical levels. The author calls the integration of gender issues into the content of academic disciplines, elective disciplines and pedagogical practices in the unity of psychological, pedagogical and methodological aspects as promising ways to solve the problem in pedagogical education.

Keywords: gender, gender approach, gender strategy, gender education, gender-role socialization

References

1. Baurova, Yu. V. Intensification of educational process in primary school on the basis of gender approach: on the example of foreign language teaching. Cand. ped. sci. diss. abstr. Saratov, 2013. (In Rus.)

2. Vashetina, O. V. Gender approach in UK and US educational systems. Cand. ped. sci. diss. abstr. Kazan, 2011. (In Rus.)

3. Erofeeva, M. A. Formation of professional readiness of students for gender education of schoolchildren on the basis of complex-integrative approach. Dr. ped. sci. diss. abstr. Moskva, 2015. (In Rus.)

4. Kamenskaya, E. N. Gender approach in pedagogy. Dr. ped. sci. diss. abstr. Rostov-on-Don, 2006. (In Rus.)

5. Kamenskaya, E. N. Pedagogical theory of gender approach: main tasks and methodological basis. Izvestiya VGPU, 2007. Web. 12.05.2019. <https://www.cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskaya-teoriya-gendernogo-podhoda-osnovnye-zadachi-i-metodologicheskaya-osnova>. (In Rus.)

6. Konstantinova, O. A. Gender approach to school education. Cand. ped. sci. diss. abstr. Saratov, 2005. (In Rus.)

7. Lipatova, S. D. The use of gender approach in the development of educational literature content on pedagogy. Cand. ped. sci. diss. abstr. Yekaterinburg, 2007. (In Rus.)
8. Ovchinnikova, T. E. Gender approach in teaching foreign language to University students. Cand. ped. sci. diss. abstr. Orenburg, 2007. (In Rus.)
9. Prokina, P. N. Pedagogical conditions of gender approach implementation in modern school. Cand. ped. sci. diss. abstr. Moscow, 2012. (In Rus.)
10. Semenov, V. Ya. Formation of interest in classical music in adolescents on the basis of gender approach. Cand. ped. sci. diss. abstr. Volgograd, 2016. (In Rus.)
11. Tokar, I. E. Gender approach in prevention of aggressive behaviour of primary school children. Cand. ped. sci. diss. abstr. Moscow, 2009. (In Rus.)
12. Shtylyova, L. V. Gender and quasi-gender approach in modern studies of pedagogy. Women in Russian society, 2011. Web. 14.06.2019. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/gendernyy-i-kvazigendernyy-podhod-v-sovremennyh-issledovaniyah-po-pedagogike-1>. (In Rus.)

Received: August 16, 2019; accepted for publication September 14, 2019

Reference to the article

Boyarkina M. V. Gender Education in Higher Pedagogical Education: Current State of the Problem // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 4. PP. 6–14. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-6-14.

УДК 37047

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-15-22

Сергей Тихонович Кохан¹,

*кандидат медицинских наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: ispsmed@mail.ru
ORCID: 0000-0003-1792-2856*

Нина Иннокентьевна Виноградова²,

*доктор психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: vin57@list.ru
ORCID: 0000-0003-3896-131X*

Проблемы профориентационной работы с абитуриентами, имеющими инвалидность и ОВЗ³

В статье освещены проблемы массового отчисления студентов инвалидов после первой экзаменационной сессии. Доказано, что система профориентационных мероприятий должна обеспечивать становление устойчивого самоопределения в специфике будущего труда, адекватно психологическим потребностям и физическим возможностям, а также с учётом возможных вариантов реабилитации и поэтапного повышения качества жизни. Результаты проведённой диагностики показали, что профессиональная Я-концепция первокурсников разбалансирована и не может служить опорой при разрешении проблем обучения и коммуникации. Установлено, что эффективная профориентационная работа с инвалидами и молодёжью с ОВЗ обеспечивается реализацией трёх последовательных этапов становления профессионального самоопределения: 1) развитие понимания и принятия абитуриентами своих физических и психологических нарушений, с последующим осмыслением способов их гармоничного, не «психозатратного» включения в контекст собственной жизнедеятельности; 2) развитие профессиональной Я-концепции абитуриента за счёт осмысления меры своей будущей работоспособности, подверженности стрессогенным факторам, способности эффективно функционировать в условиях риска, информационной неопределённости, командных условий труда; 3) стабилизация профессиональной Я-концепции за счёт осмысления и принятия взвешенного решения по приобретению профессии. В статье рассматривается вопрос о важности создания Межведомственной комиссии при Министерстве науки и образования регионов с целью оказания помощи в профессиональном самоопределении и выборе индивидуального образовательного маршрута абитуриентами с инвалидностью и ОВЗ, учитывая их медицинские и психофизические ограничения. Дифференцированная профориентационная работа с абитуриентами обеспечит снижение отчислений студентов с нарушением здоровья и более рациональное распределение бюджетных мест по направлениям обучения при поступлении в вуз.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, педагогическое сопровождение, абитуриент с инвалидностью, психологические потребности, самоопределение, профессиональная Я-концепция, профориентационная работа

¹ С. Т. Кохан – основной автор, организатор социально-педагогических исследований, осуществлял сбор и обобщение материалов, оформление статьи.

² Н. И. Виноградова – систематизировала и осуществляла анализ полученных материалов, формулирование выводов, написание и оформление статьи.

³ Исследование выполнено при финансовой поддержке Совета по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «ЗабГУ», проект № 279-ГР 2019 г. «Изучение процессов психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ на этапах адаптации в вузе».

Введение. Система школьного образования выступает необходимой предпосылкой для реализации профессиональных потребностей абитуриентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в системе высшего образования. Несмотря на то, что такие абитуриенты имеют значимые преференции при поступлении в вуз, уже после первой сессии они массово отчисляются.

Проблема выбора будущей профессии и овладение ею для выпускников школы с нарушением здоровья имеет ряд негативных аспектов, среди них:

- недостаточный учёт физических, физиологических и психологических ограничений в освоении трудовых действий, обозначенных в современных профессиональных стандартах;
- отсутствие уверенности в возможность будущего трудоустройства по специальности из-за нежелания работодателей принимать на работу молодых инвалидов [6–8];
- слабые темпы модернизации системы высшего образования в области выбора долговременных и экспресс-форм профориентационной работы с будущими профессионалами, имеющими отклонения в здоровье.

По мнению Э. Ф. Зеер, Е. Ю. Пряжниковой¹, профориентация представляет собой систему научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии с целью оказания помощи в профессиональном самоопределении и последующем трудоустройстве [6]. В отношении будущих профессионалов с ОВЗ возникает вопрос о выборе таких мероприятий, которые бы обеспечивали становление устойчивого самоопределения в специфике будущего труда адекватно психологическим потребностям и физическим возможностям, а также с учётом возможных вариантов реабилитации и поэтапного повышения качества жизни.

Цель данного исследования состоит в анализе трудностей дифференцированной профессиональной ориентации молодежи с ОВЗ при вхождении в систему профессиональной подготовки.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследова-

ния являются теория деятельности и личностного подхода; концепция жизненных сил, индивидуальной и социальной субъектности человека в его личностном саморазвитии. В работе учитывались теория профессионального самоопределения Д. Сьюпера, выводы Ю. Н. Баусова, Л. Б. Будановой, И. П. Катковой, В. В. Кузнецовой, Н. М. Иовчук, Н. С. Моровой, Е. М. Мастюковой, А. Г. Московкиной относительно эффективных форм социально-педагогической работы с инвалидами.

Объект исследования – студенты и абитуриенты, имеющие ограничения по здоровью (79 чел.). Из них: 21 абитуриент с ОВЗ и инвалидностью, 24 первокурсника после окончания первого семестра, 12 второкурсников после третьего семестра очного обучения, 22 студента заочной формы обучения (от 18 до 25 лет). Исследование проведено на базе Регионального центра инклюзивного образования (РЦИО) Забайкальского государственного университета (ЗабГУ).

Для достижения поставленной цели использованы методы сбора фактического материала (беседа, интервью, авторские анкеты, анализ продуктов деятельности), биографический метод, а также опросник Е. А. Климова (дифференциально-диагностический опросник – ДДО). Результаты, полученные в ходе работы по этому опроснику, показывают, к какой профессиональной сфере человек имеет склонность и проявляет интерес. Данная методика² фиксирует восемь необходимых факторов при выборе профессии. Она создана для молодежи, не имеющей отклонений в здоровье [6]. Однако для молодых людей с инвалидностью и ОВЗ, кроме обозначенных в данной методике показателей, важно учитывать:

- имеющиеся нарушения функций организма, влияющие на категории жизнедеятельности;
- степень развития и сформированности функциональных систем, позволяющих успешно и в строго определённое время овладеть специальностью, эффективно работать по данной специальности в течение длительного времени, не усугубляя показатели собственного физического и психического здоровья.

¹ Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие. – М.: Академический проект, 2006. – 192 с.

² Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

В связи с этим в данную методику внесён дополнительный вопрос, учитывающий имеющиеся ограничения здоровья молодых людей. Далее оценивалась степень расхождений между профессиональными интересами и качеством реальных ограничений в овладении определённой специальностью.

Результаты исследования и их обсуждение. Процесс профессионализации молодёжи с нарушением здоровья имеет многоуровневый характер и непосредственно связан с проблемой становления профессионального самоопределения.

С точки зрения В. Л. Савиных, профессиональное самоопределение и профессиональное определение инвалидов является элементом общеобразовательной системы профориентации людей данной категории, где профессиональное определение – это система комплексного воздействия на лиц с нарушением здоровья для определения способов реабилитации, коррекции, профессионального выбора и профессионального самоопределения в виде предоставления помощи в выборе будущей профессии [9].

Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будущих профессионалов с различными типами нарушений основных функций организма имеет свои особенности. Можно констатировать, что разные типы нарушений предполагают реализацию индивидуальных форм и способов становления профессиональной Я-концепции [13].

Разная природа и различное течение заболеваний, вызванные разнообразными изменениями: 1) психогенных функций: внимания, мышления, восприятия, речи, воли и эмоций; 2) сенсорных функций: слуха, зрения, осязания и обоняния; 3) функций кровообращения, дыхания, пищеварения, выделительной, обмена веществ и внутренней секреции; 4) статодинамических функций: двигательной, головы, туловища, конечностей, координации движений и статики; 5) языковых и речевых функций: нарушение устной и письменной речи, вербальной и невербальной, голосообразования; 6) нарушениями, обусловленными физическими уродствами (нарушение размеров тела и др.), требуют реализации индивидуализированных форм педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов.

Поэтому на первом этапе профориентационной работы важно реализовывать та-

кие формы подготовки абитуриентов, которые бы обеспечивали понимание и принятие ими своих физических и психологических нарушений, с последующим осмыслением способов их гармоничного, не «психозатратного» включения в контекст собственной жизнедеятельности. По нашему мнению, будущий профессионал должен реалистично осмысливать риски интеграции требований будущей профессии и уже освоенных навыков жизнедеятельности (самообслуживания, самостоятельного передвижения, способов самообучения, социокультурных коммуникаций). В дальнейшем это обеспечит более «мягкую» когнитивную и личностную адаптацию инвалида в системе высшей школы. Осознание своего профессионального ресурса обеспечивает будущему профессионалу более рациональное воспроизводство и совершенствование профессиональных действий в рамках целостного жизненного пространства.

На втором этапе профориентационной работы развитие профессиональной Я-концепции абитуриента предполагает осмысление меры своей будущей работоспособности, подверженности стрессогенным факторам, способности эффективно функционировать в условиях риска, информационной неопределённости, командных условий труда [1].

На третьем этапе профессиональной ориентации студентов с нарушенным здоровьем обеспечивается стабилизация профессиональной Я-концепции за счёт осмысления и принятия «взвешенного решения по приобретению профессии, а также оптимального и действенного выбора пути для продолжения образовательного процесса»¹. Сформированная профессиональная Я-концепция студента является, по нашему мнению, базовым фактором его успешной профессиональной ориентации в вузе.

Полагаем, что большой процент отчислений инвалидов и студентов с ОВЗ после первого семестра обусловлен недостатками профориентационной работы в школе. Согласно статистическим данным, только 31 % детей с нарушением здоровья в возрасте от 7 до 17 лет посещают общеобразовательные школы, 17 % детей с инвалидностью

¹ Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе: учеб. пособие / С. Т. Кохан [и др.]. – Чита: ЗабГУ, 2018. – 171 с.

воспользовались надомным обучением и дистанционными образовательными технологиями [5].

Надомное обучение имеет существенные недостатки, которые в последующем сказываются при выборе профессии и дальнейшем обучении:

– в учебный план для освоения включаются только основные предметы;

– качество исполнения обязанностей в отношении надомников у преподавателей школ низкое, в результате – отсутствие личной и материальной заинтересованности;

– отсутствие социализации и адаптации школьников с инвалидностью и ОВЗ [Там же].

Далеко не все школы Забайкальского края оснащены необходимым оборудованием для качественной дистанционной передачи информации нуждающимся «особым детям».

В школах, в соответствии с Концепцией профессионального обучения, утверждённой приказом Министерства образования РФ № 2783 от 18.07.2002 г., на старшей ступени общего образования предпрофильную и профильную подготовку учащихся старших классов организует и проводит классный руководитель и школьный психолог. По данным Е. В. Зволейко, С. Н. Чистяковой, именно эта категория школьных работников должна формировать представление будущей профессии и помогать планировать дальнейшие этапы обучения [3; 12]. Однако у выпускников школ данной категории представления о будущей профессии построены на абстракциях.

По нашему мнению, большой «отсев» инвалидов и студентов с ОВЗ в течение первого семестра обучения в вузе связан с непродуктивной системой индивидуального и коллективного сопровождения так называемых «особых детей» в школе. В условиях инклюзивного школьного образования современный педагог-психолог пока ещё не имеет временных возможностей реализовывать разные варианты индивидуального и группового сопровождения профессионального самоопределения детей с инвалидностью и ОВЗ, адекватные конкретной ситуации [2; 6; 7; 10].

Отметим основные задачи профориентационной работы в школе с инвалидами:

1) углубление представлений обучающихся о современных профессиях, в кото-

рых можно будет реализовать себя в силу своих физических и функциональных возможностей и ограничений;

2) формирование устойчивого понятия о необходимости корректировки личных профессиональных предпочтений в зависимости от требований определённого Профессионального стандарта к трудовым действиям специалиста;

3) выстраивание положительного отношения к себе как к личности и будущему профессионалу, понимание своей нестандартности не как «уродства», а как особого обстоятельства жизни.

В качестве условий, обеспечивающих эффективность профессиональной профориентации в вузе, Е. В. Зволейко, Д. Ф. Романенкова, Е. С. Романова и другие исследователи [3; 4; 8; 9; 11; 12] выделяют:

1) доступность архитектурной среды университета;

2) сопровождение в образовательном пространстве;

3) наличие технических средств образования;

4) психолого-педагогическое сопровождение;

5) социокультурные факторы;

6) возможность заниматься адаптивными и паралимпийскими видами спорта;

7) специальные выплаты и возможность проживания в общежитии.

В связи с ежегодным увеличением количества первокурсников с инвалидностью, поступающих на различные направления подготовки обучения в Забайкальский государственный университет, возник вопрос, как строить работу по сопровождению студентов, испытывающих трудности в планировании и организации учебной и коммуникационной деятельности.

Анкетирование первокурсников, закончивших СОШ и поступивших в ЗабГУ в 2017–2018 гг., показало, что профориентационная работа с ними не проводилась. Выбор будущей профессии студентами с ОВЗ не продуман и носит поверхностный характер. Он строится преимущественно на мнении, советах членов семьи и друзей.

Специалистами Регионального центра инклюзивного образования (РЦИО) ЗабГУ в 2016–2018 гг. проведено социологическое исследование среди студентов первого курса, имеющих инвалидность и ОВЗ. Цель

исследования: определение характерных признаков профессиональной ориентации выпускников школ, имеющих нарушения основных функций организма, при поступлении в вуз. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Признаки профессионального самоопределения выпускников школ

<i>Признаки профессионального самоопределения</i>	<i>Процент выпускников</i>
Осознанный выбор профессии	51
Условно осознанный	38
Неосознанный	11

Результаты, полученные в ходе диагностики студентов с помощью методики Климова, показали, что профессиональная Я-концепция студентов разбалансирована и не может служить стержневой опорой при разрешении ими проблем обучения и коммуникации с однокурсниками и преподавателями.

Выявлены основные проблемы, связанные с отчислением студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья, из ЗабГУ после первого семестра (табл. 2).

Таблица 2

Основные проблемы, связанные с отчислением студентов с инвалидностью и ОВЗ

<i>Наименование проблемы</i>	<i>Процент отчисления</i>
Разочарование в выборе будущей профессии	39
Трудности в освоении учебных программ	31
Переоценка своих возможностей	18
Ухудшение состояния здоровья	12

Можно констатировать, что формы реализации предоставляемых образовательных услуг в ЗабГУ не в полной мере соответствуют физическим и психическим возможностям здоровья студентов и их образовательным потребностям. Особенно высок процент отчислений среди студентов

тотально слепых, глухих и с нарушением функций опорно-двигательного аппарата (I группа инвалидности). Их обучение требует значимых материальных затрат, связанных с информационным обеспечением образовательных запросов, и согласованных действий в цепочке «студент – преподаватель – родители студента – однокурсники».

В соответствии с планом мероприятий «Дорожная карта» по организации образовательного процесса для инвалидов и лиц с ОВЗ в ЗабГУ (на 2016–2030 гг.), профориентационная работа среди детей-инвалидов ведётся специалистами РЦИО. Они активно привлекают массмедиа, иные информационные площадки, организуют волонтерские акции, участвуют в проводимых на факультетах мероприятиях («День открытых дверей»), в профориентационных выездах в районные учебные заведения Забайкальского края и т. д. В ЗабГУ на базе Факультета дополнительного профессионального образования (ФДПО) работает подготовительное отделение, целью которого является подготовка абитуриентов к сдаче ЕГЭ и прохождению вступительных испытаний в университет. Обучение на подготовительном отделении и право на приём за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета имеют дети-инвалиды I и II групп, которым, согласно заключению ППМК и МСЭ, не противопоказано обучение в соответствующих образовательных учреждениях. Обучение ведётся по трём направлениям: естественно-научное, техническое и гуманитарное. В 2018 г. пять абитуриентов, закончивших курсы подготовки, успешно сдали вступительное тестирование и поступили в наш университет.

Заключение. Процессы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения выпускников школ с инвалидностью и ОВЗ, с учётом их психофизических возможностей, личностных ориентиров, социально-профессиональных установок, обуславливают необходимость комплексного подхода в планировании системы социально-педагогических и психологических мер сопровождения в системе общего образования для последующего успешного самоопределения в выборе направления обучения по специальностям в университете. Получение достойного образования для выпускников с инвалидностью и ОВЗ возможно при создании специальных

образовательных условий, которые должны учитывать когнитивную и коммуникативную деятельность у выпускников школ (имеющих ограниченные возможности здоровья), влияющую на профессиональную ориентацию в выборе будущей профессии и условий дальнейшего обучения.

Основные проблемы профориентационной работы с абитуриентами, имеющими инвалидность и ОВЗ, мы видим в следующем:

1. Эффективная профориентационная работа с данным контингентом обеспечивается реализацией трёх последовательных этапов: 1) формированием понимания и принятия абитуриентами своих физических и психологических нарушений, с последующим осмыслением способов их гармоничного, не «психозатратного» включения в контекст собственной жизнедеятельности; 2) развитием профессиональной Я-концепции абитуриента за счёт осмысления меры своей будущей работоспособности, подверженности стрессогенным факторам, способности эффективно функционировать в условиях риска, информационной неопределён-

ности, командных условий труда; 3) стабилизацией профессиональной Я-концепции в процессе осмысления и принятия взвешенного решения по приобретению профессии.

2. Необходимо дифференцированное сопровождение выпускников школы с ОВЗ при вхождении в систему профессиональной подготовки комплексными усилиями школьных психологов и администрации ЗабГУ.

3. Увеличивающееся количество детей с ОВЗ диктует важность создания Межведомственной комиссии при Министерстве науки и образования Забайкальского края с целью оказания помощи в профессиональном самоопределении и выборе индивидуального образовательного маршрута абитуриентами с инвалидностью и ОВЗ (с учётом их медицинских и психофизических ограничений).

4. Дифференцированная профориентационная работа с абитуриентами обеспечит снижение отчислений студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья, и более рациональное распределение бюджетных мест по направлениям обучения при поступлении в ЗабГУ.

Список литературы

1. Виноградова Н. И., Воронченко Т. В. Становление базовых жизненных ценностей студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Сборник научных трудов Академии наук Чеченской Республики. 2018. № 6. С. 347–352.
2. Думенко Г. А. Профессиональное самоопределение как психолого-педагогическая проблема. URL: <http://www.science.ncstu.ru> (дата обращения: 15.05.2019). Текст: электронный.
3. Зволейко Е. В. Организация профориентационной работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в старшей школе и учреждениях профессионального образования // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2016. № 2. С. 143–149.
4. Кохан С. Т. Исследование некоторых аспектов инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования студентов-инвалидов в Забайкальском крае. Серия «Психология и педагогика». 2017. Вып. 54, ч. 6. С. 100–105.
5. Кучмаева О. В. Масштабы и распространённость инклюзивного образования для несовершеннолетних в столице: возможности количественной оценки // Экономика. Статистика и Информатика. 2014. № 5. С. 145–152.
6. Пряжникова Е. Ю. К вопросу об истории развития профориентации и профессионального самоопределения // Вопросы образования. 2006. № 3. С. 204–231.
7. Пряжников П. Н. К вопросу о социально-профориентационной адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ // Казанский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 143–147.
8. Романенкова Д. Ф., Романович Н. А. Профориентация абитуриентов инвалидов и абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья как необходимое условие их профессионального образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 4. С. 110–113.
9. Савиных В. Л. Профессиональное самоопределение подростков группы риска. Курган: Зауралье, 2000. 332 с.
10. Свистунова Е. В., Ананьева Е. В. Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2011. № 4. С. 77–85.
11. Учимся сотрудничать: комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья / Е. С. Романова, Б. М. Коган, Е. В. Свистунова, Е. В. Ананьева. М.: Академия, 2012. 256 с.

12. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф. Профориентация школьников на этапе перехода к профильному образованию // Народное образование. 2006. № 9. С. 152–156.

13. Super D. E. Career development: self concept theory. New York: College entrance examination board, 1963. P. 17–31.

Статья поступила в редакцию 24.08.2019; принята к публикации 22.09.2019

Библиографическое описание статьи

Кохан С. Т., Виноградова Н. И. Проблемы профориентационной работы с абитуриентами, имеющими инвалидность и ОВЗ // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 4. С. 15–22. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-15-22.

Sergey T. Kokhan¹,

*Candidate of Medical Sciences, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: ispsmed@mail.ru
ORCID: 0000-0003-1792-2856*

Nina I. Vinogradova²,

*Doctor of Psychology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: vin57@list.ru
ORCID: 0000-0003-3896-131X*

**The Problems of Vocational Guidance Work
with Applicants with Health Limitations and Disabilities³**

The article highlights the problems of the mass expulsion of students with disabilities after the first examination session. The system of vocational guidance activities should ensure the formation of sustainable self-determination in the specifics of future labour, adequately psychological needs and physical capabilities, as well as taking into account possible rehabilitation options and a gradual improvement in the quality of life. The results of the diagnostics showed that the professional self-concept of freshmen students is unbalanced and cannot serve as a support in solving the problems of training and communication. The authors have determined that effective career guidance work with people with disabilities and young people with disabilities is ensured by the implementation of three successive stages in the development of professional self-determination: 1) development of applicants' understanding and acceptance of their physical and psychological disorders, followed by understanding how to harmonize them, not "psycho-expensive", to include them in the context of their own life activity; 2) development of the professional self-concept of the applicant due to understanding the measures of their future performance, exposure to stress factors, ability to function effectively under risk, information uncertainty, team working conditions; 3) stabilization of the professional self-concept due to reflection and making an informed decision on the acquisition of a profession. The article discusses the importance of creating an Interdepartmental Commission under the Ministry of Science and Education of regions with the aim of assisting professional self-determination and choosing an individual educational route for applicants with disabilities and disabled children, given their medical and psychophysical limitations. Differentiated vocational guidance work with applicants will provide a reduction in deductions of students with health problems and a more rational distribution of budget places in areas of study when entering universities.

Keywords: professional orientation, pedagogical support, applicant with a disability, psychological needs, self-determination, professional self-concept, career guidance

¹ S. T. Kokhan – the main author, organization and conduct of social and educational research, collection and synthesis of materials, article design.

² N. I. Vinogradova – systematization and analysis of the materials received, formulation of conclusions, writing and design of the article.

³ The study was financially supported by the Council for Scientific and Innovative Activities of the Trans-Baikal State University, project No. 279-GR 2019 "Study of the processes of psychological and pedagogical support of students with disabilities and special needs at the stages of adaptation at the university".

References

1. Vinogradova, N. I., Voronchenko, T. V. The formation of basic life values of students with disabilities. Proceedings of the Academy of Sciences of the Academy of Sciences of the Czech Republic, pp. 347–352, no. 6, 2018: (In Rus.)
2. Dumenko, G. A. Professional self-determination as a psychological pedagogical problem. Web. 15.05.2019. <http://www.science.ncstu.ru> (In Rus.)
3. Zvoleyko, E. V. Organization of vocational guidance work with students with limited health opportunities in high school and vocational education institution. Scientific notes Transbaikal State University, pp. 143–149, no. 2, 2016. (In Rus.)
4. Kokhan S. T. Study of some aspects of inclusive education. Problems of modern pedagogical education of students with disabilities in the Transbaikal Region, pp. 100–105, vol. 54, 2017. (In Rus.)
5. Kuchmaeva O. V. The extent and prevalence of inclusive education for minors in the capital: quantitative assessment possibilities. Economy. Statistics and Informatics, pp. 145–152, no. 5, 2014. (In Rus.)
6. Pryazhnikova E. Yu. To the question of the history of the development of vocational guidance and professional self-determination. Education Issues, no. 3, pp. 204–231, 2006. (In Rus.)
7. Pryazhnikov P. N. On the issue of social and vocational orientation adaptation of students with disabilities and disabilities. Kazan Pedagogical Journal, no. 1, pp. 143–147, 2018. (In Rus.)
8. Romanenkova D. F., Romanovich N. A. Career guidance for applicants with disabilities and applicants with disabilities as a necessary condition for their vocational education. Historical and socially – educational thought, no. 4, pp. 110–113, 2013. (In Rus.)
9. Savinykh V. L. Professional self-determination of adolescents at risk. Kurgan: Trans-Urals, 2000. (In Rus.)
10. Svistunova, E. V., Ananyeva, E. V. An integrated approach to vocational guidance and professional counseling of adolescents with disabilities. System Psychology and Sociology, pp. 77–85, no. 4, 2011. (In Rus.)
11. Learning to cooperate: an integrated approach to vocational guidance and professional counseling for adolescents with disabilities. E. S. Romanova, B. M. Kogan, E. V. Svistunova, E. V. Ananeva. M: Academy, 2012. (In Rus.)
12. Chistyakova, S. N., Rodichev, N. F. Vocational guidance of schoolchildren at the stage of transition to specialized education. Public Education, pp. 152–156, no. 9, 2006. (In Rus.)
13. Super, D. E. Career development: Self concept theory. New York: College entrance examination board, 1963: 17–31. (In Rus.)

Received: August 24, 2019; accepted for publication September 22, 2019

Reference to the article

Kokhan S. T., Vinogradova N. I. The Problems of Vocational Guidance Work with Applicants with Health Limitations and Disabilities // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 4. PP. 15–22. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-15-22.

УДК 373.24

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-23-30

Нина Георгиевна Лаврентьева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: lavrentieva@list.ru
ORCID: 0000-0001-8918-6515

Психолого-педагогические условия экологического воспитания дошкольников в современном детском саду

В статье из целостного образовательного процесса выделяется экологическое воспитание как стратегическое направление воспитательной деятельности с дошкольниками. Автором выясняется отличие экологического воспитания и экологического обучения в экологическом образовании дошкольников. Зона ближайшего развития ребёнка включает взаимосвязь экологического воспитания и экологического обучения. Дифференциация этих процессов позволяет глубже рассмотреть экологическое воспитание ребёнка в зоне ближайшего развития и определить необходимые условия. Психолого-педагогическими условиями экологического воспитания дошкольников являются: использование ближайшего природного и социального окружения как средства экологического воспитания дошкольников; применение экологического подхода для организации познавательно-исследовательской деятельности детей; обеспечение и поддержка познавательной мотивации детей; использование адекватных методов и педагогических технологий экологического воспитания возрасту детей; признание каждого ребёнка субъектом собственной деятельности; установление субъект-субъектных взаимоотношений педагога с детьми; ориентация педагога на индивидуальные особенности детей; рефлексивный анализ с детьми результатов взаимодействия с природой, создание условий для воплощения эмоционально-чувственного опыта и представлений в индивидуальном творчестве; обеспечение возможностей для утверждения социальной значимости творчества ребёнка. Психолого-педагогические условия экологического воспитания позволяют обогащать эмоционально-чувственный опыт взаимодействия детей с природой, формировать у детей адекватные реальности представления об объектах, явлениях и взаимосвязях в природе, воспитывать бережное отношение дошкольников к природе, развивать субъектные качества личности.

Ключевые слова: экологическое воспитание дошкольников, экологическое обучение дошкольников, экологическое образование дошкольников, психолого-педагогические условия экологического воспитания дошкольников, эколого-системный подход

Введение. Экологическое воспитание дошкольников является стратегическим направлением воспитательной работы, так как, согласно современной образовательной парадигме и ФГОС ДО, целью дошкольного образования является развитие свободной, гармоничной, творческой личности, способной осуществлять жизнедеятельность в условиях устойчивого развития. Результаты экологической воспитанности детей детерминированы созданными психолого-педагогическими условиями образовательного процесса. Основные условия определены авторами исследований данной проблемы – С. Н. Николаевой, которая разработа-

ла Концепцию экологического воспитания дошкольников, программу «Юный эколог», условия её реализации и методическое сопровождение к ней [11], Н. А. Рыжовой – одного из авторов Национальной стратегии экологического образования РФ, автором программы «Наш дом – природа», методических материалов по созданию экологической предметно-пространственной среды ДОО [12], Е. В. Гончаровой, изучавшей вопросы социально-экологического развития личности ребёнка [5], В. А. Зебзеевой, выделившей экологическую субкультуру детства как элемент культурного поля, обладающего рядом существенных признаков,

определившей условия для её развития [7], и др. Во ФГОС ДО определены условия реализации программ дошкольного образования (психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, к предметно-пространственной среде и финансовые), которые актуальны и для экологического воспитания. Однако, во-первых, выделены не все возможные условия, а во-вторых, степень осмысления и отражения тех, которые определены, в педагогической практике не всегда достаточна, а некоторые просто вступают в диссонанс с другими. Например, в образовательной практике всё большую актуальность приобретают рекомендуемые Законом «Об образовании в РФ» и ФГОС ДО информационные телекоммуникационные технологии (ТТК) как компонент развивающей предметно-пространственной среды, способный негативно влиять на здоровье детей – первостепенную задачу ДОО согласно того же ФГОС ДО, а целевые прогулки и экскурсии в естественное природное и социальное окружение как воспитательный экологический ресурс используются практиками неохотно и в методической литературе мало находят отражение, тогда как для дошкольников наиболее природосообразным источником информации является реальная действительность, а не знаково-символическая, которую транслируют ТТК. Более того, изменение одного условия вызывает иногда изменение комплекса других. Таким образом, проблемой выступает исследование психолого-педагогических условий, необходимых для повышения эффективности экологического воспитания детей.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования выступают деятельностный, личностный и культурологический подходы. Для выявления психолого-педагогических условий использованы методы анализа научной и научно-методической литературы по теме исследования, синтез, моделирование, обобщение, констатирующее исследование методом анкетирования педагогов дошкольных учреждений.

Образование в дошкольной образовательной организации осуществляется в зоне саморазвития и в зоне ближайшего развития – «в области не созревших, но созревающих процессов», благодаря обучению [2, с. 33]. Ю. В. Сенько рассматривает «образование» как «творение образа Человека в

индивиде» [13]. С другой позиции подходит О. С. Газман – как «процесс взаимодействия взрослых и детей, имеющий целью создание культурных условий (как внешних, так и внутренних) для саморазвития личности», включающий две взаимосвязанные подсистемы – обучение и воспитание [4, с. 17]. Сравнивая обучение и воспитание, он выделяет три существенных отличия между ними. Во-первых, знаково-символический характер обучения и опору на «естественные события, процессы, явления окружающей человека действительности» в воспитании. Во-вторых, преобладание когнитивного компонента в обучении и ценностно-ориентационного – в воспитании. В-третьих, результатом обучения является усвоение знаний, умений, способов познавательной деятельности, а результатом воспитания – «обретение культурного опыта, усвоение нравственных норм и отношений» [Там же, с. 27]. Таким образом, экологическое воспитание – процесс обретения дошкольниками культурного опыта взаимодействия человека и природы, нравственных норм и отношения детей к природе. А. В. Миронов, выясняя, что же всё-таки в дошкольном образовании преобладает – экологическое обучение или экологическое воспитание, делает вывод, что преобладает экологическое воспитание с элементами экологического обучения [10]. Воспитание и обучение взаимосвязаны в зоне ближайшего развития, так как обучение в процессе взаимодействия со взрослым плодотворно лишь в случае наличия у ребёнка, во-первых, положительной мотивации, которая является результатом позитивного опыта социального взаимодействия, а во-вторых – сенсорного опыта и представлений об окружающем мире, которые формируются в условиях непосредственного взаимодействия с ним. Выделение понятия «экологическое воспитание» позволяет основательнее рассмотреть психолого-педагогические условия его эффективной реализации с дошкольниками, так как они, по утверждению И. Ф. Слепцовой, являясь одним из элементов триады «процесс – условия – результат», влияют на качество образования [14, с. 31], в данном случае – экологического.

Целью исследования является выявление психолого-педагогических условий экологического воспитания дошкольников в образовательном процессе детского сада в соответствии с ФГОС ДО.

Реальная действительность, которая окружает ребёнка, это ближайшее природное и социальное окружение. Оно может осваиваться ребёнком только благодаря содействию взрослых, которые организуют прогулки и экскурсии с детьми, и превращаться в средство экологического воспитания дошкольников. Опыт эмоционально-чувственного восприятия при непосредственном взаимодействии с окружением накапливается, обогащается постепенно, в процессе многократных посещений одних и тех же мест и является основой включения ребёнка во все виды деятельности, в том числе игровую. Л. С. Выготский отмечает, что «среда становится с точки зрения развития совершенно иной с той минуты, когда ребёнок перешёл от одного возраста к другому» [2, с. 205] и «отношение ребёнка к среде и среды к ребёнку даётся через переживание и деятельность самого ребёнка [Там же, с. 208]. По этому поводу А. С. Спиваковская пишет: «Творческая деятельность воображения зависит от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что опыт представляет материал, из которого строится ткань фантазии... Если мы хотим развить воображение наших детей, надо расширять их представления об окружающем реальном мире» [15, с. 73], которые накапливаются и выкристаллизовываются в отношении ребёнка к среде. Характер этого отношения социально детерминирован позицией и отношением самого взрослого, организующего взаимодействие. Таким образом, использование природного и социокультурного окружения, повторяемость непосредственных встреч с ним в разных возрастах и сезонах года является важным условием экологического воспитания дошкольников.

Постепенность, последовательность, преемственность и системность форм непосредственного взаимодействия дошкольников с ближайшим окружением возможны на основе рекомендуемого эколого-системного подхода для организации познавательно-исследовательской деятельности детей [9]. Использование данного подхода не противоречит современному ФГОС ДО, так как в нём основная функция педагога определена как поддерживающая инициативу и активность детей и направляющая деятельность детей, а дело ребёнка – желать и удовлетворять познавательные потребности. Дети, как правило, хотят участвовать в формах непо-

средственного взаимодействия с природой и миром культуры людей, но для педагогов этот процесс связан с разными трудностями, например, переполненность численности детей в группах, которая затрудняет проведение экскурсии и обеспечение их безопасности с таким количеством детей, недостаточно методических разработок, содержащих эффективные методики проведения экскурсий, которые бы позволили, с одной стороны, обеспечить одним детям познавательную мотивацию и поддержать её у других, а с другой – обеспечить использование адекватных методов и педагогических технологий экологического воспитания, соответствующих возрастным особенностям детей. Указанные трудности создают условия депривации детей от естественных природных условий, ограничение таких возможностей только участком ДОО, что отражается на качестве формирования экологической субкультуры детей [7]. А. В. Миронов называет спорным вопрос о формировании у старших дошкольников представлений об экосистемах по той причине, что это сложное понятие и «даже при работе с младшими школьниками авторы программ стараются не затрагивать в силу его сложности» [10, с. 37]. Но ведь понятие у дошкольников никто и не собирается формировать, речь идёт об образах представлений, которые являются основой формирования понятий. Если ребёнок не видел лес и у него нет представления о том, что это такое, то он и в старших классах в курсе общей биологии будет испытывать затруднения в осмыслении данного понятия применительно к лесу. Именно для решения данной проблемы и необходимо в дошкольном возрасте, когда сенситивный период для сенсорного развития, накапливать, обогащать и направлять с помощью зоны ближайшего развития опыт взаимодействия с реальным миром как основу развития высших психических функций человека [3] на последующих этапах развития.

Социальная ситуация развития, выделенная Л. С. Выготским [2], указывает на детерминацию воспитания и развития ребёнка от взрослых, что и выступает комплексом следующих условий, которые указаны и в ФГОС ДО: признание каждого ребёнка субъектом собственной деятельности, установление субъект-субъектных взаимоотношений педагога с детьми и ориентация педагога на индивидуальные особенности детей.

Эти условия связаны с реализацией гуманистической парадигмы образования [4; 5; 13], осмысление которой из-за устоявшихся в обществе авторитарных стереотипов иногда вызывает затруднения у педагогов-практиков и оказывает негативное влияние на результаты педагогической деятельности.

Согласно целевым ориентирам ФГОС ДО, ребёнок дошкольного возраста «способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам и правилам поведения». Дошкольник старшего возраста способен управлять своим поведением, но данная способность во взаимодействии с природой невозможна без соблюдения следующего условия – рефлексивного анализа с детьми результатов взаимодействия с природой, как системообразующего компонента регуляторного опыта [6], позволяющего ребёнку осмысливать своё поведение и регулировать его в процессе взаимоотношений с природной средой. Поведение в природе выступает результатом экологического воспитания и формируется с учётом указанного условия. Т. Н. Корнеев считает, что «рефлексия способствует аккумулированию соответствующего опыта, развитию ценностных оснований, структурирует знание, помогает формированию индивидуальной стратегии и тактики поведения» [8].

Опыт представлений, полученный в процессе взаимодействия с природным и социокультурным окружением, вызывает у детей стремление отразить его в своём творчестве. С этим связано следующее условие – создание педагогами условий для воплощения эмоционально-чувственного опыта и представлений в индивидуальном творчестве детей. Данное условие даёт возможность детям не только самореализовать свой творческий потенциал, но и осмыслить опыт, достроить и «упорядочить» представления, а при повторных встречах с природой конкретизировать нужные элементы в случае необходимости, что отразится на качестве представлений и экологической воспитанности дошкольников.

Последнее выдвинутое условие связано не только с экологическим воспитанием в процессе творческой работы ребёнка, а прежде всего, с развитием его личностных качеств. Это условие – обеспечение возможностей для утверждения социальной значимости творчества ребёнка [1]. Ребёнок как личность будет развиваться, если педагог

создаст условия для социальной значимости результатов творческой работы каждого ребенка, например, оформленные должным образом работы подарят малышам или родителям, которые внесут их в интерьер, выразят радостные эмоции, поддерживая мотивацию ребёнка как движущую силу дальнейшего развития.

Результаты исследования и их обсуждение. Реализация Концепции экологического образования дошкольников и программы «Лучики» Н. Г. Лаврентьевой, основанных на эколого-системном подходе, осуществлялась на протяжении достаточно длительного времени в отдельных детских садах г. Читы и Читинской области, а в период с 2014 по 2018 гг. на основании договора о сотрудничестве от 23.12.2014 г. – на базе 17 детских садов г. Краснокаменска и Краснокаменского района. Всего в апробации в этот период участвовало 64 педагога и 767 детей. Для организации исследования с педагогами-участниками проведены краткосрочные курсы повышения квалификации «Экологическое образование дошкольников в условиях природного и социокультурного окружения детского сада» (объём 72 ч), а с руководителями ДОО – краткосрочные курсы «Экологический менеджмент в ДОО». Эффективность психолого-педагогических условий экологического образования по результатам апробации выявлялась путём анкетирования педагогов, результаты которого следующие. Например, на вопрос: «Считаете ли Вы, что для экологического воспитания детей необходимо использовать природное и социокультурное окружение детского сада?» ответ «Да» получен от 80 % педагогов; «Нет, так не считаю» ответили 5 % респондентов, 15 % затруднились с ответом. Анализ показывает, что большинство педагогов знают особенности процесса воспитания и развития ребёнка, поэтому согласны с данным условием, 5 % респондентов отвергают данное условие по не указанным мотивам, 15 % педагогов затруднились ответить на вопрос (возможно, что у них недостаточно опыта работы с детьми в естественных природных или социальных условиях, не всегда все получалось, поэтому появились сомнения).

На вопрос: «Показала ли Вам практика работы с детьми, что расширение познавательного поля в системе “прогулки – целевые прогулки – экскурсии – организованная

образовательная деятельность” позволяет обогащать представления детей об окружающем, соединять в единую картину ближайшее окружение социокультурного и природного мира?» ответы разделились следующим образом: «Да» ответили 99 % педагогов; «Нет, не позволяет» – 1 % респондентов. Ответы подтверждают гипотезу о том, что повторяемость и расширение границ непосредственного взаимодействия с миром (прогулки проводятся на участке ДОО, а целевые прогулки и экскурсии могут быть и в ближайшем от него окружении), а также использование эколого-системного подхода позволяют обогащать и обобщать представления об объектах и явлениях окружающего мира, формировать единую картину мира и отношение к природе.

Обеспечение и поддержку познавательной мотивации детей, использование адекватных возрасту детей методов и технологий, характер взаимоотношений педагога с детьми выявились при ответе респондентов на вопрос: «В чем Вы видите необходимость повышения профессиональной компетентности для оптимизации экологического образования дошкольников?»; 10 % педагогов ответили, что затруднялись подбирать приёмы для формирования познавательной мотивации детей, 18 % респондентов выразили желание повысить квалификацию по вопросу использования современных технологий и методов воспитания, 21 % опрошенных указали, что не всегда удавалось подобрать приёмы установления с детьми гармоничных взаимоотношений при проведении целевых прогулок и экскурсий. Ответы свидетельствуют, что проблемы по данным условиям существуют и их необходимо разрешать путём повышения профессиональной компетентности педагогов.

В ответах на вопрос: «В чём больше испытывали трудности в осуществлении индивидуализации экологического образования детей?» 31 % педагогов указали подбор индивидуальных приёмов воспитания для каждого ребёнка, 10 % опрошенных – на осмысление причин и необходимости индивидуализации образовательного процесса, 34 % респондентов затруднялись в диагностике индивидуальных особенностей детей, что свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной и планомерной работы по повышению квалификации педагогов в данном направлении.

Проблемы самовоплощения эмоционально-чувственного опыта в творческой деятельности детей и обеспечения возможностей для утверждения социальной значимости творчества каждого ребёнка выявились следующим вопросом: «Какие достижения в развитии детей Вы увидели в связи с введением новой технологии экологического образования детей?»:

– 56 % педагогов отметили, что дети больше творчества стали проявлять в разных видах деятельности;

– 45 % респондентов выявили повышение речевой активности детей. Эти два показателя указывают на то, что педагоги недооценивают значимость для детей самовоплощения полученного опыта в творческой деятельности;

– 90 % опрошенных заметили повышение познавательной активности детей. Данный показатель доказывает необходимость системного, а не эпизодического использования форм непосредственного взаимодействия детей с реальным миром;

– 40 % педагогов указали на то, что дети стали свободнее в общении и деятельности;

– 25 % респондентов отметили, что дети стали дружелюбными и общительными. Два последних данных указывают на наличие проблемы гуманистической направленности воспитательного процесса, требующей решения;

– только 8 % опрошенных указали на анализ детьми своего поведения и изменение его в сторону положительного после рефлексивного анализа деятельности, что свидетельствует о недооценке педагогами рефлексивного компонента в воспитательном процессе и необходимости коррекции данного положения в практике образования;

– 30 % педагогов заметили, что дети стали с радостью дарить друг другу, родителям, гостям свои рисунки, поделки, радовать всех составленными загадками или сказками и т. д. Анализ последнего результата показывает, что педагоги не всегда задумываются над социальной значимостью творчества для повышения мотивации к творческой деятельности и личностного развития детей, хотя во время проведения курсов повышения квалификации и рассмотрении проектной деятельности дошкольников с воспитателями обсуждался вопрос о личностных смыслах детей и адресной направленности творческих результатов

проектной деятельности, рекомендованной Н. Е. Веракса [1]. Рекомендовалось также в коллективных проектах использовать, кроме коллективного творческого продукта, свободу выбора индивидуального продукта творческой деятельности и организовывать его презентацию детьми друг другу и гостям праздника во время развлечений.

Заключение. Выделение процесса экологического воспитания и выполнение условий его реализации позволяют обогатить эмоционально-чувственный опыт познания природы и взаимодействия с ней, являющийся основой для всех видов деятельности детей, формировать у дошкольников адекватные реальности представления об объектах и явлениях окружающего мира и взаимосвязях в нём, необходимые для познания целостности мира, а также познания недоступного для детей мира природы и культурного мира людей с помощью зна-

ково-символических средств и модельных систем, развивать субъектные качества личности. Для повышения эффективности экологического воспитания и образования рекомендуется:

- использовать природное и социальное окружение ДОО как ресурса экологического воспитания;
- постепенно в разных возрастных группах и преемственно применять формы непосредственного взаимодействия дошкольников с окружающим миром на основе эколого-системного подхода;
- повышать компетентность педагогов: по гуманизации взаимоотношений педагога с детьми и развитию субъектных качеств личности у детей; ценностной значимости и методике развития рефлексивного опыта у детей; по обеспечению разнообразных возможностей детям для утверждения социальной значимости их творчества.

Список литературы

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Организация проектной деятельности в детском саду // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 3. С. 26–33.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. 224 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / под ред. Н. Б. Крылова. М.: Инноватор, 1995. С. 16–45.
5. Гончарова Е. В. Социально-экологическое развитие личности ребёнка в условиях гуманистического дошкольного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Сургут, 2005. 49 с.
6. Дзятковская Е. Н. Стрессовая педагогика. М.: Экология и образование, 2003. 127 с.
7. Зебзеева В. А. Субкультура детства как источник экологического развития детей в дошкольном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург, 2009. 53 с.
8. Корнеев Т. Н. Рефлексивные методы познания в образовательной деятельности: феноменологическая герменевтика // Образование и наука. 2019. № 6. С. 29–45. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-6-29-45.
9. Лаврентьева Н. Г. Подходы и принципы экологического образования детей дошкольного возраста в условиях природного и социокультурного окружения детского сада // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-3. С. 616–620.
10. Миронов А. В. Экологическое образование в ДОО: экологическое обучение или экологическое воспитание? // Дошкольное воспитание. 2017. № 4. С. 36–40.
11. Николаева С. Н. Концепция экологического воспитания детей дошкольного возраста. М.: Международная Академия наук экологии и безопасности жизнедеятельности, 1996. 33 с.
12. Рыжова Н. А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2000. 49 с.
13. Сенько Ю. В. Образование в гуманитарной перспективе. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2011. 367 с.
14. Слепцова И. Ф. Качество дошкольного образования как единство образовательного процесса, условий и результата // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2018. № 1. С. 30–37.
15. Сливаковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья: в 2 т. Т. 1. М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-пресс, 1999. 304 с.

Статья поступила в редакцию 26.08.2019; принята к публикации 20.09.2019

Библиографическое описание статьи

Лаврентьева Н. Г. Психолого-педагогические условия экологического воспитания дошкольников в современном детском саду // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 4. С. 23–30. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-23-30.

Nina G. Lavrentyeva,

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

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

e-mail: lavrentieva@list.ru

ORCID: 0000-0001-8918-6515

**Psychological and Pedagogical Conditions
of Ecological Upbringing of Preschool Children in Modern Kindergarten**

The article highlights environmental upbringing of children as the strategic direction of educational activity in kindergartens. The author differentiates the environmental upbringing from the environmental training in the whole educational process of preschoolers. The area of proximal development involves the interconnection of environmental upbringing and environmental training. Differentiation of these processes allows you to learn deeper the environmental upbringing of children in the area of proximal development and define the necessary conditions. The psychological and pedagogical conditions of environmental upbringing are the following: the use of the closest natural and social environment as the source of environmental upbringing of preschoolers; use of ecological systems approach for organization of cognitive research of children; provision and support of cognitive motivation of children; use of methods and technologies of environmental upbringing appropriate for children age; recognition of each child as a subject of his own activity; establishing of person-person interaction between a teacher and children; orientation of the teacher to the individual characteristics of children; reflective analysis with children as the result of interaction with nature; creating conditions for embodiment of emotional and sensual experience and ideas in individual creativity; providing opportunities for affirmation of the social significance of child's creativity. The psychological and pedagogical conditions of environmental upbringing will help children to enrich the emotional-sensual experience of interaction with nature, to form in children adequate realities about objects, phenomena and interrelations in nature, to bring up careful attitude to environment in preschoolers, to develop subjective personality qualities.

Keywords: environmental upbringing of preschoolers, environmental training of preschoolers, environmental education of preschoolers, psychological and pedagogical conditions of environmental upbringing of preschoolers, environmental systems approach

References

1. Veraksa, N. E., Veraksa, A. N. Organization of project activity in kindergarten. *Preschool Education Today. Theory and Practice*, pp. 26–33, no. 3, 2008. (In Rus.)
2. Vygotsky, L. S. *Problems of children's psychology*. SPb: Soyuz, 1997. (In Rus.)
3. Vygotsky, L. S. *Collected works. V 6 t. Tom 3*. M: Pedagogika, 1983. (In Rus.)
4. Gazman, O. S. From authoritarian education to pedagogy of freedom. *New values of education: content of humanistic education*. M: Innovator, 1995: 16–45. (In Rus.)
5. Goncharova, E. V. *Social and environmental development of a child's personality in the context of humanistic preschool education*. Dr. sci. diss. abstr. Surgut, 2005. (In Rus.)
6. Dzyatkovskaya, E. N. *Stress Pedagogy*. M: Ecology and Education, 2003. (In Rus.)
7. Zebzeeva, V. A. *Subculture of childhood as a source of ecological development of children in preschool education*. Dr. sci. diss. abstr. Yekaterinburg, 2009. (In Rus.)
8. Korneenko, T. N. Reflective methods of cognition in educational activity: phenomenological hermeneutics. *The Education and Science Journal*, pp. 29–45, no. 6, 2019. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-6-29-45. (In Rus.)
9. Lavrentieva, N. G. Approaches and principles of environmental education for preschool children in the natural and socio-cultural environment of the kindergarten. *Fundamental Research*, pp. 616–620, no. 11, 2014. (In Rus.)

10. Mironov, A. V. Environmental education at the DOO: environmental education or environmental education? *Preschool Education*, pp. 36–40, no. 4, 2017. (In Rus.)
11. Nikolaeva, S. N. The concept of environmental education of preschool children. M: Mezhdunarodnaya Akademiya nauk ekologii i bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti, 1996. (In Rus.)
12. Ryzhova, N. A. Environmental education in preschool institutions: theory and practice. Dr. sci. diss. abstr. M, 2000. (In Rus.)
13. Senko, Yu. V. Education in humanitarian perspective. Barnaul: Izd-vo Alt. gos. un-ta, 2011. (In Rus.)
14. Sleptsova, I. F. The quality of preschool education as a unity of the educational process, conditions and outcome. *Preschool Education Today. Theory and Practice*, pp. 30–37, no. 1, 2018. (In Rus.)
15. Spivakovskaya, A. S. Psychotherapy: game, childhood, family. V 2 t. Tom 1. M: Aprel Press, Izd-vo EKSMO-press, 1999. (In Rus.)

Received: August 26, 2019; accepted for publication September 20, 2019

Reference to the article

Lavrentyeva N. G. Psychological and Pedagogical Conditions of Ecological Upbringing of Preschool Children in Modern Kindergarten // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14, No. 4. PP. 23–30. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-23-30.

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ SCHOOL PEDAGOGY

УДК 371.48

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-31-39

Дмитрий Сергеевич Ермаков¹,

доктор педагогических наук, кандидат химических наук, доцент,

Российский университет дружбы народов

(117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6),

e-mail: ermakov-ds@rudn.ru

ORCID: 0000-0003-0737-0189

Алексей Алексеевич Токарев²,

аспирант,

Московский городской педагогический университет

(123022, Россия, г. Москва, Столярный пер., 16),

e-mail: superlexa2008@mail.ru

ORCID: 0000-0002-3028-3887

«Лесные школы»: история и современность³

Педагоги, психологи, экологи (эксперты, учителя, родители) обращают внимание на всё большее отчуждение детей от естественной среды обитания в последние годы. Возникает так называемый «синдром дефицита природы». В этой связи представляет интерес изучение и обобщение опыта «лесного образования», возникшего в Скандинавии в середине XX в. и широко распространившегося к настоящему времени. В статье представлены результаты сравнительно-педагогического исследования истории становления и перспектив развития «лесных школ» и «лесных детских садов» в Швеции, Дании, Великобритании, Германии. Выявлены основные особенности таких учреждений, сочетающих в своей работе общеобразовательную подготовку, прогулки и игры на свежем воздухе, а также занятия по изучению роли леса в природе и жизни людей. Проведены параллели с системой образования Российской Федерации (санаторно-лесные школы, загородные школы семейного образования, лесотехнические заведения, школьные лесничества, летние экологические лагеря, отдельные учебные занятия, программы и проекты, в том числе в области устойчивого развития, и пр.). Сформулированы предложения по применению и активизации представленного подхода для повышения эффективности экологического воспитания и образования для устойчивого развития в нашей стране, почти половина территории которой покрыта лесами.

Ключевые слова: «лесная школа», «лесной детский сад», программа, экологическое воспитание, образование для устойчивого развития

¹ Д. С. Ермаков – основной автор, осуществлял анализ зарубежного опыта реализации образовательных проектов и программ, обобщил полученные результаты.

² А. А. Токарев – осуществлял анализ отечественного опыта реализации образовательных проектов и программ.

³ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-00722 «Образование для устойчивого развития в действии».

Введение. Появляется всё больше свидетельств тому, что современные дети мало общаются с природой¹, хотя это необходимо для их развития². Экологи, психологи, педагоги «бьют тревогу»³. В современном обществе потребления возникает своеобразный дефицит того [12, с. 34], что везде и всюду в избытке⁴. По мнению А. Джоглафа⁵, в школе говорят о необходимости охраны окружающей среды, важности переработки отходов и иных «зелёных» действий, подрастающему поколению это непонятно, поскольку после школы они идут не в лес, а к компьютерам, телевизорам и смартфонам. И ребёнок не виноват в том, что он не общается с природой – это ответственность взрослых.

Цель исследования – обобщение опыта и определение перспектив развития берущей начало в Скандинавии модели обучения «Лесная школа» (англ. *Forest school*, нем. *Waldschule*), которая представляет собой долгосрочный образовательный процесс, поддерживающий социальное, эмоциональное и физическое развитие детей, молодёжи и взрослых на открытой местности (предпочтительно в лесу), регулярное обучение на свежем воздухе и участие в путешествиях (если возможно, пешком) по местным лесным массивам. Не менее важная задача – определение возможностей реализации данной модели либо её элементов в России (в частности, в системе экологического воспитания и образования для устойчивого развития).

Методология и методы исследования. В основу исследования положен сравнительно-педагогический подход, позволяющий проводить анализ тенденций (как позитивных, так и негативных) развития теории и практики образования в отдельных странах

¹ Ребёнок и природа: что изменилось? – URL: <https://www.pandia.ru/text/78/119/41603.php>. (дата обращения: 20.06.2019). – Текст: электронный.

² Почему ребёнку важно общаться с природой? – URL: <http://www.детскийвопрос.рф/article/483> (дата обращения: 24.06.2019). – Текст: электронный.

³ Экологи бьют тревогу: современные дети совсем равнодушны к природе. – URL: <http://www.artofcare.ru/top/ekologi-byut-trevogu-sovremennyye-deti-sovsem> (дата обращения: 10.06.2019). – Текст: электронный.

⁴ Что такое синдром дефицита природы и как он влияет на современных детей? – URL: <https://www.n-e-n.ru/nature> (дата обращения: 11.05.2019). – Текст: электронный.

⁵ А. Djoghlaф – исполнительный секретарь Конвенции ООН по биологическому разнообразию в 2006–2012 гг.

и мире в целом, выявлять общие тренды и национальную специфику с учётом влияния социально-экономических факторов, определить границы «переноса» зарубежного опыта на отечественную почву [1]. Методы исследования: анализ и синтез, сравнение, обобщение и интерпретация.

Результаты исследования и их об-суждение.

«Лесной школе» присущи следующие организационно-педагогические характеристики [9]:

– местоположение – в идеале в лесу или другой открытой местности;

– меры безопасности и риски – район безопасен, насколько это возможно, но не без риска; меры безопасности позволяют детям учиться уважать окружающую среду, безопасно и комфортно передвигаться; учителя обучены оценке рисков;

– время – блоки из 6–10 занятий/сеансов; детям предоставляются широкие возможности для игры; каждый блок и сеанс имеют разное время начала и окончания; блок заканчивается заключительным сеансом;

– погодные условия – «нет плохой погоды, есть только неподходящая одежда»; единственная ситуация, когда небезопасно идти, – сильный ветер;

– доверие – взрослые доверяют детям следовать установленным правилам и наоборот; вступительное занятие включает знакомство с персоналом и историей «лесных школ»;

– обучение основано на игре – игра инициируется ребёнком, он ведёт игру как можно дольше, без ограничений по времени;

– персонал – сеансы проводятся обученным лидером; ему помогают другие сотрудники; соотношение персонала и обучающихся соответствует обстановке.

С историко-педагогической точки зрения можно полагать, что начало данному подходу положено в Швеции, где он реализуется с 1950-х гг. В 1957 г. Г. Фром (*Gösta Frohm*, 1908–1999) создал школу *Skogsmulle*⁶, справедливо исходя из того, что сенсорные ощущения и чувственные переживания в ходе регулярных посещений леса компенсируют детям 5–6 лет трудности современной жизни.

⁶ *Skogsmulle* (швед. *skog* – «лес», *Mulle* – имя обитающего в лесу персонажа) – сказочный тролль, который вместе со своими друзьями *Fjällfina*, *Laxe* и *Nova* играет, поёт и рассказывает детям о природе.

ни, воссоединяя их с природой. В 1986 г. был открыт первый детский сад *IUr och Skur*, затем – более 190 детских садов и 20 начальных школ, основанных на педагогике *Skogsmulle*¹. За почти 60 лет существования в этой программе приняли участие более 1,5 млн чел. (примерно каждый пятый ребёнок в Швеции)².

В 2003 г. было положено начало «Инициативе “Лесное образование”» (*FEI*) в Великобритании. В 2012 г. основана профессиональная членская организация – Ассоциация лесных школ Великобритании (*FSA*). В состав *FSA* входят представители Англии, Северной Ирландии, Шотландии и Уэльса [13].

С 2003 по 2005 гг. при поддержке Шотландской комиссии по лесному хозяйству была подготовлена группа лидеров, которые стали активными практиками и инструкторами для других. В последнее время акцент делается на подготовку учителей – в регионе более 500 обученных лидеров и их помощников. Проект реализуется в основном в начальных школах, начинает распространяться в детских садах (от яслей до старших групп). Цели «Лесного обучения» в Шотландии заключаются в следующем: 1) расширение использования пространств для обучения на открытом воздухе; 2) изучение того, как мир природы связан с социальными и экономическими факторами на местном, национальном и глобальном уровнях; 3) развитие знаний, умений и педагогических навыков взрослых в области изучения окружающей среды; 4) понимание положительного воздействия обучения на открытом воздухе на здоровье и благополучие человека.

В Уэльсе лидерами являются владельцы лесных участков, учителя, ремесленники, воспитатели и социальные работники. «Лесные школы» (с 2000 г.) очень разнообразны и используют широкий диапазон ресурсов сообщества, чтобы удовлетворить потребности различных групп клиентов. В Англии *FEI* первоначально поддерживала развитие «лесных школ» в более чем 30 графствах. Несмотря на то, что данная организация была распущена в 2012 г., сеть образования

в области лесного хозяйства в настоящее время обеспечивает поддержку инициатив по «лесному обучению». В Северной Ирландии проект находится на стартовом этапе, но интерес к нему растёт. В частности, позитивные результаты демонстрирует сообщество *Camphill* (Гленкрейге) [5; 8].

Исследование британских учёных выявило статистически значимое различие в отношении к окружающей среде между группами, которые участвовали и не участвовали в «Лесной школе» (хотя это и не единственный влияющий фактор), – первые демонстрируют более проэкологический подход [15].

Модель «лесных школ» для детей более младшего возраста реализуют «лесные детские сады» (англ. *forest kindergarden*), которые основаны на обучении ребёнка посредством игры на открытом воздухе в естественной обстановке, часто в лесу, практически при любой погоде в течение года, что не только позволяет развивать связи с природой, но и может привести к более глубокому пониманию окружающей среды и активным позитивным действиям.

В 1950 г. в Дании Э. Флато создала первый «Ходячий детский сад», где ежедневный поход в лес был частью учебной программы. Затем родители начали массово отправлять своих детей из переполненных кварталов Копенгагена в сельскую местность и инициировали создание первой «лесной школы» для детей дошкольного возраста.

В Дании нет единого типа «лесного/природного детского сада». Есть здания, которые расположены именно в лесу. В них естественная среда обеспечивает отправную точку для деятельности (на весь, на значительную часть дня, каждый день, круглый год). Иногда предметы обнаруживаются и исследуются педагогами и детьми в естественной среде на открытом воздухе, а в других случаях они могут быть принесены в помещение для дальнейшего изучения и обсуждения. Большинство таких детских садов относительно маленькие, с 20–30 детьми и 4–5 педагогами, хотя некоторые намного крупнее – более 100 детей.

Другим распространённым типом дошкольных учреждений являются детские сады с «лесными группами», в которых дети и родители выезжают в лес, где есть постоянное или полупостоянное укрытие. В городских районах, где лесные массивы

¹ Gösta Frohm. – URL: https://www.sv.wikipedia.org/wiki/Gösta_Frohm (дата обращения: 13.05.2019). – Текст: электронный.

² Skogsmulle@ – barnens vän sedan 1957. – URL: <https://www.friluftsfamjandet.se/detta-gor-vi/om-oss/historia/skogsmulle--barnens-van-sedan-1957> (дата обращения: 18.06.2019). – Текст: электронный.

расположены слишком далеко, арендуются участки (например, в парке), которые разрабатываются как окружающая среда на открытом воздухе.

С 2004 г. в Дании учебная программа для дошкольных учреждений должна охватывать шесть областей: 1) всестороннее развитие личности; 2) социальное развитие; 3) язык; 4) тело и движение; 5) природа и природные явления; 6) культурное самовыражение и ценности. В этих областях педагоги должны содействовать четырем процессам – «уметь», «испытывать», «получать удовольствие» и «понимать».

«Уметь» – это физическое, сенсорное, волевое, социальное и интеллектуальное развитие. Для этого детям нужны возможности лазать, прыгать, бегать и ездить на велосипеде. Используя природную среду, они могут «проверить себя» посредством физических нагрузок, сформировать навыки саморегуляции, позитивное представление о себе. «Испытывают» дети удивление, радость, счастье и даже страх (будучи уверенными в том, что смогут найти поддержку). «Получают удовольствие» от чувственных ощущений – запахов, звуков, вкусов и текстур, сидя у костра, чувствуя его тепло в холодный день, слушая шелест листьев на ветру и пробуя картофель, приготовленный на огне. «Понимают», что природа – своеобразный класс, где можно узнать о многих «загадках», а этика обсуждается педагогами в естественном контексте. Например, обнаружение мёртвого животного вызывает много дискуссий о жизни и смерти, а в следующий раз наблюдение, что труп разложился или съеден, приводит к более глубокому пониманию законов природы, а также даёт возможность говорить о чувствах – симпатии, страхе и т. д. [6; 17].

В 1993 г. группа британских студентов, посетившая Данию, стала свидетелем преимуществ «Лесной школы» и реализовала эту идею в колледже Бриджуотер. Преподаватели колледжа решили применить увиденное в центре повышения квалификации для детей младшего возраста.

В 2009 г. Шотландское лесное хозяйство разработало проект *Forest kindergarten* в целях актуализации и сохранения природного наследия территории. Разработан учебный курс, основанный на трёх составляющих, – люди, место и виды деятельности, поддерживает приобретение знаний и

соответствующих навыков заботы о природном наследии. Неудивительно, что родители всё больше стремятся к тому, чтобы их детям предлагали регулярные и частые мероприятия на свежем воздухе. Выпускники *Forest kindergarten* могут впоследствии перейти к другим возможностям обучения на свежем воздухе, включая программы «Лесной школы».

В Германии некоторые дошкольные учреждения, используя возможности лесных сообществ как образовательной среды, обращают внимание не только на экологическую составляющую, но и более интенсивно занимаются вопросами устойчивого развития, даже включают эту тему в концепцию интерьера. Девиз детского сада «Ноев ковчег» (Хильпольштайн, Бавария), спонсором которого является природоохранная ассоциация, – «Учись жить жизнью». Концепция работы основана на идеях образования для устойчивого развития, включая предоставление разнообразных возможностей для общения с природой в повседневной жизни, активного отдыха в лесу; проведение весенних «лесных» недель; использование в меню региональных сезонных экологически чистых продуктов питания; понимание важности уважения и заботы о собственном здоровье через регулярные физические упражнения и осведомлённость о собственном теле; использование естественной открытой территории, осознанный выбор натуральных игровых материалов; эффективное управление ресурсами [10].

Близ Штутгарта (Баден-Вюртемберг) находится «Дом леса» (нем. *Haus des Waldes*), целью которого является образование для устойчивого развития. Концепция данного центра исходит из того, что лес – одно из самых естественных мест в окружающем культурном ландшафте – имеет большое значение как среда обитания для многих видов животных и растений, служит также и людям. С помощью занятий, выставок сотрудники пытаются раскрыть темы, касающиеся использования древесины, охоты, искусства. Мероприятия для разных возрастных групп – от детского сада до старшей школы – приведены в соответствие с учебными планами, чтобы применять знания на практике, укреплять межпредметные связи, развивать социальные навыки [16].

Таким образом, лес не только как природная, но и как образовательная среда используется уже довольно продолжитель-

ное время в Дании, Швеции, Германии, Великобритании в целях экологического воспитания на разных ступенях. В настоящее время, несмотря на известные трудности (например, [11; 14]), «лесные школы» созданы также в Австралии, Канаде, Новой Зеландии, США, Малайзии, Швейцарии, Испании, Ирландии [7]. В нашей «лесной» стране потенциал включения естественных лесных сообществ в образовательный процесс явно недооценён.

Следует отметить, что концепт «лесная школа» известен в теории и практике отечественного образования. Однако его понимание существенно отличается от рассмотренного выше.

Не будем останавливаться подробно на единичных занятиях, мероприятиях («сеансах»), отдельных учебно-методических разработках, которые применяются на всех уровнях общего образования. Приведём лишь несколько примеров:

– коррекционные сказки и настольная игра для дошкольников и младших школьников, посвящённые адаптации к школе, где учатся Белочка, Волчонок, Ёжик, Зайчонок, Лисёнок, Медвежонок¹; по мотивам данных сказок разработаны методика «Лесная школа», направленная на формирование эмоционально-положительного восприятия школы и ответственного отношения к обучению (ребята должны рассказать о том, что они увидели в школе для маленьких зверей, какие там уроки, кто учителя, какие и за что ставят отметки и пр.)², а также детско-родительский проект по формированию школьной мотивации у детей 6–7 лет³;

– Mimio-проект для дошкольников, который позволяет усвоить названия животных, познакомиться со средой обитания, особенностями их внешнего вида и образа жизни, воспитывать бережное отношение к природе, инициативность, навыки сотрудничества⁴;

– интернет-проект для учащихся 4-го класса, в ходе которого формируются понятия о разнообразии животного и растительного мира родного края, их экологических взаимосвязях; ученики осваивают методы исследования (классифицировать, прогнозировать, составлять карты местности и т. п.), учатся сетевому общению⁵;

– занятия, расширяющие представление о разнообразном (оздоровительном, эстетическом, хозяйственном) значении леса в жизни человека, закрепляющие знания детей о лесе как сообществе растений и животных, проживающих на одной территории, формирующие умение делать открытия через наблюдения и проведение опытов, активизирующие словарный запас (лиственный лес, хвойный лес, сосновый бор, берёзовая роща, дубрава, смешанный лес), воспитывающие познавательный интерес, бережное отношение к природе⁶, в том числе средствами музыкального воспитания⁷;

– сюжетно-ролевая игра для летнего лагеря, в которой «директор» Берендеев, «завуч» Ела Лесведовна, «учителя» Айболит, Анята-Глазка, Лесовичок, Белый Гриб, Сорока-Тараторка (их роли исполняют старшеклассники) разрабатывают программы занятий, составляют расписание «уроков», оборудуют место работы «лесной школы», проверяют «домашние задания», устраивают «перемены» и организуют «внеучебный труд» для младших школьников (примерные темы: «Зелёная аптека», «Птички известия», «Цветочная клумба», «Лесная книга», «Грибное лукошко», «Лесной зверинец» и др.). Ученики могут посещать «Лесную мастерскую», где их научат готовить поделки из шишек, коры, корней и других природных материалов, «Лесной концертный зал», в котором проходят художественные выступления, «Лесные экскурсии». Завершает работу игра-путешествие в лес⁸.

¹ Панфилова М. А. Лесная школа. – М.: Сфера, 2002. – 94 с.

² Методика «Лесная школа». – URL: https://www.kopilkaurokov.ru/nachalniyeKlassi/testi/mietodika_lesnaja_shkola (дата обращения: 20.04.2019). – Текст: электронный.

³ Образовательный проект «Лесная школа». – URL: <https://www.nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/08/15/obrazovatelnyy-proekt-lesnaya-shkola> (дата обращения: 10.07.2019). – Текст: электронный.

⁴ Методические указания по работе с проектом «Лесная школа». – URL: <http://www.mimio-edu.ru/projects/lesnaya-shkola-0> (дата обращения: 07.06.2019). – Текст: электронный.

⁵ Портфолио проекта «Лесная школа». – URL: <http://www.wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title> (дата обращения: 10.07.2019). – Текст: электронный.

⁶ Конспект занятия-эксперимента «Лесная школа». – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/konspekt-zanjatija-yeksperimenta-lesnaja-shkola.html> (дата обращения: 06.06.2019). – Текст: электронный.

⁷ Проект «Лесная школа». – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/doshkolnoe-obrazovanie/muzykalnoe> (дата обращения: 11.05.2019). – Текст: электронный.

⁸ Сценарии для летнего лагеря. Лесная школа. – URL: <https://www.ped-kopilka.ru/letnij-lager/scenari-dlja-letnego-lagerja-lesnaja-shkola.html> (дата обращения: 07.06.2019). – Текст: электронный.

В интересующем нас содержательно-организационном аспекте наиболее известны под аналогичным («лесная школа») либо сходным («санаторно-лесная школа») названием учебные заведения интернатного типа, предназначенные для обучения по общеобразовательным программам детей школьного возраста, нуждающихся в длительном лечении¹. Как правило, такие школы располагаются в благоприятных климатических и природных условиях, живописной местности. В основе лежит широкое применение режима открытого воздуха. Своё название они получили, видимо, потому, что первая из них (Шарлоттенбург, Германия, 1904 г.) была устроена в сосновом бору. Вопрос об организации «лесных школ» в России возник в 1912 г. на Съезде деятелей по народному образованию и I Всероссийском съезде детских врачей. В 1913 г. Лефортовским попечительством о бедных была устроена такая школа в Сокольниках (Москва), восстановленная при советской власти по инициативе В. М. Бонч-Бруевича². Работа санаторно-лесных школ направлена на оздоровление и укрепление ребёнка путём целесообразного использования солнца, воздуха, воды, движения и рационального питания [4].

Второй терминологический аналог – лесотехнические учебные заведения по подготовке рабочих и техников леса, именованные «низшими лесными школами»³, положение о которых было утверждено императором Александром III в 1888 г. (впоследствии преобразованы в лесхозы-техникумы, колледжи [2]).

Широко известна также деятельность школьных лесничеств, первое из которых (изначально ученический отряд «Лесной патруль») организовано в нашей стране в 1949 г. в Жуковском лесхозе Брянской области⁴. На конец 2016/2017 учебного года в 58 регионах работали 1074 школьных лес-

ничеств с 27,7 тыс. членов⁵. Их работа включает сбор семян древесных и кустарниковых пород, выращивание посадочного материала, посадку леса и уход за ним, озеленение населённых пунктов, берегов рек, придорожных полос, обнаружение очагов вредителей леса и проведение защитных мероприятий, лесоохранную агитацию и пропаганду (в том числе в рамках массовых мероприятий)⁶. В перспективах развития школьных лесничеств преобладает также традиционная лесохозяйственная деятельность⁷.

Третью группу «лесных школ» составляют эпизодические и постоянно действующие (палаточные, передвижные, стационарные) лагеря, экспедиции – от локального⁸ до регионального⁹ и межрегионального уровня¹⁰ – обеспечивающие летний (иногда зимний или всесезонный) отдых детей и реализацию разнообразных образовательных программ натуралистического и экологического содержания. Обычно здесь учащиеся изучают местную флору и фауну, проводят мониторинговые исследования экосистем, разрабатывают экологические проекты, помогают в обустройстве территории и т. д.

⁵ Государственный доклад «О состоянии и об охране окружающей среды Российской Федерации в 2017 году». – М.: Минприроды России: Кадастр, 2018. – С. 841.

⁶ Информация о деятельности школьных лесничеств в условиях современного образования. – URL: http://www.dop.edu.ru/upload/file_api/01/e4/01e4ca75-8dd7-40ed-b14e-2f45b9e4c832.pdf (дата обращения: 14.04.2019). – Текст: электронный.

⁷ Программа развития движения школьных лесничеств: утв. приказом Рослесхоза от 16.04.2012 г. № 145. – URL: <http://www.docs.cntd.ru/document/902381278> (дата обращения: 12.04.2019). – Текст: электронный; План мероприятий по развитию школьных лесничеств на 2018–2027 годы (поручение заместителя председателя Правительства РФ от 14.12.2017 г. АХ-П9-8369). – URL: <http://www.edu.mari.ru/shl-mari-el/DocLib/4%20План%20мероприятий%20по%20> (дата обращения: 24.05.2019). – Текст: электронный; Резолюция V Всероссийского съезда школьных лесничеств (9–12.09.2019 г., Брянская область). – URL: <http://www.rcdod.edu35.ru/attachments/article/1627/Резолюция%20%20> (дата обращения: 12.04.2019). – Текст: электронный.

⁸ Проект «Лесная школа». – URL: <http://www.slavshkola.ru/o-shkole/proekt-lesnaya-shkola> (дата обращения: 17.05.2019). – Текст: электронный.

⁹ «Лесная школа». – URL: <https://www.gubernia74.ru/articles/society/21255> (дата обращения: 11.05.2019). – Текст: электронный; «Лесная школа». – URL: <https://www.moi-portal.ru/blogi/21175-lesnaya-shkola> (дата обращения: 20.05.2019). – Текст: электронный.

¹⁰ VI Межрегиональная Летняя лесная школа – 2011 на Алтае. – URL: <https://www.ecodelo.org/8056-vi-mezhregionalnaya-letnyaya-lesnaya-shkola-2011-na-altae> (дата обращения: 16.07.2019). – Текст: электронный.

¹ Санаторно-лесная школа // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – С. 254.

² Первая в России Лесная школа в Сокольниках, 1920-е гг. – URL: <https://www.liveinternet.ru/users/4455035/post323814248> (дата обращения: 10.06.2019). – Текст: электронный.

³ История лесного дела / сост. Н. И. Остробородова, А. А. Володькин. – Пенза: ПГСХА, 2012. – 92 с.

⁴ История первого школьного лесничества. – URL: <http://www.bryansky-les.ru/news/istoriya-pervogo-shkolnogo-lesnichestva> (дата обращения: 06.07.2019). – Текст: электронный.

Интересен опыт проведения выездных проектно-исследовательских образовательных сессий на базе национального парка «Зюраткуль» в Челябинской области в рамках проекта развития естественно-математического и технологического образования «ТЕМП» [3], в том числе для учащихся начальной школы¹. В Устьянском районе Архангельской области проект «Лесная школа» уже более пяти лет реализуется Региональной сетью устойчивого развития села. Его цель – возрождение традиционной деревни как устойчивого социоприродного сообщества, гармонично вписанного в окружающий природный ландшафт. Участники – дети и взрослые (преимущественно молодёжь из разных регионов России и зарубежных стран) занимаются по дому, в поле, огороде, лесу, на реке, ухаживают за домашними животными (корова, кони, козы, куры, кошки), работают с сельскохозяйственной техникой, осваивают также альтернативные источники энергии (ветряк, солнечные батареи и коллектор), принимают участие в местном самоуправлении, организации культурного досуга и т. п.²

По-видимому, наиболее полно соответствует изложенному подходу «лесного образования» деятельность «Лесной школы» семейного образования для детей 6–14 лет, которая была создана в 2016 г. по опыту зарубежных «лесных детских садов» (Истринский район Московской области). Формат работы – школа-парк, без разделения по классам и возрастам, строгих временных рамок урока или срока изучения темы. Основной принцип – обязательная близость к природе: днём все играют на свежем воздухе, изучают окружающий мир, проводят опыты. Регулярны лесные путешествия, семейные лагеря, байдарочные сплавы, лыжные прогулки, познавательные экскурсии, квесты и т. п.³

Заключение. Итак, «лесные школы», сочетая различные области педагогическо-

го процесса (общее обучение, физическое, экологическое и социальное воспитание), стали эффективной моделью и важной составной частью образовательных систем ряда стран. При этом они не только предоставляют детям возможность приятного времяпрепровождения на свежем воздухе или интересные экскурсии в природу. Всё больше деятельность «лесных школ» направлена на то, чтобы передать экологическую, экономическую и социальную значимость леса (как для местного населения, так и других регионов, человечества в целом, не только сегодня, но и впредь), приближаясь, таким образом, по своим целям и задачам к образованию для устойчивого развития, способствуя формированию ответственности за окружающую среду и будущее у нынешних и подрастающих поколений людей.

В нашей стране, которая по площади лесов занимает первое место в мире (около 8 млн км², 46,4 % территории⁴), потенциал «лесного образования» явно недооценён. На практике преобладают отдельные мероприятия, не связанные в единую систему и потому не дающие целостного представления о роли леса для людей и природы. Наиболее распространённой формой является, по-видимому, деятельность школьных лесничеств, которая имеет, безусловно, большое значение. Однако, во-первых, она проводится в основном в рамках дополнительного, а не общего образования, во-вторых, направлена в большей степени на решение лесохозяйственных и профориентационных задач. В связи с этим представляется целесообразной поддержка инициативных проектов (государственных, общественных, частных, корпоративных, партнёрских и пр.), направленных на экологическое воспитание детей и молодёжи, а также устойчивое развитие местных сообществ и социо-эколого-экономических систем в целом на примере «лесных школ» и «лесных детских садов».

Список литературы

1. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 117–131.

¹ «Лесная школа» для младших школьников – площадка инновационной педагогики (из опыта реализации регионального проекта «ТЕМП» в начальной школе). – Челябинск: ЧИППКРО, 2017. – 35 с.

² В Устьянском районе предлагают поучиться деревенской жизни. – URL: <http://www.rys-strategia.ru/news/2017-01-24-2555> (дата обращения: 19.05.2019). – Текст: электронный.

³ Лесная школа – открытая школа семейного образования. – URL: <http://www.lesnaya.org> (дата обращения: 18.05.2019). – Текст: электронный.

⁴ Государственный доклад «О состоянии и об охране окружающей среды Российской Федерации в 2017 году». – М.: Минприроды России: Кадастр, 2018. – С. 214.

2. Евдокимов И. В., Неволин Н. Н. К истории низших лесных школ в России // Наука – агропромышленному комплексу. 2009. Т. 3. С. 78–81.
3. Емельянова И. Е., Емельянова Л. А. Духовно-творческая самореализация детей в инновационных образовательных условиях («Лесная школа») // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 10. С. 42–46.
4. Майзель И. Е. Лесные школы и школы на открытом воздухе. М.: Жизнь и знание, 1924. 110 с.
5. Background to Forest School. – URL: <https://www.owlscotland.org/local-options/forest-schools/background-to-forest-school-in-europe> (дата обращения: 11.06.2019). – Текст: электронный.
6. Bentsen P., Jensen F. S. The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools // Journal of adventure education & outdoor learning. 2012. Vol. 12, No. 3. P. 199–219.
7. Blackwell S. Impacts of long term Forest School programmes on children's resilience, confidence and wellbeing. – URL: <https://www.getchildrenoutdoors.files.wordpress.com/2015/06/impacts-of-long-term> (дата обращения: 14.07.2019). – Текст: электронный.
8. Borradaile L. Forest School Scotland: an evaluation. – URL: <http://www.circleoflifetraining.com/wordpress/wp-content/uploads/2018/01> (дата обращения: 15.06.2019). – Текст: электронный.
9. Knight S. Forest schools in practice for all ages. London: Sage, 2016. 201 p.
10. LBV-Kindergarten. – URL: <https://www.kindergarten.lbv.de> (дата обращения: 12.06.2019). – Текст: электронный.
11. Leather M. A critique of “Forest School” or something lost in translation // Journal of outdoor and environmental education. 2018. Vol. 21, No. 1. P. 5–18.
12. Louv R. Last child in the woods. London: Atlantic Books, 2005. 416 p.
13. Maynard T. Forest Schools in Great Britain: an initial exploration // Contemporary issues in early childhood. 2007. Vol. 8. P. 320–331.
14. Sharma-Brymer V., Brymer E., Gray T., Davids K. Affordances guiding Forest School practice: the application of the ecological dynamics approach // Journal of outdoor and environmental education. 2018. Vol. 21, No. 1. P. 103–115.
15. Turtle C., Convery I., Convery K. Forest Schools and environmental attitudes: a case study of children aged 8–11 years // Cogent education. 2015. Vol. 2. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2015.1100103> (дата обращения: 11.05.2019). – Текст: электронный.
16. Was ist Waldpädagogik? – URL: <https://www.hausdeswaldes.forstbw.de/waldpaedagogik/waldpaedagogik-und-bne> (дата обращения: 12.07.2019). – Текст: электронный.
17. Williams-Sieghfredsen J. Understanding the Danish Forest School approach: early years education in practice. London: Routledge, 2017. 112 p.

Статья поступила в редакцию 22.08.2019; принята к публикации 22.09.2019

Библиографическое описание статьи

Ермаков Д. С., Токарев А. А. «Лесные школы»: история и современность // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 4. С. 31–39. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-31-39.

Dmitry S. Ermakov¹,

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor,
Peoples' Friendship University of Russia
(6 Miklukho-Maklaya st., Moscow, 117198, Russia),
e-mail: ermakov-ds@rudn.ru
ORCID: 0000-0003-0737-0189*

Alexey A. Tokarev²,

*postgraduate student,
Moscow City University
(16, Stolyarny Lane, Moscow, 123022, Russia),
e-mail: superlexa2008@mail.ru
ORCID: 0000-0002-3028-3887*

“Forest Schools”: History and Modernity³

Teachers, psychologists, ecologists (experts, teachers, and parents) worry about an increasing alienation of children from the natural habitat in recent years. We can say that so-called “deficit of

¹ D. S. Ermakov – main author, statement of the research problem, analysis of foreign achievements in realization of educational projects and programs, generalization of the results obtained.

² A. A. Tokarev – contribution of the author: analysis of national experience in realization of educational projects and programs.

³ The article was funded by Russian Foundation for Basic Research, research project No. 19-013-00722 “Education for sustainable development in action”.

nature syndrome” appears. In relation to this, summarizing and generalizing of experience of so-called “forestry education”, which emerged in Scandinavia in the mid-twentieth century and widespread by now, is of a great interest. This article presents results of the comparative pedagogical research of the history of the formation and of the prospects of development of the “forest schools” and “forest kindergartens” in Sweden, Denmark, United Kingdom and Germany. The basic characteristics of such institutions that combine general educational training, walking and playing outdoors, as well as study of the role of forests in nature and in the people’s lives, are revealed in our research. We have drawn parallels with the institutions of the educational system of the Russian Federation, such as sanatorium-forest school, a country school of family education, forestry institutions, forestry school, summer environmental camps, private training sessions, programs and projects, including sustainable development, etc. The authors have proposed suggestions about applications and activate usage of the presented approach to improve an efficiency of environmental education and education for sustainable development in our country, almost half of which territory is covered by the forests.

Keywords: “forest school”, “forest kindergarten”, program, environmental education, education for sustainable development

References

1. Vulfson, B. L. Comparative pedagogy: actual problems of theory and methodology. Domestic and foreign pedagogy, no. 1, pp. 117–131, 2011. (In Rus.)
2. Evdokimov, I. V., Nevolin, N. N. On the history of lower forest schools in Russia. Science – for agro-industrial complex. Biological science. Vologda: VGMHA, 2009. V. 3: 78–81 (In Rus.)
3. Emelyanova, I. E., Emelyanova, L. A. Spiritual and creative self-realization of children in innovative educational conditions (“forest school”). Bulletin of Chelyabinsk state pedagogical university, no. 10, pp. 42–46, 2015. (In Rus.)
4. Mayzel, I. E. Forest and outdoor schools. M.: Zhizn i znanie, 1924. (In Rus.)
5. Background to Forest School. Web. 11.06.2019. <https://www.owlscotland.org/local-options/forest-schools/background-to-forest-school-in-europe> (In Engl.)
6. Bentsen, P., Jensen, F. S. The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. Journal of adventure education & outdoor learning, no. 3, pp. 199–219, 2012. (In Engl.)
7. Blackwell, S. Impacts of long term Forest School programmes on children’s resilience, confidence and wellbeing. Web. 14.07.2019. <https://www.getchildrenoutdoors.files.wordpress.com/2015/06/impacts-of-long-term-forest-schools-programmes> (In Engl.)
8. Borradaile, L. Forest School Scotland: an evaluation. Web. 15.06.2019. <http://www.circleoflifetraining.com/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Forest-School> (In Engl.)
9. Knight, S. Forest schools in practice for all ages. London: Sage, 2016. (In Engl.)
10. LBV-Kindergarten. Web. 12.06.2019. <https://www.kindergarten.lbv.de> (In Engl.)
11. Leather, M. A critique of “Forest School” or something lost in translation. Journal of outdoor and environmental education, no. 1, pp. 5–18, 2018. (In Engl.)
12. Louv, R. Last child in the woods. London: Atlantic Books, 2005. (In Engl.)
13. Maynard, T. Forest Schools in Great Britain: an initial exploration. Contemporary issues in early childhood, pp. 320–331, vol. 8, 2007. (In Engl.)
14. Sharma-Brymer, V., Brymer, E., Gray T., Davids, K. Affordances guiding Forest School practice: the application of the ecological dynamics approach. Journal of outdoor and environmental education, pp. 103–115, no. 1, 2018. (In Engl.)
15. Turtle, C., Convery, I., Convery, K. Forest Schools and environmental attitudes: a case study of children aged 8–11 years. Cogent education. 2015. V. 2. Web. 11.05.2019. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2015.1100103>. (In Engl.)
16. Was ist Waldpädagogik? Web. 12.07.2019. <https://www.hausdeswaldes.forstbw.de/waldpaedagogik/waldpaedagogik-und-bne>. (In Engl.)
17. Williams-Sieghfredsen J. Understanding the Danish Forest School approach: early years education in practice. London: Routledge, 2017. (In Engl.)

Received: August 22, 2019; accepted for publication September 22, 2019

Reference to the article

Ermaikov D. S., Tokarev A. A. “Forest Schools”: History and Modernity // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2019. Vol. 14, No. 4. PP. 31–39. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-31-39.

УДК 372.881.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-40-47

Ольга Юрьевна Левченко,
доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: levchenkozjp@mail.ru
ORCID: 0000-0002-9946-5902

Второй иностранный язык в отечественной школе: история и современное состояние

Реалии современности выдвигают принципиально новые требования к организации иноязычного образования. Одной из актуальных задач в соответствии с требованиями образовательного стандарта стало обязательное изучение второго иностранного языка в 5–9-х классах. В статье анализируются требования нормативных документов к результатам изучения второго иностранного языка, обосновывается важность его введения в контексте развития лингвистических, аналитических и когнитивных качеств личности. Автор указывает на существование определённой специфики обучения первому и второму иностранному языку, наличие явления интерференции, необходимость всестороннего учёта и переноса сформированных ранее навыков и умений. В работе рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются образовательные организации в процессе введения второго иностранного языка, одной из которых является кадровая. К настоящему моменту имеется необходимое учебно-методическое обеспечение для организации обучения второму иностранному языку. В статье указываются факторы, оказывающие влияние на выбор второго иностранного языка, – геополитическое положение конкретного региона, региональные условия и потребности. Следствием воздействия данного фактора стало введение китайского языка как второго иностранного в школах Забайкальского края. Изучение двух иностранных языков не является принципиально новым явлением для отечественной системы образования. В досоветский период многоязычие было нормой среднего образования в России. Изучение истории преподавания нескольких иностранных языков имеет несомненную перспективу использования накопленного историко-педагогического знания в контексте решения актуальных задач, стоящих перед современной системой иноязычного образования.

Ключевые слова: история педагогики, иноязычное образование, второй иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция, многоязычие

Введение. Реалии современности, изменения в общественной, политической и экономической жизни актуализируют тенденции многоязычия и поликультурности, влияют на развитие системы образования и обуславливают необходимость обучения двум иностранным языкам. Предполагается, что введение второго иностранного языка должно предоставить обучающимся новые образовательные и социальные возможности, среди которых повышение мобильности, доступ к образовательным программам, возможность участия в международных проектах, возможность получения информации на иностранных языках.

Данное нововведение призвано устранить имеющийся дисбаланс в соотношении

изучаемых в образовательных учреждениях иностранных языков, проявляющийся в преваляции английского языка и практическом прекращении изучения других языков. Научно-теоретические условия и специфика обучения двум иностранным языкам достаточно подробно представлены в существующих исследованиях (И. Л. Бим, Н. В. Баграмова, Н. Д. Гальскова, А. В. Щепилова и др.), авторы которых обосновывают актуальность данной проблематики, выявляют особенности методики преподавания второму иностранному языку, рассматривают современные образовательные технологии, анализируют психолингвистические основы и этапы формирования иноязычной компетенции обучающихся. Вместе с тем прове-

дённый анализ показал, что на сегодняшний день сохраняется актуальность дальнейшего изучения данной проблематики, в частности, не решены до конца вопросы, касающиеся терминологии. Многие исследователи прибегают к описательным конструкциям, обращаясь к данной теме. Кроме этого, в контексте введения второго иностранного языка обращение к истории данного вопроса в отечественных общеобразовательных учреждениях является вполне закономерным и оправданным.

Методология и методы исследования. Теоретический анализ историко-педагогической и методической литературы, справочно-аналитических изданий и документов Государственного архива Забайкальского края (ГАЗК) позволяет проследить историю и описать современное состояние преподавания второго иностранного языка в отечественной системе общего образования, выявить и рассмотреть отдельные аспекты данной проблемы, особенности, свойства и характеристики данного сложного педагогического явления, сравнить различные подходы к проблеме, а также сделать выводы и обобщения. Использование идей культурологического подхода (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Ф. А. Дистервег, М. С. Каган, Д. С. Лихачев, Ю. М. Лотман и др.) даёт возможность анализировать историю, современное состояние и перспективы многоязычия как социокультурный процесс, как овладение иными культурами и целостное преобразование личности обучающегося.

Результаты исследования и их обсуждение. Следует отметить, что преподавание двух иностранных языков в системе общего образования России имеет давние традиции [1; 4; 9]. Обращение к историко-педагогическим источникам показывает, что нормативные документы предусматривали изучение нескольких иностранных языков на уровне среднего образования. Так, в соответствии с Уставом гимназий и прогимназий 1864 г. гимназии подразделялись на классические, в которых в основу обучения было положено преподавание латинского и греческого языков, и реальные, в которых увеличивался объём часов на изучение математики и естествознания [10]. Вместе с тем, как в классических, так и реальных гимназиях изучалось два «новых» иностранных языка, зачастую французский и немецкий.

Что касается женского образования, то иностранные языки играли в нём важную роль, и, несмотря на то, что они входили в число необязательных предметов, фактически изучались как обязательные [2; 3].

Как свидетельствуют архивные документы, в досоветский период в учебных заведениях Забайкалья преподавалось два новых иностранных языка, зачастую как обязательные предметы. В Читинской мужской гимназии с момента её открытия в 1884 г. преподавалось четыре иностранных языка (греческий, латинский, немецкий и французский). Обращает на себя внимание и тот факт, что один учитель преподавал несколько иностранных языков одновременно. В отчёте гимназии за 1887 г., когда она действовала в составе приготовительного и пяти классов, обращено внимание на отставание в прохождении программы по немецкому и французскому языкам в третьем и четвёртом классах по причине задержки приезда учителя¹. Изучение иностранных языков начиналось в первом классе с латинского языка, к которому во втором классе одновременно добавлялись немецкий и французский по три урока в неделю, а в третьем классе – греческий язык.

Качество образования было достаточно высоким, что подтверждает письмо главного инспектора училищ Восточной Сибири, в котором сообщается, что Читинская мужская гимназия в 1889 г. заняла первое место в Восточно-Сибирском учебном округе. По имеющимся данным, успеваемость по латинскому языку составила 82,2 %, по греческому языку – 91,1 %, по немецкому языку – 90,6 %, по французскому языку – 89,9 %². Согласно имеющимся архивным документам, большинство гимназистов изучали два иностранных языка, что отражено в таблице.

Увеличению количества изучающих два иностранных языка способствовал выход циркуляра Министерства народного просвещения (от 30.09.1905 г. № 2157), в котором говорилось о необходимости представления медицинского свидетельства училищных врачей при возбуждении ходатайства об освобождении учащихся от изучения одного из новых языков вследствие слабости здоровья, мешающей прохождению курса³.

¹ Государственный архив Забайкальского края (ГАЗК). – Ф. 61. – Оп. 1. – Д. 18.

² Там же. – Ф. 61. – Оп. 1. – Д. 40. – Л. 109.

³ Там же. – Ф. 61. – Оп. 1 – Д. 24. – Л. 94.

Соотношение изучаемых иностранных языков

Год	Кол-во учащихся	Из них изучают					
		оба языка	%	один французский язык	%	один немецкий язык	%
1887		47		2		5	
1888		66	1,5	6	7,4	9	1
1897	141	92	5,3	24	17	25	7,7
1898	31	82	2,6	23	17,6	26	9,8
1899	35	77	4,04	27	20	31	2,96
1900	55	91	8,71	31	20	33	1,29
1902	58	133	1,6	37	14,3	88	4,1
1903	82	166	8,9	32	11,3	84	9,8
1904	44	217	3,1	31	9	96	7,9

Что касается женских гимназий Забайкалья, то и в них зачастую изучалось два иностранных языка, хотя они не являлись обязательными предметами [8]. Примером этого может послужить 2-я Читинская женская гимназия, сохранившиеся документы которой свидетельствуют об осознании важности языковой подготовки. На заседаниях педагогического совета гимназии неоднократно принимались решения об обязательности изучения французского и немецкого языков, а освобождать от них предполагалось только в исключительных случаях. В протоколе от 01.12.1910 г. записано: «... считать обязательным изучение обоих языков для учащихся с первого класса, а для вновь вступающих и переходящих из других гимназий обязательным изучение одного языка (по желанию какого)»¹. В первом классе начиналось изучение французского языка при шести уроках в неделю, оно последовательно сокращалось к седьмому классу до двух, а спустя год гимназистки приступали к изучению немецкого языка.

На 1 января 1918 г. контингент 2-й Читинской женской гимназии составлял 426 чел., из которых 276 изучали немецкий язык, 272 – французский язык. Учитывая, что в «приготовительном» классе, который был многочисленным по своему составу, иностранные языки не изучались вообще, большинство гимназисток изучали два языка. Возможность изучения двух иностранных языков имела не только в гимназиях, но и в реальных училищах, например, в Нерчин-

ском, открытом в 1906 г., учебная программа предусматривала усвоение английского и немецкого языков.

На современном этапе в соответствии с ФГОС ООО изучение предметной области «Иностранные языки (иностранный язык, второй иностранный язык)» является обязательным и призвано обеспечить «приобщение к культурному наследию стран изучаемого иностранного языка, воспитание ценностного отношения к иностранному языку как инструменту познания и достижения взаимопонимания между людьми и народами; осознание тесной связи между овладением иностранными языками и личностным, социальным и профессиональным ростом; формирование коммуникативной иноязычной компетенции (говорение, аудирование, чтение и письмо), необходимой для успешной социализации и самореализации; обогащение активного и потенциального словарного запаса, развитие у обучающихся культуры владения иностранным языком в соответствии с требованиями к нормам устной и письменной речи, правилами речевого этикета»².

Предметные результаты изучения иностранного и второго иностранного языка должны отражать «формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выра-

² Приказ Министерства образования и науки РФ от «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897» от 31.12.2015 г. № 1577. – URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 10.07.2019). – Текст: электронный.

¹ ГАЗК. – Ф. 74. – Оп. 1. – Д. 12. – Л. 72.

женной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности; формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизацию знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой; достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции; создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющего расширять свои знания в других предметных областях»¹.

Разъяснения, касающиеся введения второго иностранного языка, даны в письме Министерства образования и науки РФ от 17.05.2018 г. № 08-1214 «Об изучении второго иностранного языка»². В нём подчёркивается обязательность изучения второго иностранного языка в 5–9-х классах в соответствии с ФГОС ООО. Примерная основная образовательная программа – ООО (2015) определяет широкий перечень умений, которые должны сформироваться в процессе изучения второго иностранного языка. Например, предполагается, что в области диалогической речи выпускник научится вести разные виды диалогов в стандартных ситуациях неофициального общения в рамках изученной тематики, соблюдая при этом нормы речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка. Другие виды диалогов, указанные в программе, это диалог-обмен мнениями, интервью, диалог-расспрос на основе нелинейного текста.

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897» от 31.12.2015 г. № 1577. – URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 10.07.2019). – Текст: электронный.

² Письмо Министерства образования и науки РФ «Об изучении второго иностранного языка»: от 17.05.2018 г. № 08-1214. – URL: <https://www.garant.ru> (дата обращения: 12.06.2019). – Текст: электронный.

Программа предусматривает формирование широкого спектра умений монологической речи, среди которых умение строить связное монологическое высказывание, описывать события с опорой на вербальные опоры и зрительную наглядность в рамках освоенной тематики; «давать краткую характеристику реальных людей и литературных персонажей; передавать основное содержание прочитанного текста с опорой или без опоры на текст, ключевые слова/план/вопросы; описывать картинку/фото с опорой или без опоры на ключевые слова/план/вопросы»³. Ожидается, что, изучая второй иностранный язык, выпускник научится делать сообщения на заданную тему на основе прочитанного или прослушанного текста, комментировать факты, кратко высказываться без предварительной подготовки на заданную тему и излагать результаты выполненной проектной работы.

Предполагается, что изучение второго иностранного языка позволит не только приобрести новое средство коммуникации, но и окажет влияние на формирование личности обучающегося. В процессе изучения второго иностранного языка развиваются лингвистические, аналитические, когнитивные способности и формируются такие качества личности, как самостоятельность, активность, креативность, ответственность, эмпатия. Изучая два иностранных языка, обучающиеся постоянно сравнивают их между собой, сопоставляют с родным языком, обнаруживая лингвистические и культурные сходства и различия, формируя умение прогнозировать и распознавать социокультурные проблемы, ведущие к межкультурным конфликтам. Следует учитывать, что организация обучения первому и второму иностранному языку имеют существенные различия, несмотря на то, что целью обучения в обоих случаях является формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Исследователи сходятся во мнении относительно необходимости максимально учитывать, стимулировать, осуществлять перенос уже имеющихся знаний, умений и навыков, приобретенных ранее обучающимися в процессе освоения родного и первого иностранного языка. Интерференция,

³ Примерная основная образовательная программа основного общего образования от 08.04.2015 г. № 1/15. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 02.06.2019). – Текст: электронный.

возникающая вследствие отрицательного воздействия первого иностранного языка на второй, охватывает все лингвистические уровни (лексический, грамматический, фонетический) и оказывает влияние на развитие всех видов речевой деятельности.

Влияние языкового опыта носит положительный характер, при имеющихся соотношениях сходства, например, наличие в английском и немецком языках глагольсвязки упрощает понимание структуры простого предложения (например, *I am a student. – Ich bin Studentin*), вспомогательных глаголов при образовании временных форм – принципов построения предложения (*I did not understand this question. – Ich habe diese Frage nicht verstanden*). На лексическом уровне при изучении немецкого языка на базе первого английского наличие значительного количества слов общего корня и интернационализмов облегчает восприятие и запоминание лексики (*a house – das Haus, a lamp – die Lampe, a book – das Buch, schwimmen – to swim*). Кроме этого, имеет смысл назвать слова русского языка, заимствованные из немецкого (рюкзак, шлагбаум, бутерброд и др.), что позволит расширить словарный запас обучающихся.

В современных условиях идёт процесс формирования целостной системы преподавания второго иностранного языка и в ряде случаев администрация конкретного образовательного учреждения самостоятельно принимает решения, касающиеся данного вопроса. Одной из проблем является кадровая, что проявляется в нехватке учителей, готовых преподавать второй иностранный язык. Причиной создавшейся ситуации выступает установившаяся в течение последнего десятилетия практика подготовки учителей только одного иностранного языка. Одним из вариантов решения существующей кадровой проблемы является организация подготовки учителей второго иностранного языка на базе региональных институтов развития образования.

Другой проблемой, по мнению педагогических работников, выступает недостаточное количество часов, что затрудняет прохождение в полном объёме программы по второму иностранному языку и достижение предметных результатов, указанных во ФГОС ООО и ПООП ООО. И наконец, образовательная практика демонстрирует отсутствие у определённой части обучающихся

мотивации к изучению второго иностранного языка, что обусловлено имеющимся негативным опытом изучения первого иностранного языка, отсутствием понимания целей и преимуществ его изучения [5–7].

Сегодня имеется необходимое учебно-методическое обеспечение для преподавания второго иностранного языка. В соответствии с приказом Министерства просвещения России от 28.12.2018 г. № 345 «О федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» определены УМК по второму иностранному языку: по английскому языку – О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой и Е. Г. Маневич, А. А. Поляковой, Д. Дули и др.; по немецкому языку – М. М. Авериной, Ф. Джин, Л. Рорман и др.; по французскому языку – Э. М. Береговской, Т. В. Белосельской и Н. А. Селивановой, А. Ю. Шашуриной; по испанскому языку – С. В. Костылевой, О. В. Сараф, К. В. Морено и др.; по итальянскому языку – Н. С. Дорофеевой, Г. А. Красовой; по китайскому языку – М. Б. Рукдельниковой, О. А. Салазановой, Ли Тао и А. А. Сизовой, Чэнь Фу, Чжу Чжипин и др. Представленные УМК включают в число своих компонентов книги для учителя, аудиоприложения, рабочие программы, календарно-тематическое поурочное планирование, ключи к контрольным заданиям и различные пособия.

В соответствии с нормативными документами образовательные организации не ограничены в выборе второго иностранного языка. Имеющиеся данные свидетельствуют о разнообразии комбинаций изучаемых иностранных языков, что обусловлено их культурологической ценностью, статусом официального языка различных международных организаций, востребованностью в определённых сферах профессиональной деятельности, кадровым потенциалом регионов, коммуникативно-познавательными потребностями и интересами обучающихся. Необходимо учитывать мнение и обучающихся и их родителей, что позволит повысить мотивацию изучения второго иностранного языка.

Важным фактором в выборе второго иностранного языка выступает геополитическое положение конкретного региона, ре-

гиональные условия и потребности. Трансграничное положение Забайкальского края обусловило значительное внимание к изучению китайского языка, что наблюдалось в различные исторические периоды, начиная с XIX в. Результаты мониторинга показали, что наиболее частотным сочетанием изучаемых иностранных языков (более 50 %) в Забайкальском крае являются английский/китайский. Прежде всего, следует отметить МБОУ «МЯГ № 4 г. Читы», в которой, начиная с 1966 г., китайский язык успешно преподаётся параллельно с английским языком. Педагогический коллектив гимназии внёс большой вклад в создание учебно-методического и программного обеспечения, который успешно ретранслируется в регионы края.

На втором месте стоит сочетание английского и немецкого языков, что предопределено их отнесённостью к одной германской группе языков. Изучение немецкого языка в нашей стране имеет длительную историю, богатые социокультурные традиции, является актуальным в контексте современных процессов межкультурной коммуникации. По имеющимся данным, всего в 6 % образовательных учреждений края иностранные языки изучаются в сочетании английский/французский.

Активизация процесса межкультурной коммуникации, признание важности языкового плюрализма, культурного многообразия предопределили введение в образовательных учреждениях страны второго иностранного языка. Ожидается, что это окажет положительное влияние на личностное развитие обучающихся, на формирование личности, способной продуктивно участво-

вать в межкультурном общении и взаимодействовать с представителями различных культур, осознающей культурное многообразие мира, понимающей ценность родной культуры. Введение второго иностранного языка сопровождается некоторыми сложностями, что требует проведения определённой работы по подготовке и развитию кадрового потенциала, созданию необходимого научно-методического обеспечения. Одной из первоочередных задач должно стать чёткое понимание специфики обучения второму иностранному языку и определение реальных результатов его изучения, учитывая ограниченное количество часов. Необходимо учитывать и региональную специфику, сопровождающую введение второго иностранного языка.

Заключение. Введение второго иностранного языка является одной из актуальных проблем отечественного иноязычного образования. Достижение заявленных в нормативных документах результатов в области второго иностранного языка требует многоплановой работы, начиная с повышения у обучающихся мотивации к его изучению. Следует отметить, что введение второго иностранного языка в общеобразовательных учреждениях России на современном этапе не является принципиально новым явлением. Изучение нескольких иностранных языков было установившейся практикой в досоветский период, что требует всестороннего анализа имеющегося педагогического опыта. Представленная статья не претендует на всестороннее освещение данной темы, требующей дальнейших научных поисков, а призвана повысить интерес к проблемам введения второго иностранного языка.

Список литературы

1. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). СПб.: Издание О. Богдановой, 1912. 346 с. URL: <http://www.elib.gnpbu.ru> (дата обращения: 11.07.2019). Текст: электронный.
2. Ветчинова М. Н. Женское гимназическое образование в Курской губернии во второй половине XIX – начале XX века // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 222–235.
3. Ветчинова М. Н. Культурологическая направленность изучения древних языков в отечественных лицеях и гимназиях второй половины XIX – начала XX века // Учёные записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 4–1. С. 168–174. URL: <https://www.cyberleninka.ru/journal/n/uchenye-zapiski-elektronnyy-nauchnyy> (дата обращения: 10.07.2019). Текст: электронный.
4. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы. М.: Т-во тип. А. И. Мамонтова, 1900. 589 с. URL: <http://www.elib.shpl.ru> (дата обращения: 16.07.2019). Текст: электронный.
5. Качество общего образования в Забайкальском крае: состояние, тенденции, проблемы и перспективы: четвёртая версия ежегодного аналитического доклада / Л. А. Скиданова, А. А. Судакова, Т. В. Жукова, А. В. Луговская, Л. И. Кузнецова. Чита: ЗабКИПКРО, 2009. 148 с.

6. Качество общего образования в Забайкальском крае: состояние, тенденции, проблемы и перспективы: пятая версия ежегодного аналитического доклада / Л. А. Скиданова, А. А. Судакова, О. И. Луговская, А. В. Луговская, Н. Г. Убинина. Чита: ЗабКИПКРО, 2010. 120 с.

7. Качество общего образования в Забайкальском крае: состояние, тенденции, проблемы и перспективы: шестая версия ежегодного аналитического доклада / Л. А. Скиданова, Н. Ф. Рюхова, Н. А. Носкова, А. В. Луговская, К. В. Заречнова, Т. В. Жукова, Л. И. Кузнецова. Чита: ЗабКИПКРО, 2011. 100 с.

8. Левченко О. Ю. Опыт преподавания иностранных языков во второй Читинской женской гимназии (1906–1920 гг.) // Гуманитарный вектор. 2010. № 1. С. 28–33.

9. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ: ИНФРА-М, 2002. 448 с.

10. Хрестоматия по истории педагогики / Н. А. Желваков; под ред. С. А. Каменева. М., 1936. URL: <http://www.detskiysad.ru> (дата обращения: 18.07.2019). Текст: электронный.

Статья поступила в редакцию 25.07.2019; принята к публикации 27.08.2019

Библиографическое описание статьи

Левченко О. Ю. Второй иностранный язык в отечественной школе: история и современное состояние // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 4. С. 40–47. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-40-47.

Olga Yu. Levchenko,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,

Transbaikal State University

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

e-mail: levchenkozp@mail.ru

ORCID: 0000-0002-9946-5902

The Second Foreign Language in the Domestic School: History and Current Status

The realities of modernity put forward fundamentally new requirements for the organization of foreign language education. One of the actual tasks in accordance with the requirements of the educational standard is the compulsory study of a second foreign language in the 5-9 grades. The article analyzes the requirements of regulatory documents to the results of the study of a second foreign language, substantiates the importance of its introduction in the context of the development of linguistic, analytical and cognitive qualities of an individual. The author points to the existence of a certain specificity of teaching the first and second foreign language, the presence of interference, the need for taking into consideration and transfer of previously formed skills and abilities. The article discusses the problems faced by the educational organizations in the process of introducing a second foreign language, one of which is personnel. By now, there is the necessary educational and methodological support for the organization of a second foreign language teaching. The article indicates the factors that influence the choice of a second foreign language, one of which is geopolitical position of a particular region, regional conditions and needs. The effect of this factor is the introduction of Chinese as a second foreign language in schools in the Transbaikal Region. The study of two foreign languages is not a fundamentally new phenomenon for the national education system. In the pre-Soviet period, multilingualism was the norm of secondary education in Russia. The study of the history of teaching several foreign languages has the undoubted prospect of using the accumulated historical and pedagogical knowledge in the context of solving urgent problems facing the modern system of foreign language education.

Keywords: history of pedagogy, foreign language education, second foreign language, communicative competence, multilingualism

References

1. Aleshintsev, A. History of gymnasium education in Russia (XVIII and XIX century). Sankt-Petersburg: O. Bogdanova. 1912. Web. 11.07.2019. <http://www.elib.gnpbu.ru> (In Rus.)
2. Vetchinova, M. N. Women's gymnasium education in the Kursk province in the second half of the XIX – early XX century, no. 2. pp. 222–235, 2014. (In Rus.)

3. Vetchinova, M. N. The cultural orientation of the study of ancient languages in Russian lyceums and gymnasiums of the second half of the XIX – beginning of the XX century. Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. no. 4–1, pp. 168–174, 2012. (In Rus.)
4. Grigoriev, V. V. Historical essay on the Russian school. M: T-vo tip. A. I. Mamontova, 1900. Web. 16.07.2019. <http://www.elib.shpl.ru> (In Rus.)
5. The quality of general education in Transbaikalia: state, trends, problems and prospects: the fourth version of the annual analytical report. Skidanova, L. A., Sudakova, A. A., Zhukova, T. V., Lugovskaya, A. V., Kuznetsova, L. I. Chita: ZabKIPKRO, 2009. (In Rus.)
6. The quality of general education in Transbaikalia: state, trends, problems and prospects: the fifth version of the annual analytical report. Skidanova, L. A., Sudakova, A. A., Lugovskaya, O. I., Lugovskaya, A. V., Ubinin, N. G. Chita: ZabKIPKRO, 2010. (In Rus.)
7. The quality of general education in Transbaikalia: state, trends, problems and prospects: the sixth version of the annual analytical report. Skidanova, L. A., Ryukhova, N. F., Noskova, N. A., Lugovskaya, A. V., Zarechnova, K. V., Zhukova, T. V., Kuznetsova, L. I. Chita: ZabKIPKRO, 2011. (In Rus.)
8. Levchenko, O. Yu. Experience of teaching foreign languages in the Second Chita Women's Gymnasium (1906–1920). Humanitarian vector, pp. 28-33, no. 1, 2010. (In Rus.)
9. Mirolyubov, A. A. The history of domestic methods of teaching foreign languages. M: STUPENI: INFRA-M, 2002. (In Rus.)
10. Readings on the history of pedagogy. M., 1936. Web. 18.07.2019. <http://www.detskiysad.ru> (In Rus.)

Received: June 25, 2019; accepted for publication August 27, 2019

Reference to the article

Levchenko O. Yu. The Second Foreign Language in the Domestic School: History and Current Status // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 4. PP. 40–47. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-40-47.

УДК 378.016

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-48-58

Лариса Владимировна Скорова¹,
кандидат психологических наук, доцент,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: larisa.skorova@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7849-8625

Анна Юрьевна Качимская²,
кандидат психологических наук, доцент,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: max115221@list.ru
ORCID: 0000-0003-1227-5063

Формирование готовности к проектной деятельности у младших школьников на уроке

Актуальность исследования готовности школьников к проектной деятельности обусловлена отсутствием системы её формирования на разных уровнях образования, а также необходимостью включения элементов работы над проектом в структуру современного урока. Особое внимание уделяется соотношению этапов работы над проектом с этапами урока, а также используемым педагогическим приёмам, способствующим формированию готовности к проектной деятельности. Основными методами исследования выступили теоретические методы, направленные на создание теоретических обобщений, определение механизмов формирования готовности к проектной деятельности. Формирование готовности к проектной деятельности возможно при сформированных специфических действиях и операциях, умениях их выполнять в определённой последовательности. Такой подход предполагает определение проектных ситуаций, направленных на решение проектируемой проблемы. В статье представлена направленность проектных заданий на разных этапах урока (в соответствии с этапами работы над проектом): на этапе актуализации знаний задания направлены на формулировку собственной учебной проблемы (постановка проблемы, целеполагание и планирование); на процессуальном этапе – на обсуждение, сопоставление, уточнение учащимися имеющейся информации по достижению конечного результата, корректировку учебных действий через соотношение имеющегося образца с ожидаемым, самостоятельное выполнение нового типа учебных действий и осуществление их самопроверки, организацию индивидуальной ситуации учебного успеха (поиск и обработка информации); на этапе рефлексии и оценки – на подготовку школьников к введению в учебный обиход новых способов действий, приёмов познавательной деятельности, соотношение или соответствие (оценка результата).

Ключевые слова: проектная технология, деятельностный подход, учебный проект, готовность, урок

Введение. Обновление содержания образования в современной школе способствует формированию навыков проектной и исследовательской деятельности у школьников на разных этапах обучения. Соответственно, подготовка школьников к раз-

работке индивидуального проекта, защита которого проходит в девятом классе, начинается в начальной школе. Именно в младшем школьном возрасте непосредственно в учебной деятельности целесообразным представляется планомерное поэтапное

¹ Л. В. Скорова – основной автор, осуществляла сбор, анализ, систематизацию материалов исследования, оформление статьи.

² А. Ю. Качимская – осуществляла сбор, анализ, систематизацию материалов исследования, написание статьи.

формирование у детей готовности к проектной деятельности в ходе урока посредством организации работы над отдельными этапами проекта. В процессе обучения важен не только процесс накопления знаний, но и приобретение опыта выполнения постановки проблемы, разработки плана действий и пр. Работа над учебным проектом направлена на осуществление проектных действий при выполнении проектных заданий, что способствует формированию готовности к проектной деятельности. Проблема исследования готовности школьников к проектной деятельности обусловлена необходимостью включения элементов работы над проектом в структуру современного урока, а также отсутствием системы её формирования на разных уровнях образования.

Известно, что учитель на уроке, в соответствии с целью и планом, направляет ученика по определённому пути достижения результатов обучения, а проектное обучение позволяет углублённо изучать тему, требующую более глубокого освоения [4; 7; 19]. Учитель сталкивается с существенной проблемой – неготовностью школьников к проектной деятельности, несформированностью у них необходимых умений. В такой ситуации работа школьников над проектом не может носить самостоятельный характер. Кроме того, В. Varro с соавторами отмечают, что недостаточный уровень реализации проектного метода на уроках связан также с несоответствующими материальными ресурсами, большой наполняемостью классов, чрезмерным контролем административных структур, которые препятствуют учителям, обладающим самостоятельностью и необходимыми инновационными подходами [15].

В этой связи актуальным представляется изучение механизмов формирования готовности школьников к проектной деятельности на различных этапах урока. Поэтому цель данной работы – определить этапы формирования готовности учащихся к проектной деятельности на уроке в соответствии с этапами разработки проектов. Её достижение осуществлялось за счёт решения следующих основных задач: анализ существующих подходов к содержанию проектной деятельности, определение места проектной деятельности в структуре урока.

На основании анализа подходов к пониманию готовности, представленных в психолого-педагогической литературе, в данном исследовании под готовностью к проектной деятельности будем понимать совокупность умений и навыков, последовательное накопление которых на отдельных этапах урока обеспечит успешное выполнение проектных заданий младшему школьнику и разработку и реализацию проекта на следующих этапах обучения [5; 14].

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования послужил деятельностный подход, основные положения которого сформулированы С. Л. Рубинштейном¹.

Кроме того, мы опирались на представления о проектной деятельности Е. С. Поллат, А. И. Савенкова, А. С. Обухова, Н. Ю. Пахомовой и других учёных [6–8; 11; 12], которые определили её содержание, основные характеристики, этапы, показатели и критерии оценивания и исходили из следующих допущений:

1) основная цель проектного обучения – активная связь школьников с учебным процессом, в ходе которого учитель создаёт проблемные ситуации и задаёт вопросы, которые вызывают у учеников размышления на эту тему и помогают разработать сценарии проекта, реализация которого будет определяться их творчеством, фантазией, критическим мышлением, внутренней мотивацией, интересами и требованиями [7; 12; 22];

2) использование проектов способствует освоению научных понятий, развитию мотивации учения [24];

3) формирование способов проектной деятельности возможно при сформированных специфических действиях и операциях [4], умениях их выполнять в определённой последовательности, что предполагает определение проектных ситуаций, направленных на решение проектируемой проблемы;

4) проектная деятельность является элементом учебной деятельности и поэтому формирование соответствующих умений продуктивно на основных этапах в структуре урока.

Известно, что эффективность проектной деятельности определяется готовно-

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

стью учителя к организации и управлению ею [5; 8; 12]. Некоторые учителя слишком неопытны, чтобы руководить этим процессом успешно. Они либо ожидают от учеников самостоятельности, способности контролировать работу над проектом, при этом не заложив необходимую основу (не подготовив их к проектной деятельности), либо берут на себя инициативу, не предоставляя возможности школьникам проявить себя. Со своей стороны школьники не обязательно берутся за проектную работу с интересом. Некоторые школьники отмечают, что учителя отказываются от поддержки в процессе разработки проекта [21]. Зарубежные коллеги указывают, что учителя сопротивляются переменам, испытывают страх, неуверенность, им необходима поддержка со стороны профессионала в области проектной технологии [16; 23].

Высоко оценивая роль учителя в организации проектной деятельности, учёные отмечают недопустимость её подмены псевдопроектированием, при котором выполнением учебного проекта занимаются родители и учитель [1; 7; 13]. Н. Н. Деменева указывает, что «учебные проекты младших школьников с неизбежностью предполагают упрощённый вариант их организации в силу недостаточной сформированности проектных умений у младших школьников, но даже при ориентации на более простые способы деятельности учащихся должны сохраняться существенные черты проектной технологии» [1, с. 30].

Роль учителя сводится к передаче информации и организации практической деятельности школьников, а также общему руководству и посредничеству. Зарубежные исследователи отмечают: проекты требуют, чтобы учителя: а) знали интересы своих учеников; б) слушали обсуждение школьниками вопросов и проблем, с тем чтобы не упустить момент, когда ученики начинают увлекаться темой и задавать вопросы; в) научились молчать и не предвидеть ответы, принимая позицию активного слушания; г) уделяли внимание мотивации, тому, что происходит, всем чувствам и эмоциям, которые возникают в классе по отношению к теме, которая развивается; д) служили ориентиром для заражения своим отношением к проекту и исследованию; е) обладали такими лидерскими качествами, которые по-

зволят им помочь школьникам определить направление, в котором они хотят развиваться дальше [17; 18; 20].

Как правило, работа над учебными проектами способствует формированию познавательных, коммуникативных, регулятивных, личностных универсальных учебных действий на предметном материале [1].

Методология и методы исследования. Основными методами исследования явились теоретические методы, направленные на создание теоретических обобщений: анализ позволил установить соответствие этапов урока и используемых педагогических приёмов с этапами работы над учебным проектом, соотнести направленность проектных заданий с формируемыми универсальными учебными действиями; путём сравнения определены наиболее эффективные педагогические приёмы, способствующие формированию готовности к проектной деятельности.

Формирование готовности к проектной деятельности у младших школьников на уроке. Учебное проектирование как один из видов деятельности школьника развивается в познавательной активности ученика постепенно. Это означает, что педагог, выполняющий функцию управления учебной деятельностью, должен не только понимать последовательность этого процесса, но и уметь организовывать встраивание проекта в учебную деятельность. Очевидно, что начинается процесс овладения умениями проектной деятельности не с выполнения школьниками проекта как такового, в его полном объёме и с соблюдением всех необходимых, предъявляемых к учебному проекту требований. Знакомство с учебным проектированием начинается в начальной школе под руководством учителя. Именно такой алгоритм введения проектирования в учебную деятельность школьников обусловлен логикой этого вида деятельности и идеей, заложенной в федеральных государственных образовательных стандартах разных уровней образования.

На уровне начального общего образования формируются метапредметные способности учащихся. Это такие способности, формирование которых происходит на материале конкретного учебного предмета, но не ограничивается его рамками и может быть перенесено на любой учебный предмет в силу своего надпредметного характе-

ра. Уровень основного общего образования, охватывающий обучение в пятом-девятом классах, должен обеспечивать развитие метапредметной грамотности учащихся. На уровне среднего общего образования формируется метапредметная компетентность школьников. Такой алгоритм достижения метапредметных образовательных результатов позволяет выстроить траекторию образовательной деятельности школьников по освоению ими умений и навыков проектной деятельности:

1) начальное общее образование ориентируется, в части своего содержания и используемых технологий, на формирование у младших школьников навыков целеполагания в учебной деятельности, а значит, учебное проектирование будет иметь вид освоения учащимися способов формулирования цели проекта и выбора путей её достижения через знакомство с проектными заданиями, а не проекта в его завешенном виде; а также на формирование умений выбора способов действий, контроля и оценки;

2) основное общее образование нацеливается на формирование навыков работы над выбором действия по решению проектных заданий и выполнения проекта, а также моделированием самого проекта; на совершенствование навыков контроля и оценки;

3) среднее общее образование инициирует контроль и оценку действий учащихся в ходе выполнения проекта.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту к этапу завершения школьного образования учащиеся должны овладеть алгоритмом выполнения индивидуального проекта. Поэтому руководство учителем проектной деятельностью школьников с необходимостью должно предусматривать последовательное участие школьника во всё меньших по составу проектных группах, вплоть до индивидуальной работы над проектом на третьем уровне образования. Такая же логика соблюдается и в отношении руководства проектной деятельностью школьников – от внешнего непосредственного руководства к внутреннему, «скрытому» консультированию.

В учебной деятельности для решения задач включения учащихся в проектную де-

ятельность используется особый тип заданий – проектные задания. Это задания, при выполнении которых у школьников инициируется система действий, направленных на получение результата, принципиально нового в практике учебной деятельности ребёнка. В процессе выполнения проектных заданий происходит качественное самоизменение познавательной деятельности школьников, так как проектное задание имеет групповой характер. По сути, проектное задание – это групповая задача, предусматривающая общий способ решения, используемый для получения принципиально нового для каждого участника результата. В отличие от проекта, проектное задание содержит все необходимые материалы для его решения школьниками в виде набора отдельных задач. Максимально продуктивно использование проектных заданий в уроке и на его материале.

Структура урока, спроектированного на основе системно-деятельностного подхода, существенно отличается от традиционно построенного урока. А значит и проектные задания, встраиваемые педагогом в урок, будут иначе реализовываться. Выполнение проектных заданий в ходе урока постепенно и последовательно формирует будущие проектные умения. Это способ самоопределения школьников в проектных формах учебной деятельности: в системе учебно-познавательных действий учащихся под руководством учителя, ориентированных на самостоятельный поиск и решение нестандартных задач или учебных задач, но предъявляемых в новых условиях. Обязательным является представление результатов (итога) своих действий в виде некоторого продукта.

Практика и опыт использования проектных заданий в структуре системно-деятельностного урока позволяет описать некоторую схему, раскрывающую особенности включения проектных заданий в разные этапы урока. Рассмотрим последовательность формирования готовности к проектной деятельности у школьников на основных этапах урока. В табл. 1 представлено соотношение этапов урока с этапами работы над проектом.

Таблица 1

**Формирование готовности к проектной деятельности школьников
на уроке в соответствии с этапами работы над проектом**

Этапы работы над проектом	Этап урока	Направленность проектного задания	Приёмы формирования проектных умений	Результат выполнения проектного задания
Постановка проблемы. Целеполагание и планирование	Этап актуализации знаний и умений	Задание направлено на формулировку собственной учебной проблемы (что именно знает школьник, какого знания недостаёт, чтобы решить проектное задание)	Составление таблицы «Я уже знаю – я хочу узнать»; интеллектуальная разминка, ассоциативный ряд ключевых слов; проблемная ситуация или вопрос-рассуждение; работа с кластерами и др.	Самостоятельно формулирует проблемы на основе анализа ситуации. Указывает на причины существования проблемы. Самостоятельно ставит цель проекта на основе проблемы. Самостоятельно определяет, какие действия следует предпринять
Поиск и обработка информации	Процессуальный этап	Задание направлено на обсуждение, сопоставление, уточнение имеющейся информации по достижению конечного результата, корректировку учебных действий через соотнесение имеющегося образца с ожидаемым; самостоятельное выполнение нового типа учебных действий и осуществление их самопроверки	Групповая работа с информационными источниками; составление схем или моделей	Определяет общее направление поиска и возможные источники недостающей информации. Даёт объяснение выявленным противоречиям в информации. Сопоставляет информацию. Делает самостоятельные выводы на основе полученной информации
Оценка результата	Этап рефлексии и оценки	Задание направлено на подготовку школьников к введению в учебный обиход новых способов действий, приёмов познавательной деятельности; – соотнесение или соответствие; – группировку информации	Составление таблиц или кроссвордов с неизменным выполнением условия: приём «Куб», кейс-задача; «свободный микрофон», «цвет моего настроения на уроке», «закончи предложение»	Определяет, какие новые способы деятельности он освоил. Обоснованно указывает на сильные стороны своей работы. Определяет возможные дальнейшие действия. Определяет, в чём состоят его основные личные достижения

На этапе актуализации знаний и умений, необходимых для освоения нового знания, предлагаемого учащимся на уроке, может быть использовано проектное задание, смоделированное по типу интеллектуальной разминки, проблемной ситуации или вопроса-рассуждения. Такого рода проектные задания мотивируют школьников не только на предметный интерес, но и на формулировку своей учебной проблемы, т.е. позволяют им сделать собственный вывод о том, что именно они знают, а какого знания им не хватает, чтобы решить проектное задание. Это этап осмысления индивидуального затруднения, которое и будет целью познава-

тельной деятельности на всех последующих этапах урока. Значимой для школьников на этапе актуализации знаний становится осмысленная самими школьниками необходимость и возможность дополнить имеющуюся у них информацию (например, выданную педагогом в виде проектного задания), т.е. получить новую, а значит, овладеть новым способом. Поняв, какой именно информации не достаёт, ученики обсуждают способ, который позволит им эти данные получить. Иными словами, школьники проектируют собственные будущие учебные действия. Такая коммуникативная групповая учебная активность задаёт условия для формиро-

вания коммуникативных универсальных учебных действий школьников. Процессом решения проектного задания на этом этапе урока управляет педагог, используя диалоговые (подводящие, потом – побуждающие) формы коммуникации. Продуктом, получаемым учащимися при выполнении проектного задания на этапе актуализации знаний, является план учебных действий по получению спроектированного ими результата – способа решения осмысленного вначале затруднения, т.е. учебной цели.

Вариантами проектных заданий этого этапа урока могут быть: составление таблицы (интеллект-карты) «Я уже знаю – я хочу узнать»; ассоциативный ряд ключевых слов (например, ключевое слово даётся группе школьников, и каждый участник группы должен придумать ассоциативный ряд, наиболее адекватно отражающий, по его мнению, рассматриваемую учебную проблему – после чего в формате группового обсуждения выбирается самая удачная модель); работа с кластерами [2] и т. п. Кроме того, могут быть использованы технологические приёмы: анализ плана, предложенного учителем; выбор одного из предложенных учителем вариантов плана; дополнение или уточнение частично составленного плана; определение наиболее оптимальной последовательности действий (действия записаны на карточках, последовательность которых не соответствует логике деятельности); самостоятельное определение этапов решения проблемы [1].

Процессуальный этап урока предусматривает разрешение противоречий путём реализации целеполагания и построенного проекта действий. Это может осуществляться, в зависимости от сложности, в групповой, парной, реже (в старших классах) в индивидуальной формах. Школьники реализуют учебные действия, направленные на достижение цели. Проектное задание, используемое на данном этапе урока, должно содержать устное описание или построенную знаковую модель, характеризующие конечный продукт деятельности. Такие проектные задания требуют обсуждения, сопоставления, уточнения учащимися имеющейся информации по достижению конечного результата, поиска информации (что предполагает обучение работе со словарями, различными текстами, способами

нахождения информации), корректировки учебных действий через соотнесение имеющегося образца с ожидаемым. Построенный таким коллективным образом способ действий используется учениками для решения проектного задания. И в ходе этого решения школьники уточняют общий характер новых знаний, получаемых ими «здесь и сейчас», и понимают преодоление возникшего ранее затруднения.

Полезным будет разделять на этом этапе урока групповое проектное задание на индивидуальные проектные задачи, которые требуют от учеников самостоятельного выполнения нового типа учебных действий и осуществления их самопроверки. Эмоциональная характеристика этого этапа ориентирована на организацию индивидуальной (т. е. внутри каждой рабочей группы учащихся) ситуации учебного успеха, иными словами, мотивирования школьника на активное вовлечение в следующие этапы урока.

Формами проектных заданий могут быть: групповая работа с информационными источниками (например, «издательство», подготавливающее выпуск газеты «Правда» или «Искра» и должно осуществить отбор материала на передовицу из огромного количества текстовой информации и исторических фото соответствующего исторического периода); составление схем или моделей (например, детской площадки с заранее заданной площадью в новом районе города или спортивного стадиона на оставшейся площади после пристраивания к школе нового корпуса) и др.

Этап рефлексии и оценки предполагает фиксацию новых знаний и умений, полученных на уроке (в процессе выполнения проектных заданий). Это этап включения нового знания в имеющуюся систему знаний рефлексивным способом. Проектное задание, которое может быть использовано на этом этапе урока, должно подготавливать школьников к введению в учебный обиход этих новых способов действий, приёмов познавательной деятельности.

Возможными вариантами проектных заданий могут быть: составление таблиц или кроссвордов с непременно выполнением условия (новое, полученное на уроке знание); задание, выполнение которого ориентировано на соотнесение или соответствие; группировка информации, приём «Куб», кейс-задача и др.

Рефлексия урока (содержание и форма) и самооценка учебной деятельности основаны на соотношении цели и результата (продукта) – степени их соответствия. Интересные результаты даёт использование приёмов: «свободный микрофон», «цвет моего настроения на уроке», «закончи предложение». Очень условно можно говорить о некоторых видах рефлексии:

1) познавательная (или рефлексия мыслей) – что я узнал на уроке, какие новые приёмы мне понравились, в чём я раньше ошибался, почему так происходило, как я теперь буду решать такие задачи и т. п.;

2) эмоциональная (рефлексия чувств) – что именно мне понравилось на уроке, с кем бы я хотел поработать в группе на следующем уроке, почему я так себя сейчас чувствую и т. д.;

3) социальная (или рефлексия действий) – как мы работали в нашей группе, кто и как именно распределял роли (задачи), какие ошибки мы допустили в организации нашей работы.

Использование проектных заданий в структуре урока задаёт определённые тре-

бования к педагогу, организующему проектную деятельность в школе, а именно, к его методической и собственно организационной компетентности. Кроме серьёзных временных затрат на подготовку проектных заданий, основанных на материале урока, учитель должен предусматривать методическую обоснованность их использования на том или ином этапе урока и различать специфику их разработки в зависимости от конкретного этапа. В решении этих трудностей педагогу будут полезны пособия А. П. Панфиловой¹, творческая переработка материала которых даст учителю возможность разнообразить проектные задания для школьников разных возрастов. До определённой степени универсальность предлагаемых автором образовательных интерактивных технологий позволяет встраивать их практически в любой школьный предмет². Отметим, что использование проектных заданий направлено на формирование универсальных учебных действий. Их соответствие этапам урока, этапам работы над проектом и продуктом проектной деятельности представлено в табл. 2.

Таблица 2

Формируемые универсальные учебные действия на разных этапах урока при работе над проектом

Этапы работы над проектом	Этап урока	Формируемые универсальные учебные действия на уроке	Продукт учебного проекта на уроке
Постановка проблемы. Целеполагание и планирование	Этап актуализации знаний и умений	Регулятивные: определение границ «знания и незнания». Коммуникативные: формулирование (устно или письменно) плана собственной деятельности по достижению самостоятельно определённой цели	План учебных действий по получению спроектированного школьниками результата
Поиск и обработка информации	Процессуальный этап	Познавательные: поиск информации, анализ и синтез, смысловое чтение, умение определять и осознавать учебные задачи	Подобранные по теме математические задания, задания на смекалку, нестандартные задачи. Подбор текстов (из предложенных учителем), содержащих изучаемый грамматический материал. Образец/алгоритм/памятка выполнения задания. Справочник с орфографическими правилами. Схема, модель, таблица

¹ Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

² Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организации развития личности: учеб. пособие. – СПб.: ИВЭСЭП: Знание, 2003. – 536 с.

Этапы работы над проектом	Этап урока	Формируемые универсальные учебные действия на уроке	Продукт учебного проекта на уроке
Оценка результата	Этап рефлексии и оценки	Личностные: оценка прироста собственной грамотности и формулировка ответа на вопрос: «Чему я научился?» в рамках проделанной работы	Новые способы действий уже не как интериоризированный продукт, а как результат собственной экстериоризации в аналогичных учебных условиях (готовность использовать полученный опыт при решении типовых и нестандартных задач)

Заключение. Нами предпринята попытка обобщения и структурирования подходов к включению учебного проекта в различные этапы урока как базовой ступени в формировании готовности младших школьников, которая проявляется в совокупности умений и навыков, постепенное и систематическое накопление которых на основных этапах урока в начальной школе обеспечивает успешное выполнение проектных заданий младшему школьнику и в последующем реализацию проекта в целом на уровнях основного и среднего общего образования.

В этом контексте проектная деятельность рассматривается нами как одна из эффективных учебных технологий, позволя-

ющая школьникам не просто приращивать знаниевый компонент, но формировать в собственной учебной деятельности прикладные навыки решения практико-ориентированных задач. Это позволяет учащимся использовать такие универсальные навыки, иными словами, способы действий, в различных новых условиях. А значит, успешно переносить эти универсальные действия из учебной деятельности в практику решения жизненных задач.

Перспективным в данном направлении представляется изучение базовых механизмов, лежащих в основе формирования готовности к проектной деятельности школьников.

Список литературы

1. Деменева Н. Н., Колесова О. В. Учебные проекты по математике и русскому языку в начальной школе // Начальная школа. 2018. № 2. С. 29–34.
2. Жданова Ю. А. Структура урока в рамках реализации системно-деятельностного подхода // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. Чита, 2016. С. 76–78.
3. Иванова Н. В. Анализ основных проблем организации проектной деятельности младших школьников // Начальная школа. 2011. № 7. С. 101–105.
4. Лазарев В. С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 292–307.
5. Лукьянова Л. А. Готовность учителей к организации исследовательской деятельности школьников // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2016. № 1. С. 122–131.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2008. 272 с.
7. Обухов А. С. Хронотоп проектной и исследовательской деятельности учащихся: на уроке и за его пределами // Исследовать и проектировать: на уроке и за его пределами. М., 2018. С. 4–8.
8. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: АРКТИ, 2005. 112 с.
9. Пахомова Н. Ю. Учебное проектирование как деятельность // Вестник Московского областного университета. 2010. № 2. С. 57–63.
10. Пахомова Н. Ю. Проектная деятельность учащихся: с чего начать? // Школьные технологии. 2007. № 6. С. 117–123.
11. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса // Проблемы и перспективы теории и практики ученического проектирования: сб. ст. / под ред. Н. Ю. Пахомовой. М.: МИОО, 2005. С. 20–30.
12. Савенков А. И., Львова А. С., Любченко О. А., Осипенко Л. Е. Деятельностный подход к подготовке будущих педагогов к руководству исследовательским и проектным обучением младших школьников // Вестник Московского городского педагогического университета. 2016. № 2. С. 54–61.

13. Савенков А. И. Методика учебного исследования и проектирования в практике начального обучения // Начальная школа. 2012. № 9. С. 54–60.
14. Тажгулова Э. Б., Липская Т. А. Развитие психологической готовности выпускников к сдаче ЕГЭ средствами метафорического тренинга // Концепт. 2016. Т. 50. С. 147–152.
15. Barron B., Schwartz D. L., Vye N. J., Moore A., Petrosino T., Zech L., Bransford, J. D. Doing with understanding: lessons from research on problem and project-based learning // Journal of the Learning Sciences. 1998. Vol. 7. P. 271–311.
16. Beneke S. Y., Ostrosky M. Teachers' View of the efficacy of incorporating the project approach into classroom practice with diverse learners // Early Childhood Research & Practice. 2000. Vol. 11. P. 1–9.
17. Díez C. La orejaverde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil. Madrid: De la Torre, 2002. 222 p.
18. Domínguez G. En busca de una escuela posible // Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2003. Vol. 17. P. 29–47.
19. Harris J. H., Katz L. G. Young investigators: the project approach in the early years. New York, 2001. 148 p.
20. Hernández F. Los Proyectos de trabajo. Mapas de navegantes en mares de incertidumbre // Cuadernos de Pedagogía. 2002. Vol. 310. P. 78–82.
21. Karamustafaoglu O. Active learning strategies in physics teaching // Energy Educ Sci Technol. 2009. Vol. 1. Part B. P. 27–50.
22. Kubiato M., Vaculova I. Project-based learning: characteristic and the experiences with application in the science subjects // Energy Education Science and Technology Part B-social and Educational Studies. 2011. Vol. 3. P. 65–74.
23. Luna E. I. Alumnado decide qué se va a trabajar // El Trabajo por Proyectos en el CEP Arrankudiaga Lhi. Cuadernos de Pedagogía. 2008. Vol. 384. P. 20–25.
24. Yong Seop. The effect of project-based learning on science concepts and science learning motivation // Journal of the Korean Society of Earth Science Education. 2018. Vol. 11. P. 203–211.

Статья поступила в редакцию 30.03.2019; принята к публикации 27.04.2019

Библиографическое описание статьи

Скорова Л. В., Качимская А. Ю. Формирование готовности к проектной деятельности у младших школьников на уроке // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 4. С. 48–58. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-48-58.

Larisa V. Skorova¹,

*Candidate of Psychology, Associate Professor,
Irkutsk State University
(1 Karl Marx st., Irkutsk, 664003, Russia),
e-mail: larisa.skorova@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7849-8625*

Anna Yu. Kachinskaya²,

*Candidate of Psychology, Associate Professor,
Irkutsk State University
(1 Karl Marx st., Irkutsk, 664003, Russia),
e-mail: max115221@list.ru
ORCID: 0000-0003-1227-5063*

Formation of Readiness for Project Activities at Younger Students in the Classroom

The relevance of the study of the schoolchildren readiness to project activities is due to the lack of a system for its formation at different levels of education, as well as the need to incorporate elements of work on a project into the structure of a modern lesson. Particular attention is paid in the article to the correlation of the stages of work on the project with the stages of the lesson, as well as the pedagogical techniques used that contribute to the formation of readiness

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

² A. Yu. Kachinskaya – collects, analyzes, organizes the research materials and prepares the article.

for project activities. The main research methods were theoretical methods aimed at creating theoretical generalizations, identifying mechanisms for the formation of readiness for project activities. Formation of readiness for project activities is possible with specific actions and operations, and the ability to perform them in a certain sequence. Such an approach implies the definition of design situations aimed at solving a projected problem. The article presents the focus of project assignments at different stages of the lesson (in accordance with the stages of work on the project): at the stage of updating knowledge, tasks are aimed at formulating their own learning problem (problem statement, goal setting and planning); at the procedural stage – discussion, comparison, clarification by students of the available information on achieving the final result, adjusting training actions through correlating an existing sample with an expected one, independently performing a new type of training actions and carrying out their self-examination, organizing an individual situation of educational success (searching and processing information); at the stage of reflection and evaluation – preparing schoolchildren for the introduction of new methods of action, methods of cognitive activity, correlation or conformity (assessment of the result) into the academic use.

Keywords: Project technology, activity approach, training project, readiness, lesson

References

1. Demeneva, N. N., Kolesova, O. V. Educational projects in Mathematics and Russian language in elementary school. *Nachalnaya shkola*, pp. 29–34, no. 2, 2018. (In Rus.)
2. Zhdanova, Yu. A. The structure of the lesson in the framework of the system-activity approach implementation. *Actual problems of Pedagogy. Proceedings of the VII international. scientific. conf. Chita, 2016: 76–78.* (In Rus.)
3. Ivanova, N. V. Analysis of the main problems of the younger students' project activities organization. *Nachalnaya shkola*, pp. 101–105, no. 7, 2011. (In Rus.)
4. Lazarev, V. S. Project Activities at School: Unused Opportunities. *Voprosy obrazovaniya*, pp. 292–307, no. 3, 2015. (In Rus.)
5. Lukiyanova, L. A. Readiness of teachers to organize pupils' research activity. *Bulletin of the Chuvash State Pedagogic University named after I. Ya. Yakovleva*, pp. 122–131, no. 1, 2016. (In Rus.)
6. *New pedagogical and information technologies in the education system.* Polat, E. S., editor. M: Academy, 2008. (In Rus.)
7. Obukhov, A. S. Chronotope of project and research activities of students: at the lesson and beyond. *Research and design: in the lesson and beyond.* M: Researcher/Researcher, 2018: 4–8. (In Rus.)
8. Pakhomova, N. Yu. Method of educational project in an educational institution. M: ARCTI, 2005. (In Rus.)
9. Pakhomova, N. Yu. Educational design as an activity. *Bulletin of the Moscow Regional University*, pp. 57–63, no. 2, 2010. (In Rus.)
10. Pakhomova, N. Yu. Student project activities: where to start? *Shkol'nye tekhnologii*, pp. 117–123, no. 6, 2007. (In Rus.)
11. Polat, E. S. Project method: history and theory of the issue. *Problems and prospects of the theory and practice of student design. Collected articles.* Pakhomova, N. Yu., editor. M: MIOO, 2005: 20–30 (In Rus.)
12. Savenkov, A. I., Lvova, A. S., Lyubchenko, O. A., Osipenko, L. E. Activity approach to the preparation of future teachers for the management of research and project training of younger students. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University*, pp. 54–61, no. 2, 2016. (In Rus.)
13. Savenkov, A. I. Methods of educational research and design in the practice of primary education. *Nachalnaya shkola*, pp. 54–60, no. 9, 2012. (In Rus.)
14. Tazhgulova, E. B., Lipskaya, T. A. The development of psychological readiness of graduates to pass the USE by means of metaphorical training. *Concept*, pp. 147–152, vol. 50, 2016. (In Rus.)
15. Barron, B., Schwartz, D. L., Vye, N. J, Moore, A., Petrosino, T., Zech, L., Bransford, J. D. Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *J Learn Sci*, pp. 271–311, vol. 7, 1998. (In Engl.)
16. Beneke, S. Y., Ostrosky, M. Teachers'View of the efficacy of Incorporating the Project Approach into Classroom Practice with Diverse Learners. *Early Childhood Research & Practice*, pp. 1–9, vol. 11, 2000. (In Engl.)
17. Díez, C. La orejaverde de la escuela. Trabajo por proyectos y vidacotidianaen la escuela infantil. Madrid: De la Torre. 2002. (In Engl.)
18. Domínguez G. Enbusca de una escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, pp. 29–47, vol. 17, 2003. (In Engl.)

19. Harris, J. H., Katz, L.G. Young investigators: the project approach in the early years. New York. 2001. (In Engl.)
20. Hernández, F. Los Proyectos de Trabajo. Mapas de navegantes en mares de incertidumbre. Cuadernos de Pedagogía, pp. 78–82, vol. 310, 2002. (In Engl.)
21. Karamustafaoglu, O. Active learning strategies in physics teaching. Energy Educ Sci Technol Part B., pp. 27–50, vol. 1, 2009. (In Engl.)
22. Kubiato, M., Vaculova, I. Project-based learning: characteristic and the experiences with application in the science subjects. Energy education science and technology part b-social and educational studies, pp. 65–74, vol. 3, 2011. (In Engl.)
23. Luna, E. I. Alumnado decide qué se va a trabajar. El trabajo por proyectos en el CEP Arrankudiaga Lhi. Cuadernos de Pedagogía, pp. 20–25, vol. 384, 2008. (In Engl.)
24. Yong Seop. The Effect of Project-Based Learning on Science Concepts and Science Learning Motivation. Journal of the Korean Society of Earth Science Education, pp. 203–211, vol. 11, 2018. (In Engl.)

Received: March 30, 2019; accepted for publication April 27, 2019

Reference to the article

Skorova L. V., Kachinskaya A. Yu. Formation of Readiness for Project Activities at Younger Students in the Classroom // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 4. PP. 48–58. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-48-58.

МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 378.147.88

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-59-67

Татьяна Викторовна Дыкусова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: shmidt_15.03@mail.ru
ORCID: 0000-0002-6450-0077

Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности в образовании у студентов педагогического вуза (профиль «История»)

В условиях реализации компетентностного подхода в образовательном процессе педагогического вуза научно-исследовательская деятельность студентов становится обязательной и необходимой его частью. В статье автор анализирует теоретические и практические подходы, сложившиеся в вузах России, к организации научно-исследовательской деятельности студентов, прежде всего, в системе профессионального педагогического образования. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлению «Педагогическое образование» делается акцент на подготовку бакалавров к научно-исследовательской деятельности в области образования, формирование у студентов необходимых профессиональных компетенций. Автором обобщается опыт формирования и развития профессиональных компетенций будущего педагога, обучающегося по профилю «История», способного осуществлять собственную научно-исследовательскую деятельность в образовании, а также руководить учебно-исследовательской деятельностью школьников. Рассматриваются основные этапы организации научно-исследовательской работы, формы и методы, результаты, особенности, проблемы подготовки будущего учителя истории к реализации данного вида профессиональной деятельности, как в учебном процессе, в частности, в курсе дисциплины «Методика обучения истории», так и в ходе производственных практик (педагогической практики, научно-исследовательской работы, преддипломной практики).

Ключевые слова: образовательные стандарты, компетентностный подход, педагогическое образование, профессиональные компетенции, научно-исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность, образовательные технологии

Введение. Научно-исследовательская деятельность студентов в условиях реализации компетентностного подхода приобретает новые смыслы, становится обязательным компонентом образовательного

процесса. Реализуемый в образовательном процессе федеральный государственный образовательный стандарт определяет две важные компетенции, которые делают акцент в подготовке студента к проведению в

будущей профессиональной деятельности самостоятельного педагогического исследования и руководства учебно-исследовательской деятельностью учащихся. Компетенции направлены на формирование готовности использовать теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования, а также на формирование способности руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся [18]. В ходе формирования и развития данных компетенций на протяжении всего периода обучения необходимо дать студентам знания об основных подходах, принципах, этапах организации исследования, методах педагогического исследования, а также об этапах, подходах и принципах организации и руководства учебно-исследовательской деятельностью школьников. В процессе обучения студент должен получить практические умения и навыки проектировать исследование с учётом конкретных целей и задач, отбирать методы исследования и средства диагностики результатов, обобщать и анализировать полученные результаты, представлять их в определённой форме (доклад, статья, отчёт и т. д.), научиться осуществлять экспертизу продуктов учебно-исследовательской деятельности. Это даст возможность овладеть механизмом, понятийным аппаратом исследования, методами исследования, приёмами обработки и анализа результатов.

Взаимодействуя с образовательными учреждениями города Иркутска и Иркутской области, мы увидели ряд проблем, связанных с участием педагогов и школьников в научно-исследовательской деятельности. Ими отмечается не только трудоёмкость и временная затратность этой деятельности, но часто недостаточный уровень методологической и методической подготовки.

В научной и методической литературе достаточно представлены теоретические аспекты организации научно-исследовательской деятельности студентов, в том числе в педагогическом вузе. Можно выделить несколько направлений исследований в области данной тематики. Прежде всего, научно-исследовательская деятельность рассматривается как элемент подготовки будущих специалистов, как фактор развития творческой активности, определяются особенности организации НИРС (В. В. Балашов, З. Ф. Есарева, Т. Г. Калиновская,

О. К. Поведская., В. М. Сиденко, Н. М. Яковлева и др.). Научно-исследовательская деятельность представляется как условие профессионального развития педагога в условиях реализации компетентного подхода (Ю. П. Болотина, М. И. Колдина, Т. И. Торгашина, А. В. Труфанова, М. Б. Шашкина и др.).

Разработаны методические рекомендации по организации НИРС студентов [13–15]. И. В. Абрамова особенностью НИРС в педагогическом вузе определяет то, что исследование является педагогическим, объект которого – процесс обучения в школе. Это способствует накоплению опыта профессиональной деятельности [13]. Ю. П. Болотина, Л. Н. Дешеулина, С. Г. Филиппова, Л. В. Занданова и другие исследователи описывают формы, технологии научно-исследовательской работы студентов [14; 15].

Анализ научных работ показывает, что в настоящее время накоплен значительный теоретический материал, позволяющий разрабатывать и внедрять различные интерактивные технологии развития творческого потенциала будущих учителей средствами научно-исследовательской работы. Меньше внимания уделено исследователями проблеме подготовки будущего учителя к руководству учебно-исследовательской, проектной деятельностью учащихся, в то время как реализация системно-деятельностного подхода в общем образовании направлена на формирование универсальных учебных действий проектно-исследовательской деятельности [17]. В методической литературе представлены рекомендации по проведению учебного исследования, разработке проекта [7; 16]. Данный аспект подготовки заслуживает особого внимания.

Цель данного исследования заключается в построении модели подготовки будущего учителя к научно-исследовательской деятельности в предметной области и готовности осуществлять руководство учебно-исследовательской деятельностью обучающихся. С этой целью анализируются результаты реализации программ практик, этапы, формы, методы формирования исследовательской компетенции в методической подготовке студентов.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования является компетентный подход, который рассматривается как ядро модер-

низации образования на всех уровнях. В современных условиях образовательный процесс является не только процессом передачи информации, его цель состоит в том, чтобы сформировать у студентов способность применять знания, умения и практический опыт для успешной профессиональной деятельности. Он предполагает проектирование учебной деятельности студента в определённой последовательности: целеполагание, мотивация, планирование, контроль, диагностика, представление результатов деятельности, корректировка целей и задач. ФГОС ВО определяет наряду с подготовкой к педагогической деятельности подготовку к исследовательской деятельности [18].

Научно-исследовательская деятельность, становясь необходимой, обязательной частью образовательного процесса, предполагает большую степень вовлечённости в неё студентов, которая, в свою очередь, зависит от активности и интереса самих студентов и преподавателей вузов.

В ходе исследования использованы методы: наблюдение за деятельностью студентов в учебном процессе, в производственной практике; социологические методы: беседа, опрос, тестирование; анализ продуктов деятельности студентов (отчёты, доклады, статьи и т. д.).

Результаты исследования и их обсуждение. Представляется интересным рассмотреть структуру исследовательской деятельности студентов. По мнению М. Б. Шашкиной, А. В. Багачук, она включает в себя четыре основных компонента [12].

Первый компонент – методологический. Студент должен иметь представление о методах и приёмах познавательной деятельности и уметь применять их на практике, понимать роль и характер исследовательской деятельности в области образования.

Второй компонент – технологический. Он непосредственно связан с технологией осуществления научной деятельности студента, пониманием особенностей, механизма исследования, постановки целей, задач, формулировки гипотезы, форм представления результатов.

Третий компонент – аксиологический. Любая исследовательская работа студента должна иметь ценность в его дальнейшем профессиональном совершенствовании, определять перспективу его развития на период обучения и далее в самостоятельной деятельности.

Последний компонент – коммуникативно-информационный. Студент должен уметь презентовать результаты исследования, обосновывать выводы, аргументировать мнение, участвовать в дискуссии, работать в научном коллективе.

Ежегодно на первом курсе у студентов проводится опрос, который позволяет выявить, что около 80 % первокурсников имеют некоторый опыт учебно-исследовательской деятельности, поскольку участвовали в создании исследовательских проектов, в научно-практических конференциях. В большинстве случаев у них есть интерес к данному виду деятельности, некоторые умения познавательной самостоятельности.

На первом этапе формирования представлений о научно-исследовательской деятельности студенты в психолого-педагогических дисциплинах, в курсе «Основы научно-исследовательской деятельности» получают знания о методах исторического и педагогического исследования, их особенностях, учатся в отдельных ситуациях применять это на практике.

Важную роль в формировании опыта исследовательской деятельности будущего учителя истории играет дисциплина «Методика обучения истории» и различные типы производственной практики (педагогическая, научно-исследовательская работа, преддипломная).

В курс методики обучения истории включены специальные разделы по проектированию педагогического исследования в образовательном процессе по истории в школе и организации учебно-исследовательской деятельности школьников. Учебная дисциплина тесно связана с производственной практикой.

В ходе подготовки к практике на занятиях по методике обучения истории студенты определяются с выбором индивидуальной темы для создания педагогического проекта. Ориентируясь на знания, которые студенты получили в ходе занятий, работая с научно-методической литературой, важно стимулировать определение проблемы, которая будет изучаться в теории и на практике. Студентам предлагаются примерные темы для педагогических проектов (например, «Влияние дидактической игры на уроках истории на развитие познавательного интереса учащихся»). Часто они самостоятельно формулируют свои темы. Определя-

ется механизм работы над исследованием, его основные этапы (предпроектный, этап реализации проекта, рефлексивный, послепроектный), требования к структуре педагогического проекта. Необходимо, изучив литературу, педагогический опыт, обосновать актуальность выбранной темы, вычленив из неё проблему, цель и задачи исследования, гипотезу и условия её реализации. Теоретическое обоснование темы является своеобразным допуском к педагогической практике, а также даёт возможность индивидуализировать её программу [3].

В процессе практики реализуется основной этап проекта. Студенты первоначально наблюдают за деятельностью учителей, как изучаемая ими проблема реализуется в образовательном процессе конкретного образовательного учреждения, какие задачи ставит учитель, какие использует средства, насколько они эффективны. Одновременно уточняются план исследования, задачи, гипотеза, ожидаемые результаты. Наиболее важным на данном этапе является апробация собственных идей, опытно-экспериментальная работа, определение инструментов оценки результатов, их количественная и качественная оценка.

В отчёте о прохождении педагогической практики студенты представляют проекты, выполненные с учётом указанных требований, готовят выступления на конференцию по итогам практики. Не менее важным является распространение продуктов деятельности, выбор формы: доклад на конференцию по итогам НИРС в вузе, публикация статьи в сборнике, подготовка работы на конкурс. Студенты также направляют свои статьи на конференции разного уровня [11]. Возможно определение перспектив исследования в курсовой, выпускной квалификационной работе.

В процессе реализации ФГОС ВО проводится новый тип производственной практики – научно-исследовательская работа, которая непосредственно направлена на формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность к научно-исследовательской деятельности педагога и руководству учебно-исследовательской деятельностью школьников [18]. Её задачами являются:

– систематизация и углубление теоретических знаний и практических умений и навыков научно-исследовательской дея-

тельности в сфере образования, их использование при решении конкретных практических задач;

– развитие навыков в постановке и решении исследовательских задач в области образования, овладение научным аппаратом исследования в процессе изучения конкретной научной проблемы;

– использование в профессиональной деятельности методов научного исследования;

– овладение механизмом организации исследовательской деятельности учащихся.

Научно-исследовательская работа проводится стационарно с отрывом от учебных занятий, она осуществляется после завершения педагогической практики. Мы рассматриваем это как сквозную практику, где студенты могут непрерывно участвовать в профессиональной деятельности. В ходе её осуществления студенты самостоятельно выполняют задания в соответствии с программой: наблюдают учебно-воспитательный процесс, проводят опытно-экспериментальную работу, используют количественные и качественные методы анализа полученных данных. Также они изучают уровни сформированности у учащихся учебно-исследовательской культуры, осуществляют руководство проектно-исследовательской деятельностью.

В ходе производственной практики им предлагается составить анализ системы учебно-исследовательской деятельности в образовательной организации по месту прохождения практики:

1. Как организована система учебно-исследовательской деятельности обучающихся?

2. Создано ли научное общество учащихся? Какие направления его деятельности реализуются?

3. Как используются исследовательские методы обучения в организации учебной деятельности учащихся?

4. Разработайте систему исследовательских заданий и реализуйте их на уроках истории.

5. Как учащиеся справляются с заданиями? Какие возникают трудности?

6. Как организуется исследовательская деятельность во внеурочное время?

7. В каких научно-практических конференциях учащиеся приняли участие с историческими исследованиями за последний год?

8. Проведите исследование уровней сформированности учебно-исследовательской культуры в одном классе. Составьте опросник для оценки компонентов учебно-исследовательской культуры, сделайте количественный и качественный анализ полученных результатов.

Начиная с третьего курса, студенты привлекаются к экспертизе исследовательских проектов школьников, участию в работе жюри научно-практических конференций разного уровня («Эврика», «С Иркутском связанные судьбы», «Шаг в будущее» и др.). Они отмечают те трудности, которые возникают у школьников и их руководителей в работе над исследовательскими проектами: неумение вычленив проблему, определить научный аппарат исследования, недостаток источниковедческих и историографических знаний и умений.

Развитие указанных компетенций выпускники должны продемонстрировать в выпускных квалификационных работах, требования к которым предусматривают разработку научно-методической части работы (глава или параграф) [14, с. 9–73].

Программы производственных практик (научно-исследовательская работа, преддипломная практика) предусматривают задания, в которых студенты разрабатывают рекомендации, как материалы исторических исследований можно использовать в образовательном процессе в школе. Это может быть система уроков, формы внеурочной работы, программа курса по выбору. Независимо от выбора формы, рекомендации должны отвечать следующим требованиям:

1) содержание рекомендаций должно соотноситься с целями образования на современном этапе (становление и развитие личности, формирование у учащихся самостоятельности и способности к самоорганизации; готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы);

2) необходимо определить результаты обучения учащихся по предлагаемой программе. Они должны соответствовать целям образования и уровню разработки знаний в учебной программе;

3) важно определить последовательность изучения учебного материала, которая должна соответствовать целям обучения;

4) необходимо определить соответствующие целям обучения виды учебной деятельности. Рекомендуется описать действия, которые необходимо выполнить учащимся для усвоения материала и приобретения познавательных умений и навыков. Это делается для того, чтобы ученик, приступающий к изучению, заранее представлял объём и характер работы, которую ему предстоит выполнить. Если этого не будет в программе, то ученик не сможет принимать участие в планировании собственной деятельности;

5) необходимо определить время, требуемое на изучение отдельных разделов, тем и всей программы в целом. Учебное время должно рассчитываться по трём составляющим: актуализация имеющихся знаний, изучение новых знаний, контроль и закрепление. После этого планируется изучение материала;

6) разработать систему оценивания достижений учащихся. Необходимо разработать контролирующие материалы, которые станут средством оценки степени обученности ученика, работающего по программе (входное тестирование, алгоритмы для выполнения отдельных заданий и видов учебной деятельности, памятки для работы над рефератом, над публичным выступлением, контрольные тесты, темы контрольных работ, разноуровневые типы заданий, соответствующие уровню оценки и т. д.);

7) составить приложения к программе, включающие список литературы, список тем рефератов, проектов, список основных понятий курса, а также сведения о предстоящих олимпиадах, конкурсах, конференциях.

Прежде всего, изучается, насколько актуально выполняемое исследование для применения в школе, какие формы, методы изучения уместны. Студенты могут представить систему уроков, программу курса по выбору для старших классов, формы внеурочной работы, частично или полностью апробировав, представить результаты эффективности их использования. Кафедра коллегиально утверждает формулировки тем для ВКР, учитывая перспективы работы студента над методической частью.

По теме «Репрессивно-карательная политика советского государства в 1930–1950-е годы в воспоминаниях заключённых» студенткой разработана система лабора-

торных занятий по работе с историческими источниками в старших классах. В ходе проведения выявлен высокий уровень интереса к историческим источникам, низкий уровень источниковедческих знаний (затрудняются в определении типов и видов источников). Хорошо справляются учащиеся с заданиями на поиск информации для ответов на вопросы, сложнее для них задания на обобщение и применение.

В работе «Образ жизни городской семьи Восточной Сибири конца XIX – начала XX в. (на примере Иркутска)» студенткой разработаны методические рекомендации использования материалов исследования в региональных курсах истории в школе. На практике ей апробированы занятия с учащимися десятого класса по использованию периодической печати, статистических материалов, летописей, источников личного происхождения, самостоятельная работа на информационном портале библиотеки им. И. И. Молчанова-Сибирского. Анализируя результаты, студентка отмечает повышение уровня знаний старшеклассников, познавательного интереса к региональной истории, к работе с источниками.

Учащиеся старших классов были включены студенткой на практике в создание фотоэкспозиции «Большой террор» как апробация использования визуальных методов изучения истории, где фотография рассматривалась как основа исторического исследования и школьники изучали методы анализа фотографии: количественные и качественные, метод контент-анализа.

Студенткой разработан курс по выбору для профильных классов «История государственных учреждений СССР (на примере деятельности Иркутской прокуратуры в 1920–1941 гг.)», где также большое внимание было уделено формированию у школьников умений работать с источниками, в частности, с архивными документами. Определён алгоритм работы: изучение архивного фонда, поиск нужного дела, изучение архивных справочников (описей), изучение легенды, поиск документов, атрибуция документов, изучение их содержания, источниковедческая оценка, использование.

В разработанном курсе по выбору «Изучение особенностей хозяйственной жизни крестьян Верхнего Приленья в начале XX в.» для 9–11-х классов акцент сделан на проектную деятельность учащихся по теме

«Архитектурные особенности сибирского подворья», где школьники изучали особенности постройки отдельных строений, их функционального использования: жилой дом, амбар, баня и т. д. Диагностика результатов исследовательской деятельности позволила студентке выделить понимание школьниками значимости учебного исследования в приобретении новых знаний, развитии творческих способностей, мышления, коммуникативных навыков. При этом самими учащимися отмечается трудоёмкость исследовательской работы по времени.

Таким образом, в ходе подготовки методического раздела ВКР, с одной стороны, студенты приобретают опыт организации учебно-исследовательской деятельности, а с другой – учатся отбирать педагогические методы проведения опытно-экспериментальной работы.

Заключение. Формирование и развитие исследовательской компетентности в ходе подготовки бакалавров профиля «История» является целенаправленным, систематически организуемым процессом, который отражается в содержании рабочих программ учебных дисциплин, производственных практик, учебно-методических изданий. Это способствует качественному изменению образовательного процесса в целом, изменению структуры познавательной деятельности студентов, которая характеризуется рядом качеств:

- самостоятельностью (способностью ставить цели и задачи, находить решения);
- последовательностью (умением придерживаться определённой логики);
- мобильностью (готовностью находить рациональные решения проблем);
- широтой и глубиной (готовностью рассматривать различные аспекты проблемы и вникать в её сущность).

В Иркутском государственном университете разработана система поощрения студентов за участие и успехи в научно-исследовательской деятельности, созданы студенческие научные сообщества. Однако следует отметить, что студенты недостаточно информированы об организации системы НИРС, их деятельность в этой сфере часто носит формальный, эпизодический характер. Безусловно, что активность, успешность данного вида деятельности зависит, прежде всего, от личностных качеств студента, его заинтересованности.

Сформированность достаточного уровня научно-исследовательской компетентности выпускника бакалавриата обеспечивает, с одной стороны, эффективность профессиональной деятельности современного учителя, а с другой – определяет перспективу успешности обучения на следующей ступени высшего образования – в магистратуре. При переходе на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению

«Педагогическое образование», принятые в 2018 г., также разрабатывается механизм формирования научных основ педагогической деятельности, владения методами педагогического исследования в предметной области и управления исследовательской деятельностью. Это потребует корректировки рабочих программ с учётом требований к планируемому результату освоения основной профессиональной образовательной программы [19].

Список литературы

1. Арефьев С. А., Арефьева О. В. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2018. № 4. С. 9–13
2. Балашов В. В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России. М.: ГУУ. Ч. 1. 2002. 216 с.
3. Дыкусова Т. В. Роль педагогического проектирования в формировании профессиональных компетенций студентов // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2016. № 1. С. 169–174.
4. Каландаришвили З. Н., Кочисов В. К. Научно-исследовательская работа студентов как компонент подготовки специалистов в современном вузе // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 1. С. 23. URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=11986> (дата обращения: 29.06.2019). Текст: электронный.
5. Калиновская Т. Г. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор развития творческой личности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 1. С. 75–78.
6. Колдина М. И., Труфанова А. В. Научно-исследовательская деятельность как условие профессионального развития педагога // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 5. С. 85. URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=11986> (дата обращения: 19.06.2019). Текст: электронный.
7. Новожилова М. М. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию. М.: 5 за знания, 2007. 160 с.
8. Поведская О. К. Организация научно-исследовательской работы студентов и преподавателей в рамках компетентностного подхода в образовании // Успехи современного естествознания. 2010. № 1. С. 88–90
9. Рыблова А. М. Управление самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся в вузе: теоретические проблемы, вопросы технологии. Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 1999. 141 с.
10. Торгашина Т. И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 1999. 209 с.
11. Филиппова А. А. Методика использования опорных конспектов в процессе обучения истории в школе // Проблемы и тенденции научных исследований в системе образования: сб. ст.: в 2 ч. Ч. 1. Стерлитамак, 2019. С. 87–92.
12. Шашкина М. Б., Багачук А. В. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода. Красноярск, 2006. 240 с.

Источники

13. Абрамова И. В. Методические рекомендации по организации научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов. Соликамск, 2007. 52 с.
14. Занданова Л. В. Научно-исследовательская деятельность студентов в процессе подготовки выпускной квалификационной работы по истории: учеб.-метод. пособие. Иркутск: Оттиск, 2016. 90 с.
15. Научно-исследовательская работа студента педагогического вуза: метод. пособие / авторы-сост. Ю. П. Болотина [и др.]. СПб.: ЛЕМА, 2016. 73 с.
16. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 192 с.
17. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»: утв. Минобрнауки РФ 04.12.2015 г., № 1426. URL: <https://www.legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-04122015-n-1426/> (дата обращения: 19.05.2019). Текст: электронный.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»: утв. Минобрнауки РФ 22.02.2018 г. № 125. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797864/> (дата обращения: 20.06.2019). Текст: электронный.

Статья поступила в редакцию 13.07.2019; принята к публикации 12.09.2019

Библиографическое описание статьи

Дыкусова Т. В. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности в образовании у студентов педагогического вуза (профиль «История») // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 4. С. 59–67. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-59-67.

Tatyana V. Dykusova,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk State University
(1 Karla Marksa st., Irkutsk, 664003, Russia),
e-mail: shmidt_15.03@mail.ru
ORCID: 0000-0002-6450-0077*

Formation of Readiness for Research Activities in Education of Students of Pedagogical University (specialization “History”)

In the conditions of the competence approach implementation in the educational process of pedagogical University research activity of students has become a mandatory and necessary part of it. In the article the author analyzes the theoretical and practical approaches developed in Russian universities to the organization of research activities of students, especially in the system of professional pedagogical education. The Federal state educational standards of higher education in the direction of “Pedagogical education” focuses on the preparation of bachelors for research activities in the field of education, the formation of students’ necessary professional competencies. The author summarizes the experience of the formation and development of professional competencies of the future teacher, who is trained in the specialization of “History”, able to carry out as their own research activities in education, as well as to lead the teaching and research students. The main stages of the organization of research work, forms and methods, results, features, problems of preparation of the future teacher of history for the implementation of this type of professional activity, both in the educational process, in particular in the course of the discipline “Methods of teaching history” and in the course of production practices (teaching practice, research work, undergraduate practice).

Keywords: educational standards, competence approach, pedagogical education, professional competences, research activity, educational research activity, educational technologies

References

1. Arefyev, S. A., Arefyeva, O. V. Research work of students of pedagogical high school. Bulletin of the Mari state University, no. 4, pp. 9–13, 2018. (In Rus.)
2. Balashov, V. V. Organization of students’ research activities in Russian universities. M: GOO, part 1, 2002. (In Rus.)
3. Dykusova, T. V. The Role of pedagogical design in the formation of professional competences of students. Problems of socio-economic development of Siberia, no. 1, pp. 169–174, 2016. (In Rus.)
4. Kalandarishvili, Z. N., Kochetov, V. K. Scientific-research work of students as a component of training in the modern higher school. International student scientific Bulletin, 2015. Web. 29.06.2019. <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=11986> (In Rus.)
5. Kalinovskaya, T. G. Research activity of students as a factor in the development of creative personality. International journal of applied and fundamental research, no. 1, pp. 75–78, 2010. (In Rus.)
6. Koldina, M. I., Trufanova, A. V. Research activity as a condition of professional development of the teacher. International student scientific Bulletin, 2017. Web. 19.06.2019. <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=11986> (In Rus.)
7. Novozhilova, M. M. How to conduct a study correctly: from conception to discovery. M: 5 for knowledge, 2007. (In Rus.)

8. Povazska, O. K. Organization of scientific-research work of students and teachers in the framework of the competence approach in education. *Successes of modern natural science*, no. 1, pp. 88–90, 2010. (In Rus.)
9. Ryblova, A. M. Management of independent cognitive activity of students in high school: theoretical problems, technology issues. Saratov: Saratov State Technical University, 1999. (In Rus.)
10. Torgashin, T. I. Scientific-research work of students of pedagogical University as a means of developing their creative potential. Cand. ped. sci. diss. Volgograd, 1999. (In Rus.)
11. Filippova, A. A. Methods of use of basic abstracts in the process of teaching history at school. Problems and trends of scientific research in the education system. Proceedings of the results of the International scientific and practical conference. Sterlitamak, 2019: 87–92. (In Rus.)
12. Shashkin, M. B., Bogachuk, A. V. Formation of research activity of students of pedagogical University in the conditions of realization of the competence approach. Krasnoyarsk, 2006. (In Rus.)

Sources

13. Abramova, I. V. Guidelines for the organization of research work of students of pedagogical universities. Solikamsk, 2007. (In Rus.)
14. Zandanova, L. V. Research activity of students in the process of preparation of final qualifying work on history; educational and methodical manual. Irkutsk: Print, 2016. (In Rus.)
15. Research work of a student of pedagogical University: Handbook. SPb: LEMA, 2016. (In Rus.)
16. Polivanova, K. N. Project activities of students: guide for teachers. M.: Education, 2011. (In Rus.)
17. Approximate basic educational programs of an educational institution. Primary school. M: Education, 2011. (In Rus.)
18. Federal state educational standard of higher education. Baccalaureate. Direction of training “Pedagogical education”, 2015. Web. 19.05.2019 <https://www.legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-04122015-n-1426>. (In Rus.)
19. Federal state educational standard of higher education in the undergraduate training 44.03.05 “Pedagogical education (with two provisioning profiles)”, 2018. Web. 20.06.2019. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797864>. (In Rus.)

Received: July 13, 2019; accepted for publication September 12, 2019

Reference to the article

Dykusova T. V. Formation of Readiness for Research Activities in Education of Students of Pedagogical University (Specialization “History”) // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14, No. 4. PP. 59–67. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-59-67.

УДК 378.637

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-68-75

Лариса Викторовна Занданова¹,
доктор исторических наук, профессор,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: zandanova@mail.ru
ORCID: 0000-0002-2063-8568

Яна Викторовна Кулакова²,
кандидат исторических наук,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: yanikk1989@mail.ru
ORCID: 0000-0002-4158-954X

Подготовка будущего учителя к реализации регионального компонента при изучении истории в школе: опыт практической работы

Статья написана на актуальную тему, посвящённую подготовке обучающихся по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль (История – обществознание), а также по магистерской программе (направленность «Историческое образование») к реализации регионального компонента при изучении истории в школе. Авторы презентуют собственный опыт деятельности в данном направлении, показывают логику выстраивания образовательных программ, формы и методы работы, направленные на формирование компетенций будущих учителей истории. Исследование основано на компетентностном подходе с учётом системно-деятельностного подхода к организации обучения. Сделан вывод, что в современной системе преподавания истории в образовательных учреждениях, основанной на историко-культурном стандарте, важная роль отводится региональному компоненту. Краеведение, направленное на изучение и исследование своего родного края, востребовано в современном обществе как средство духовно-нравственного и патриотического воспитания личности. Подготовка к ведению краеведческой деятельности должна осуществляться в педагогических вузах посредством приобретения теоретических знаний при изучении профильных и специальных дисциплин, практических умений и навыков в период прохождения учебных и производственных практик, написания выпускных квалификационных работ, ведения научно-исследовательской работы по краеведческой тематике.

Ключевые слова: краеведение, региональный компонент, педагогическое образование, региональная история, Иркутская область, Сибирь.

Введение. Приветствуя выход в свет первого номера краеведческого альманаха «Отечество», председатель Советского фонда культуры, академик Д. С. Лихачёв писал: «Любовь к родному краю, знание его истории – основа, на которой только и может осуществляться рост духовной культуры всего общества» [9, с. 7]. Краеведение – наука об изучении и исследовании своего родного края – становится в современном обществе востребованной общественной

дисциплиной, способствующей воспитанию патриотизма, любви к Родине, противостоянию национализма и экстремизма. В связи с этим совершенно справедливо звучит указание учёного на то, что «преподавать краеведение, руководить этой работой нельзя на дилетантском уровне. Необходимы развитие теории краеведения, разработка учебных программ, достаточно гибких, чтобы они могли применяться в каждой местности. Теория краеведения должна быть предметом

¹ Л. В. Занданова – основной автор, осуществлял организацию исследования, определение концепции и логики исследования, формулирование выводов, написание текста статьи.

² Я. В. Кулакова – осуществляла проведение исследования, систематизацию материалов, написание текста статьи и её оформление.

изучения в гуманитарных и педагогических вузах» [9, с. 10]. Это указание является одним из базовых при составлении образовательной программы подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 *Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*, профиль (История и обществознание), а также магистерской программы по направлению 44.04.01 *Педагогическое образование*, направленность «Историческое образование». Дисциплины, курсы по выбору, учебная практика, научно-исследовательская работа студентов, написание выпускных квалификационных работ в большей части привязаны к краеведческой тематике, сбору источников по истории родного края как в его макроразделении (Сибирь, Восточная Сибирь, Прибайкалье), так и в микромасштабе (Приангарье, Приленье, отдельно взятые поселения, города, семьи, личности, объекты культурного наследия и т. д.). Это вполне объяснимо: наш регион – одна из частей Сибири, сейчас его часто называют Байкальской Сибирью. Это территория Иркутской области, находящейся на побережье уникального оз. Байкал и вытекающей из него р. Ангары – феноменальная модель социально-экономического и социокультурного развития. Сама природа Сибири, климат, богатство природных ресурсов определили характер её заселения и хозяйственного освоения на протяжении веков. Ключевым фактором складывания социокультурного ландшафта Прибайкалья были миграции населения, его слияние с местными, коренными народами, что привело к образованию самобытных этнокультурных групп, тесному переплетению различных культур. Под влиянием модернизационных процессов Байкальская Сибирь в самые короткие по историческим меркам сроки превратилась в урбанизированное и индустриальное пространство со всеми вытекающими отсюда последствиями.

То, что практически весь период нахождения Байкальской Сибири в составе Российского/Советского государства её территория являлась ареной борьбы «за» и «против» – за заселение русскими, за освоение целины, за покорение Ангары, против Колчака, «за» и «против» коллективизации и раскулачивания и т. д., наложило отпечаток на историческое самосознание её населения, сформировало особый вид ментальности – сибиряк, в характере и образе жизни

которого постоянная потребность формирования опыта и практик выживания в суровых условиях.

Отсюда стремление у многих сибиряков увидеть себя, предков в истории Сибири и понять роль Сибири в истории своей семьи. Особенно это характерно для молодых индустриальных городов – Братска, Усть-Илимска и т. д., выросших прямо в тайге, на берегах Ангары, там, где воздвигались и воздвигаются ГЭС. Эти города тесно связаны своей историей с областным центром – Иркутском, которому в 2021 г. исполнится 360 лет.

Перестройка политической и общественной жизни СССР, начавшаяся в конце 1980-х гг., привела к переоценке истории нашего государства, формированию нового исторического мышления. Важнейшим итогом и составной частью этого процесса стало изменение исторического образования, создание новых образовательных стандартов, программ и учебников. Однако сегодня, на пороге третьего десятилетия XXI в., отказываясь от идеологических стереотипов, мы всё же не должны отказываться от сохранения и уважения к истории России и своей малой родины с её традициями и ценностями.

Методология и методы исследования. В качестве методологической основы исследования выступает компетентностный подход к организации образовательного процесса в вузе, направленный на формирование у студентов понимания значимости работы по реализации регионального компонента в воспитании и развитии личности, включение его в различные виды и формы получения конкретных теоретических знаний и практического опыта взаимодействия с учащимися. Также нами учитываются возможности реализации системно-деятельностного подхода как методологической основы ФГОС ООО, главный тезис которого – научить учиться, усваивать и должным образом перерабатывать информацию¹.

В ходе проведения исследования изучены нормативные документы, методическая и научная литература, обобщён опыт работы коллег – сотрудников кафедры исто-

¹ Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 17.12.2010 г. № 1897. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ (дата обращения: 15.04.2019). – Текст: электронный.

рии и методики Педагогического института Иркутского государственного университета, использованы следующие методы: контент-анализ, наблюдение, анкетирование, проанализированы продукты учебной и исследовательской деятельности студентов.

Результаты исследования и их об- суждение. Дискуссии о месте и роли региональной истории в системе школьного исторического образования России насчитывают не одно десятилетие. Очевиден тот факт, что «историко-краеведческое образование является важной частью основной образовательной программы школы, которая разрабатывается с учётом национальных, региональных и этнокультурных особенностей территорий» [8, с. 13]. В то же время, если краеведческой работе со школьниками посвящён ряд статей историков и методистов, то непосредственно о том, как подготовить педагога к данного рода деятельности, публикаций крайне мало. В связи с этим при разработке проблемы подготовки будущих учителей к преподаванию регионального компонента и организации исследований по истории родного края мы опирались, прежде всего, на свой опыт, нормативные документы, в частности, ФГОС ВО, который нацеливает тех, кто его реализует, на формирование у студентов компетенций, направленных на способности решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ФГОС)¹.

Одним из требований профессионального стандарта ««Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» является владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектной деятельностью, лабораторными экспериментами, проведением полевой практики и т. п., а также организацией различных видов внеурочной деятельности, в частности, учебно-исследовательской, с учётом места жительства и историко-культурного своеобразия региона, а также вла-

дение методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т. д.² В свою очередь, историко-культурный стандарт, положенный в основу учебно-методического комплекса по истории, предусматривает изучение истории страны через историю регионов: «В школьном курсе истории необходимо усилить акцент на многонациональном и поликонфессиональном составе населения страны как важнейшей особенности отечественной истории. Преподавание региональной истории в контексте истории России является необходимой составляющей развития демократического государства, формирования современной толерантной личности, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира. Для каждого из регионов России должен быть сформирован перечень «сквозных» исторических сюжетов, основанных на балансе между историей государства, общества и отдельных людей, между политической, социальной и культурной историей, между историей национальной, мировой и локальной»³.

В настоящее время идёт разработка инновационной модели преподавания региональной истории, которая станет дополнением к историко-культурному стандарту, в связи с чем возрастает роль и ответственность учителя, прежде всего, историка. В данном исследовании мы попытались показать, каким образом в процессе подготовки учителя истории накапливаются знания по истории края, какие формы и методы совместной деятельности преподавателя и студента, позволяющие расширить информационно-образовательное пространство подготовки учителя к работе в школе, осуществляются нами на практике.

В рамках компетентного подхода учебные планы строятся таким образом, чтобы в процессе изучения дисциплин и курсов по выбору, прохождения учебной практики, ведения научно-исследовательской работы, написания курсовых, а затем выпускных

¹ Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)»: от 09.02.2016 г. № 91. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293562/ (дата обращения: 25.04.2019). – Текст: электронный.

² Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. № 544н. – URL: <https://www.base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 10.04.2019). – Текст: электронный.

³ Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. – URL: <https://www.historyrussia.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii.html> (дата обращения: 15.04.2019). – Текст: электронный.

квалификационных работ студент приобретает необходимые знания, умения и навыки для работы со школьниками через формирование профессиональных компетенций, в частности, способности решать задачи воспитательного и духовно-нравственного развития обучающихся в учебное и внеучебное время, руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся, а также общекультурной компетенции – способности анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции.

Основой для накопления знаний по отечественной истории является дисциплина «История России», преподавание которой длится пять семестров. При изучении в рамках этого курса истории России досоветского периода преподаватели обращают внимание студентов на процесс вхождения Сибири в состав Российского государства, её заселения и хозяйственного освоения с XVII по начало XX в., дают представление о её административно-территориальном статусе, общественно-политических процессах и т. д. При этом они отмечают, что Сибирь являлась в то время регионом, где большинство протекавших исторических процессов имели как общегосударственные, так и свои специфические черты, многие события выходили за рамки только нашего Отечества.

В ходе изучения истории советского периода преподаватели также используют материалы регионального характера, включая их в большинство тем. Например, воссоздавая конкретно-историческую картину Гражданской войны, невозможно оставить без внимания материалы о её начале – мятеже чехословацкого корпуса, который распространился на территорию всей Сибири, привёл к падению советской власти, существенным образом изменив соотношение сил в регионе, нарушив привычный уклад хозяйственной и повседневной жизни. Не менее важен колчаковский период войны, личность самого А. В. Колчака, факты его биографии, связанные с историей нашего города, арест и расстрел в феврале 1920 г., что по сути дела стало фактическим завершением Гражданской войны не только в Предбайкалье, но и на всей основной части страны.

При реализации двухпрофильной образовательной программы «История – обще-

ствознание» изучается курс истории Сибири, однако, принимая во внимание тот факт, что в данном случае под Сибирью понимается территория от Уральских гор до Тихого океана, появляется необходимость обращения непосредственно к истории нашего края – Иркутской области.

Изучение региональной истории осуществляется также в процессе преподавания таких дисциплин, как источниковедение, архивоведение, музееведение, где используются городские летописи, научные исследования иркутских учёных, материалы областных и городских музеев и архивов.

Обязательной для изучения является дисциплина этнография, дополненная курсом по выбору «Традиционная культура народов Сибири», в котором рассматриваются особенности жизни народов Сибири, традиционная материальная и духовная культура бурятского, эвенкийского, тофаларского этносов: хозяйственная деятельность, культура быта, религиозные верования, национальные праздники, а также традиционная культура сибирских старожилов, этнические контакты русских, украинцев, белорусов, поляков и других народов с коренными народами, изучается деятельность национальных диаспор и культурных обществ на территории Иркутской области. Выполняя творческие задания, студенты приобретают навыки межэтнического общения.

Кроме того, преподавателями кафедры разработаны и ведутся такие курсы по выбору, как «Исторические портреты сибирских генерал-губернаторов», «Культура региона в лицах, делах и судьбах сибиряков», «История Сибири в судьбах женщин» и другие, что позволяет глубже изучить и понять процессы социально-экономического, политического и культурного развития региона на разных исторических этапах.

Как показывает опыт, в провинциальных городах и в глубинке, где интерес к истории своей «малой Родины» очень силён, сбором информации, хранением материалов и аккумуляцией знаний занимаются, как правило, работники образования, которые вместе со школьниками являются инициаторами и организаторами этой работы. В связи с этим в учебный план подготовки бакалавров по профилю включена дисциплина «Историческое краеведение в школе», целью освоения которой является формирование системы знаний по историческому краеведению,

развитие у студентов компетенций в области профессиональной педагогической подготовки и исследовательской деятельности. Более пристальное рассмотрение содержательной стороны дисциплины свидетельствует о том, что её задачами является следующее: способствовать формированию у студентов системно-целостного мышления, основанного на знании общих закономерностей всемирно-исторического процесса, и умению адаптировать конкретно-исторический материал применительно к разным историческим эпохам и разным регионам; сформировать у студентов готовность к освоению теоретических основ исторического краеведения; актуализировать знания о социокультурной сущности исторического краеведения и организации научно-исследовательской и поисковой работы; научить проводить типологию и анализ краеведческих источников, делать грамотные научные выводы и теоретические обобщения; сформировать умение выстраивать модель «Малой Родины» на краеведческом материале; углубить знания по истории возникновения и развития исторического краеведения в России и в нашем регионе; научить грамотно организовывать сотрудничество обучающихся в поисково-исследовательской деятельности, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, тем самым развивать творческие способности обучающихся, что направлено на формирование и развитие профессиональных компетенций.

Рабочая программа дисциплины предусматривает изучение как теоретического блока, дающего понимание основ исторического краеведения, так и практические занятия, позволяющие студентам самостоятельно изучать источники, литературу, формы и методы ведения краеведческой работы со школьниками. Так, по теме «Источники изучения краеведения. Вещественные источники» студенты составляют описание вещественного источника (памятники археологии, архитектуры, произведения народного искусства, живописи, скульптуры, графики, орудия труда и предметы быта, личные вещи знаменитых людей, марки, значки, монеты, открытки, фотографии и др.), по теме «Устные источники» – осуществляют запись интервью и проводят его транскрибирование, по теме «Письменные источники и интернет-ресурсы» – воссоздают одно из событий из истории региона, опираясь

на разные письменные источники, делают интернет-реферат, содержащий обзор краеведческих сайтов. Знакомясь с формами краеведческого изучения края, студенты разрабатывают виртуальные экскурсии по музеям города и экскурсионные маршруты по историческим объектам Иркутска, самостоятельно проводят по ним экскурсии.

Одной из составных частей изучения отечественной истории является написание выпускной квалификационной работы бакалавра. Многие студенты используют при этом знания по краеведению, большинство из них самостоятельно разыскивают интересные их материалы. В ВКР местная история выступает как дополнение к отечественной и мировой истории, она основана на знании историографии проблемы и широком круге источников, что значительно обогащает студента. Так появились тематические направления: «История сибирского города», «История сибирского села», «Гражданская война в Сибири», «История сибирской культуры», «История предприятия», «История сибирского крестьянства», «Исторический портрет», по которым написаны десятки работ.

В настоящее время ВКР содержит методическую главу, в которой студенты представляют результаты использования материалов своих научных исследований в образовательном процессе. В период прохождения практики под названием «Научно-исследовательская работа» обучающиеся получают возможность апробировать свои методические разработки (прочитать курс по выбору, провести урок или внеурочное мероприятие по краеведческой тематике и т. д.).

Таким образом, изучение региональной истории является составной частью курса отечественной истории. Оно расширяет исторические познания студентов, их кругозор, способствует проецированию хода истории государства на местный уровень, показывает роль и значение нашего края в общегосударственной и даже мировой истории.

Студенты активно участвуют в смотрах научно-исследовательских работ и конкурсах, на которые представляют результаты исследований по краеведческой тематике, а также принимают участие в научных конференциях, проводимых кафедрой. Лучшие работы, как правило, публикуются в сборниках статей.

Ещё одним интересным мероприятием, проводимым с целью воспитания историей и формирования у молодого поколения исторической памяти, стала интеллектуальная игра (квест) «Историческое ориентирование: в лабиринтах иркутской истории», посвящённая юбилею города, о чём мы рассказывали в предыдущей статье [6, с. 30–31]. Игра состояла из четырёх сезонов: «Иркутск купеческий», «Иркутск православный», «Иркутск литературно-театральный» и «Иркутск архитектурный», в ходе которых студенты познакомились с достопримечательностями города, создавали презентации.

Обучение студентов на второй ступени образования уровня магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 *Педагогическое образование*, направленность «Историческое образование», продолжает формирование компетенций, направленных на решение профессиональных задач в области педагогической и научно-исследовательской деятельности, в том числе через включение в план дисциплин по выбору, таких как «Народная» истории Сибири XX в.», «Динамика социокультурных систем в Сибири XX в.», «Административная политика самодержавия и управление Сибирью в XVIII – начале XX вв.».

Обучающиеся продолжают вести научные исследования, публиковать научные

статьи и писать выпускные квалификационные работы, основанные на региональном материале и широкой источниковой базе, включающей архивные и музейные данные, устные воспоминания жителей Байкальской Сибири. Об этом свидетельствует тематика ВКР: «Повседневная жизнь населения Приленья в годы Великой Отечественной войны: организация проектной деятельности на уроках истории», «Усть-Удинский район в годы Великой Отечественной войны: организация краеведческого исследования в школе», «Изучение образа жизни сельских жителей Прибайкалья во второй половине XX века в курсе по выбору в средней школе» и др.

Заключение. Таким образом, образовательный процесс на двух уровнях обучения – по программам бакалавриата и магистратуры – позволяет выстроить учебный план таким образом, чтобы студенты смогли получить теоретические знания, практические навыки, постигли методические приёмы и методы работы со школьниками по краеведческой тематике. Апробация результатов научных исследований студентов в работе со школьниками свидетельствует о достаточном уровне их компетентности в реализации регионального компонента при изучении истории в образовательной организации.

Список литературы

1. Акульшин П. В., Гребенкин И. Н. Историко-культурный стандарт: концепция, рекомендации, содержание // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2013. № 4. С. 7–15.
2. Вяземский Е. Е. Национально-региональный компонент исторического образования. URL: http://www.prosv.ru/ebooks/Vazemskii_Nacional_komponent/ (дата обращения: 11.06.2019). Текст: электронный.
3. Гревс И. История и краеведение // Отечество. Краеведческий альманах. 1991. Вып. 2. С. 5–22.
4. Дыкусова Т. В. К вопросу о разработке национально-регионального компонента в школьном историческом образовании // Школьное краеведение: история и современность: материалы обл. науч.-практ. конф. / под ред. З. И. Рабецкой. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2004. С. 88–91.
5. Занданова Л. В. Устная история как элемент краеведения // Школьное краеведение: история и современность: материалы обл. науч.-практ. конф. / под ред. З. И. Рабецкой. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2004. С. 24–29.
6. Занданова Л. В., Дыкусова Т. В., Салахова Л. М. Подготовка будущего учителя к организации внеурочной деятельности по истории: из опыта работы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2018. № 6. С. 25–34.
7. Иванова Е. Ю. Организация экскурсионной деятельности в школьном музее как форма развития инновационной методической деятельности педагогов дополнительного образования // Теория и практика организации краеведческой работы в образовательных организациях Иркутской области: материалы регион. науч.-метод. конф. Иркутск, 2015. С. 14–22.
8. Кузнецов В. М. Модели историко-краеведческого образования в школе (на материале Челябинской области) // Преподавание истории в школе. 2016. № 7. С. 13–19.
9. Лихачёв Д. С. Любить родной край // Отечество. Краеведческий альманах. 1990. Вып. 1. С. 7–10.
10. Мишина И. А., Цыренова М. Г. Методологические подходы к преподаванию курсов федеральной, региональной и локальной истории в условиях реализации концепции нового УМК по отечественной и всемирной истории // Преподавание истории в школе. 2016. № 7. С. 3–12.

11. Польшинская Е. И. Авторская педагогическая разработка (комбинаторная) «Живая память» // Теория и практика организации краеведческой работы в образовательных организациях Иркутской области: материалы регион. науч.-метод. конф. Иркутск, 2015. С. 59–70.

12. Рабецкая З. И. Художественная и мемуарная литература на уроках по истории Иркутской губернии начала XX в. (1900–1916) // История и культурология. Опыт. Проблемы. Исследования: сб. науч.-метод. тр. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2004. Вып. 2. С. 3–12.

13. Шмидт С. «Золотое десятилетие» советского краеведения // Отечество. Краеведческий альманах. 1990. Вып. 1. С. 11–27.

Статья поступила в редакцию 5.07.2019; принята к публикации 10.08.2019

Библиографическое описание статьи

Занданова Л. В., Кулакова Я. В. Подготовка будущего учителя к реализации регионального компонента при изучении истории в школе: опыт практической работы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 4. С. 68–75. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-68-75.

Larisa V. Zdanova¹,

Doctor of History, Professor,

Irkutsk State University,

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

e-mail: zdanova@mail.ru

ORCID: 0000-0002-2063-8568

Yana V. Kulakova²,

Candidate of History,

Irkutsk State University,

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

e-mail: yanikk1989@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4158-954X

Preparation of the Future Teacher for the Implementation of the Regional Component in the Study of History in School: Practical Work Experience

The article is devoted to an actual topic connected with the preparation of students in the direction of “Pedagogical education (with two training profiles)” specialization (History-Social Studies), as well as the master’s program “Historical education” towards the implementation of the regional component in the study of history in school. The authors present their own experience in this area; show the logic of building educational programs, forms and methods of work aimed at: the formation of competences of future history teachers. The research is based on the competence approach taking into account the system-activity approach to the organization of training. The authors concluded that in the modern system of teaching history in educational institutions, based on the historical and cultural standard, an important role is given to the regional component. Local studies, which are in demand in modern society, are aimed at the study and research of their native land, as a means of moral and patriotic personal education. Preparation for the conduct of local studies activities should be carried out in pedagogical universities through the acquisition of theoretical knowledge when studying of specialized and special disciplines, practical skills during the period of training and pedagogical practices, writing graduation qualification works, conducting research on topics of local studies.

Keywords: regional studies, regional component, pedagogical education, regional history, Irkutsk region, Siberia

References

1. Akulshin, P. V., Grebenkin, I. N. Historical and cultural standard: concept, recommendations, content. Bulletin of the Ryazan State University named after S. A. Yesenin. pp. 7–15, no. 4, 2013. (in Rus.)

2. Vyazemsky, E. E. National-regional component of historical education. Web. 11.06.2019. http://www.prosv.ru/ebooks/Vazemskii_Nacional_komponent. (in Rus.)

¹ L. V. Zdanova – the main author, contribution of the author: organization of the study, definition of the concept and logic of the study, formulation of conclusions, writing the text of the article.

² Ya. V. Kulakova – research, systematization of materials, writing the text of the article, design of the article.

3. Grevs, I. History and study of local lore. Fatherland. Local history almanac, pp. 5–22, vol. 2, 1991. (In Rus.)
4. Dykusova, T. V. On the development of the national-regional component in school historical education. School local history: history and modernity: materials of the regional scientific-practical conference. Irkutsk: Publishing house "Irkut. State. Ped. Un-t", 2004: 88–91. (In Rus.)
5. Zandanova, L. V. Oral history as an element of local lore. School local history: History and modernity: Materials of the regional scientific-practical conference. Irkutsk: Publishing house "Irkut. State. Ped. Un-t", 2004: 24–29. (In Rus.)
6. Zandanova, L. V., Dykusova, T. V., Salakhova, L. M. Preparation of the future teacher for the organization of extracurricular activities in history: from experience. Scientific notes of the Transbaikalian State University, pp. 25–34, vol. 13, no. 6, 2018. (In Rus.)
7. Ivanova, E. Yu. Organization of excursion activities in the school Museum as a form of development of innovative methodological activities of teachers of additional education. Theory and practice of the organization of local lore work in educational organizations of the Irkutsk region: materials of the regional scientific-methodical conference. Irkutsk, 2015: 14–22. (in Rus.)
8. Kuznetsov, V. M. Models of local history education at school (by the material of Chelyabinsk region). Teaching history at school, pp. 13–19, no. 7, 2016. (In Rus.)
9. Likhachev, D. S. To love the native land. Fatherland. Local history almanac, pp. 7–10, vol. 1, 1990. (In Rus.)
10. Mishina, I. A., Tsyrenova, M. G. Methodological approaches to the teaching of courses at Federal, regional and local history in the context of implementation of a new concept of teaching materials on domestic and world history. Teaching history at school, pp. 3–12, no. 7, 2016. (In Rus.)
11. Polynskaya, E. I. Author's pedagogical development (combinatorial) "Living memory". Theory and practice of the organization of local lore work in educational organizations of the Irkutsk region: materials of the regional scientific-methodical conference. Irkutsk, 2015: 59–70. (in Rus.)
12. Rabetskaya, Z. I. Fiction and memoirs at the lessons on the history of the Irkutsk province of the early XX century (1900–1916). History and cultural studies: Experience. Problems. Research: Collection of scientific and methodical works. Vol. 2. Irkutsk: Publishing house "Irkut. State. Ped. Un-t", 2004: 3–12. (In Rus.)
13. Shmidt, S. The "Golden decade" of the Soviet study of local lore. The Fatherland. Local history almanac, pp. 11–27, vol. 1, 1990. (In Rus.)

Received: June 5, 2019; accepted for publication August 10, 2019

Reference to the article

Zandanova L. V., Kulakova Ya. V. Preparation of the Future Teacher for the Implementation of the Regional Component in the Study of History in School: Practical Work Experience // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2019. Vol. 14, No. 4. PP. 68–75. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-68-75.

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-76-84

Туяна Владимировна Шагдарова¹,

аспирант,

Бурятский государственный университет

(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а),

e-mail: tuyanash.21@mail.ru

ORCID: 0000-0002-1739-2173

Иннокентий Александрович Маланов²,

доктор педагогических наук, профессор,

Бурятский государственный университет

(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а),

e-mail: tuyanash.21@mail.ru

ORCID: 0000-0002-5406-0346

Диагностика коммуникативной компетентности студентов технического вуза Республики Саха (Якутия)

В статье рассмотрены наиболее актуальные в педагогике на сегодняшний день проблемы содержания и качества образования. Наблюдается переориентация оценок результатов образования с терминов «образованность», «подготовленность», «общая культура» на «компетенция», «компетентность». Авторами представлен анализ научной литературы, посвящённой проблемам формирования компетентности, который позволил говорить о том, что одной из ключевых компетенций является коммуникативная. В связи с этим обоснованы и представлены методы исследования коммуникативной компетентности как профессионально-важного качества студентов технического вуза. Среди методов исследования использовались следующие: социологическое анкетирование на тему «Степень владения русским языком студентами МПТИ (ф) СВФУ» и психологическое тестирование по методике «Самооценка коммуникативной компетентности» И. А. Мартыановой. В данной работе описаны результаты исследования уровня коммуникативной компетентности студентов технического вуза, дано общее представление об этноязыковой ситуации в Республике Саха (Якутия), наглядно представлено национальный состав опрошенных студентов, степень владения и частота использования русского языка в повседневной жизни. Анализ полученных результатов обусловил необходимость проведения комплексной и поэтапной работы по развитию коммуникативных навыков у студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, самодиагностика коммуникативной компетентности, коммуникативные барьеры, диагностический инструментарий

Введение. В современных условиях динамичного развития общества роль общения в профессиональной сфере резко возросла. На рынке труда конкурентоспособный специалист определяется не только профессиональной грамотностью, теоретическими знаниями и опытом работы в своей предметной сфере, но и умением грамотно применять комплекс знаний, способностей, навыков (компетенций) в конкретных ситуа-

циях и проблемах, возникающих в трудовом процессе [2, с. 79]. Вместе с тем немаловажным является умение правильно позиционировать себя в трудовом коллективе, устанавливать необходимые коммуникации с окружающими и деловыми партнёрами, ориентироваться в различных ситуациях и т. д. [10, с. 22].

В условиях открытого общества и национально-культурного многообразия вскры-

¹ Т. В. Шагдарова – основной автор, осуществляла организацию исследования, сбор и анализ материалов, написание и оформление статьи.

² И. А. Маланов – осуществлял систематизацию полученных материалов, написание и оформление статьи, контролировал выполнение исследовательской работы.

ваются глубокие социальные и культурные противоречия, создающие дополнительные коммуникативные барьеры в межличностном и профессиональном общении. С учётом того, что сегодня любая профессиональная деятельность осуществляется в мультисоциокультурном пространстве, где пересекаются различные культуры, религии, ценности, мировоззрения, студенты должны быть готовы к межкультурному взаимодействию и плодотворному диалогу с представителями различных культур [6]. Поэтому в процессе подготовки квалифицированного специалиста в любой профессиональной области необходимо формировать коммуникативную компетентность – значимый фактор будущего личностного успеха [10, с. 22]. Слабая подготовленность индивида к коммуникации часто приводит к различным затруднениям [5, с. 49].

Особую значимость приобретает развитие коммуникативной компетенции студентов в техническом вузе, так как в учебных дисциплинах преобладают точные науки. Многие выпускники испытывают сложности в установлении контактов с окружающими, неспособны влиять на своё поведение в нужный момент, отмечается дефицит профессиональной этики, отсутствие интересов к контактам и общению, общей эрудиции, стремления к дискуссии и диалогу, навыков выступления перед аудиторией. Отмечено, что большинство выпускников технических вузов характеризуются слабой культурой речи, которая препятствует развитию их деловой и профессиональной деятельности [11].

Таким образом, подчёркивается важность и актуальность исследований по коммуникативной компетентности будущих специалистов. Данная характеристика представляет собой комплекс навыков, знаний и умений личности, её деловой коммуникации, основанный на ценностях и установках гуманности человека и обеспечивающий эффективность коммуникативной деятельности в мультикультурном обществе.

Целью данного исследования является диагностика уровня коммуникативной компетентности студентов технического вуза Республики Саха (Якутия) на примере МПТИ (ф) СВФУ.

Методология и методы исследования. Исследования коммуникативной компетентности личности студента направле-

ны на выявление свойств, способствующих развитию траектории профессионального и личностного роста будущих конкурентоспособных специалистов и практической реализации полученных знаний и личностных качеств в дальнейшей трудовой деятельности [13, с. 185].

В данном исследовании мы опирались на принцип системности, который определил систему методов исследования, направленных на диагностику уровня сформированности коммуникативной компетентности у студентов и позволил рассмотреть коммуникативную компетентность как системный феномен, с определённой структурой, элементы которой требуют особого изучения в процессе диагностического исследования.

Кроме того, мы основывались на принципе учёта индивидуально-личностных особенностей испытуемых в процессе организации диагностического исследования, что требовало тщательного изучения имеющихся данных и характеристик студентов, а также проведение предварительных исследований.

Также использовали принцип учёта этнокультурных особенностей испытуемых, который позволил правильно содержательно и организованно провести диагностическое исследование.

Рассматривая проблему сформированности коммуникативной компетентности у студентов вузов, мы опирались на компетентностный подход, детерминированный модернизационными процессами в образовании. Он позволил рассмотреть исследуемую проблему в контексте целостного процесса профессионального развития и становления личности.

Данное исследование предполагало использование в качестве методологического основания деятельностный подход, позволивший определить деятельностную основу процесса формирования коммуникативной компетентности и отразить это при разработке инструментария диагностического исследования обозначенной проблемы.

И ещё одним основанием в исследовании послужил синергетический подход, обуславливающий понимание данного педагогического процесса с позиций нелинейного развития.

В исследовании применены следующие методы: теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация и

др.) и эмпирические (анкетирование «Степень владения русским языком», психологическое тестирование по методике «Самооценка коммуникативной компетентности» И. А. Мартяновой) [6].

Теоретический анализ показал, что проблема формирования позитивного коммуникативного поведения студентов – сложная и многофакторная проблема, требующая комплексного подхода в образовательной и воспитательной деятельности вуза. Важным аспектом в коммуникативной подготовке специалистов является диагностика коммуникативных качеств обучающихся, которая позволяет осуществлять системный мониторинг уровня коммуникативной компетентности [12, с. 53].

Для повышения достоверности данных применены эмпирические методы исследования, позволившие определить уровень коммуникативной компетентности, степень владения русским языком студентами МПТИ (ф) СВФУ, наличие у них коммуникативных барьеров, а также выявить проблемы и противоречия для дальнейшей коррекции образовательного процесса в вузе.

Для диагностики уровня коммуникативной компетентности студентов использованы следующие методики:

1) анкетирование «Степень владения русским языком» раскрывает национальную принадлежность опрошенных студентов, их языковую идентичность, а также самооценку владения респондентами русским языком;

2) опросник «Самооценка коммуникативной компетентности» (автор И. А. Мартянова) состоит из четырёх основных шкал, которые содержат вопросы: а) когнитивного плана; б) отражающие эмоциональные параметры коммуникативной компетентности; в) содержащие поведенческий компонент коммуникативной компетентности; г) измеряющие уровень коммуникативной толерантности [6].

Базой исследования являлся Политехнический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова в г. Мирном, Республики Саха (Якутия).

Результаты исследования и их об- суждение. Впервые термин «коммуникативная компетентность» введён американским антропологом Д. Хаймсом (D. Hymes, 1972). Он считал, что высказыванию присущи свои правила, которым подчиняются

правила грамматики и усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации [8; 14].

В отечественную науку термин «коммуникативная компетенция» ввёл М. Н. Вятюнев для обозначения способности индивида общаться в учебной или трудовой деятельности, с целью удовлетворения своих интеллектуальных запросов [по: 1, с. 130].

Сравнение и анализ подходов смысловой нагрузки термина «коммуникативная компетентность» позволили выделить несколько наиболее ёмких определений. Л. А. Петровская под коммуникативной компетентностью понимает «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми» [9, с. 63]. А. Н. Леонтьев рассматривает коммуникативную компетентность как совокупность коммуникативных знаний и умений, таких как: владение социальной перцепцией, «чтение по лицу», понимание, а не просто видение по внешним признакам психического состояния и свойств собеседника, умение правильно «подать себя» в общении с коллегами и грамотно строить свою речь в психологическом плане, т. е. умения речевого и неречевого контакта с окружающими [по: 4, с. 87].

Ю. Н. Емельянов под коммуникативной компетентностью понимает способность к коммуникации, т. е. умение человека общаться вербально, невербально и молча. С точки зрения учёных, «коммуникативная компетентность» – это интегративная способность целесообразно взаимодействовать с другими людьми на уровне своего обучения, развития и воспитания, на основе личностных гуманистических свойств (эмпатии, общительности, искренности, такта, рефлексии и т. п.) и с учётом коммуникативных возможностей собеседника [3, с. 84].

Таким образом, коммуникативная компетентность большинством исследователей рассматривается как интегративное качество личности, в котором находит проявление совокупность лингвистического, психологического и социального компонентов, являющаяся результатом психолого-педагогического взаимодействия обучающихся и педагогов в условиях лично развивающей образовательной среды, ориентированной на реализацию эффективных моделей межличностного и межколлективного общения, построение индивидуальных программ личностного развития на основе принципов гуманистической культуры и нравственности.

Показателями сформированности коммуникативной компетентности выступают: овладение способностями анализа коммуникативной ситуации, приёмами целеполагания и планирования коммуникативной деятельности; владение разными видами речевой деятельности (слушанием, говорением, чтением, письмом), использование в полном объёме выразительных средств речевого высказывания; владение навыками межличностного и межколлективного взаимодействия, умениями верно интерпретировать получаемую устную и письменную информацию (основную и дополнительную); способность к объективной оценке собственной коммуникативной деятельности и ситуаций коммуникативного взаимодействия через интеллектуальную и личностную рефлексию.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что, помимо лингвистических умений и навыков, успех коммуникативности человека зависит во многом от других личностных свойств, определяющих готовность к общению и преодолению коммуникативных барьеров. В качестве основных коммуникативных трудностей можно выделить недостаточное владение русским языком и неготовность участников общения преодолевать коммуникативные барьеры [7, с. 250].

Для того чтобы иметь общее представление о современной этноязыковой ситуации в Республике Саха (Якутия), проведено социологическое анкетирование на тему «Степень владения русским языком студентами МПТИ (ф) СВФУ».

В исследовании приняли участие 120 студентов следующих национальностей: русские – 7 чел., якуты (саха) – 110 чел., таджики – 3 чел. (рис. 1).

На первый вопрос: «Какой язык Вы считаете родным?» 87,5 % (105 чел.) ответили – якутский, 10 % (12 чел.) – русский язык, 2,5 % (3 чел.) – таджикский.

Таким образом, опрос показал, что 95,5 % якутов, 100 % русских и 100 % таджиков имеют прямую этноязыковую идентичность, т. е. национальная принадлежность и родной язык совпадают.

На следующий вопрос: «На каком языке говорите чаще?» 66,7 % студентов ответили, что на якутском языке, 10 % – на русском языке, 2,5 % – на таджикском языке, 20,8 % – что свободно общаются как на русском, так и на якутском языках.

Результаты самооценки степени владения русским языком наглядно представлены на рис. 2.

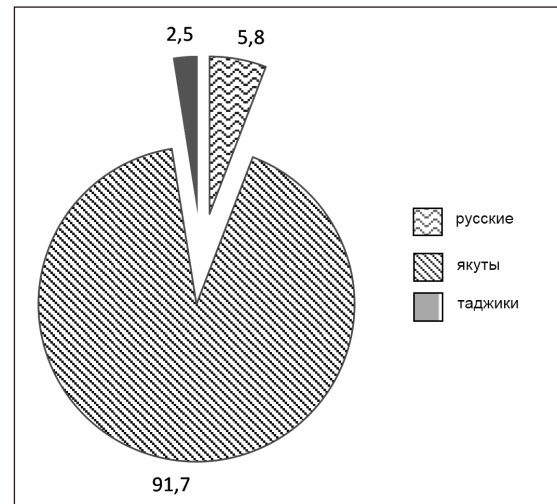


Рис. 1. Национальность респондентов, %

Fig. 1. Nationality of respondents, %

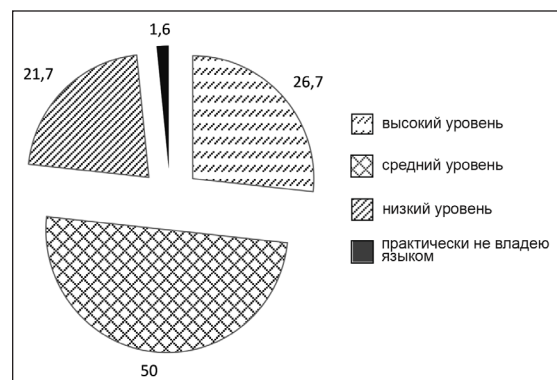


Рис. 2. Самооценка степени владения русским языком, %

Fig. 2. Self-esteem of proficiency degree in Russian language, %

Таким образом, 26,7 % опрошенных студентов оценивают своё владение русским языком на достаточно высоком уровне, отметив, что «свободно говорят, пишут и читают по-русски»; 50 % респондентов оценивают своё владение русским языком «удовлетворительно», отмечая, что у них часто возникают трудности при выражении своих мыслей на русском языке. У 21,7 % студентов выявлен низкий уровень владения языком (зачастую требуется помощь посредника), 1,6 % опрошенных студентов практически не разговаривают на русском языке.

Анализ полученных данных показал, что студенты из сельских школ разговаривают только на якутском языке с родными, друзьями, одноклассниками и другими лицами (в магазине, на улице) национальности саха, на русском языке разговаривают только во время учебных занятий и с представителями других национальностей. Студенты из городских школ также чаще общаются на

якутском языке с родными, друзьями, одноклассниками, но в то же время практикуют общение на русском языке.

Для определения коммуникативной компетентности студентов нами проведено исследование по методике «Самооценка коммуникативной компетентности» И. А. Мартыановой. Результаты представлены в таблице.

**Результаты исследования по методике
«Самодиагностика коммуникативной компетентности» в МПТИ (ф) СВФУ***

<i>Уровень коммуникативной компетентности</i>	<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень с тенденцией к высокому</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Средний уровень с тенденцией к низкому</i>	<i>Низкий уровень</i>
Кол-во студентов, %	1,7	15,8	52,5	26,7	3,3

*Примечание. Таблица составлена авторами по результатам исследования.

Результаты исследования показывают, что у 1,7 % студентов высокий уровень коммуникативной компетентности и, согласно автору методики, свидетельствуют о сформированности позитивно-ценностных установок в общении с другими людьми, стремлении к диалоговому общению на равных, доброжелательности, готовности к межэтническим и межкультурным контактам. Студенты данной группы применяют техники сотрудничества, способствующие продуктивному общению, владеют вербальными и невербальными средствами общения; могут вступать в такие формы общения, как спор, полемика, дискуссия и т. д., умеют находить общий язык с различными людьми, способны преодолевать свои личностные и этнокультурные предубеждения, а также корректировать собственное поведение для достижения взаимопонимания и общей цели [6].

Высокий уровень коммуникативной компетентности можно определить как достижение мастерства в межличностном общении, так как овладение им говорит об умении студента ориентироваться в различных социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать и осуществлять адекватные способы общения с ними.

На среднем уровне коммуникативной компетентности с тенденцией к высокому находятся 15,8 % респондентов. Данные студенты коммуникабельны, доброжелательны, стремятся к партнёрским отноше-

ям и равноправному диалоговому общению, к установлению контакта и взаимопонимания с собеседником, способны адекватно оценивать партнёра по общению, имеют гуманистическую направленность в межнациональной и этнокультурной коммуникации, способны работать в «команде», имеют достаточно высокий уровень эмпатии и толерантности в общении. Однако для студентов данной группы характерны следующие проблемы: невладение способами ауторегуляции и эмоционального контроля; трудности в использовании невербальных средств общения, неумение логически аргументировать свои доводы, недостаточное владение речевыми средствами общения и речевой деятельностью в целом [Там же].

Средний уровень коммуникативной компетентности наблюдается у основной части опрошенных студентов (52,5 %), которые, с одной стороны, демонстрируют активность в общении, реализуют гуманистическую направленность в общении, стремятся к установлению партнёрских отношений и взаимопонимания с собеседником, но с другой – имеют множество барьеров на пути к эффективному общению:

- в первую очередь языковой барьер – неспособность выражать свои мысли на понятном для другого человека языке;
- неспособность корректировать своё поведение с учётом реакции собеседников;
- боязнь публичных выступлений, отсутствие навыков ведения дискуссий, обсуждений, полемики;

– наличие этнокультурных барьеров в общении;

– неумение ясно и логично излагать свою точку зрения;

– неспособность признавать свою точку зрения ошибочной.

Основные проблемы в данном случае связаны с техникой общения, т. е. с комплексом знаний, умений и навыков эффективного общения. Однако достаточно высокий коммуникативный потенциал представителей данной группы позволяет надеяться на хорошие результаты в процессе целенаправленной коммуникативной подготовки данных студентов, а также в процессе их самостоятельной работы над собой, с целью развития коммуникативных навыков [6].

На среднем с тенденцией к низкому уровню коммуникативной компетентности находятся 26,7 % опрошенных. Данный уровень отражает стремление студентов к благоприятному и эффективному общению, к взаимопониманию с деловыми партнёрами, однако показывает отсутствие способностей и умений их реализовать. Для этой группы студентов характерен целый комплекс коммуникативных проблем:

– ориентированность не на субъект-субъектное общение, а на общение субъект-объектное;

– скованное поведение при общении с людьми незнакомыми и малознакомыми;

– неумение и нежелание подстраивать своё поведение к требованиям ситуации общения и к личностным особенностям партнёра по общению;

– неадекватное восприятие эмоциональных состояний других;

– нетерпимость к другим точкам зрения;

– стереотипное восприятие людей;

– низкий уровень способности социально-психологической проницательности;

– проблемы в использовании вербальных и невербальных средств общения;

– «боязнь» публичных выступлений, неуверенность, скованность во время совместных обсуждений;

– неумение выбирать по отношению к другому человеку наиболее подходящий способ поведения;

– низкий уровень толерантности.

Многие студенты среднего с тенденцией к низкому уровню коммуникативной компетентности социально активны и беспрепятственно вступают в совместную деятель-

ность с другими, вместе с тем у них возникают трудности в организации эффективной коммуникативной деятельности на основе партнёрских взаимоотношений, в проявлении «гибкости» в общении в зависимости от личностных особенностей собеседника. В процессе делового взаимодействия некоторые из них стремятся доминировать, другие же, напротив, проявляют конформизм. Объединяет студентов данной группы их низкий уровень общей культуры, что явно затрудняет саморазвитие их коммуникативных способностей в рамках их личного коммуникативного опыта.

Среди респондентов выявлены студенты (3,3 %), имеющие низкий уровень коммуникативной компетентности. Скорее всего, данный результат можно объяснить речевыми особенностями опрошенных (все четверо студентов плохо владеют русским языком, в связи с чем могли не полностью понимать содержание вопроса, следовательно, это могло повлиять на результаты исследования).

Согласно И. А. Мартыановой, для студентов, имеющих низкий уровень коммуникативной компетентности, свойственны высокомерие и неприязненное, подозрительное отношение к другим людям, желание навязать другим свою точку зрения, слепо доказывая свою правоту, полное отсутствие стремления к взаимопониманию с окружающими. Для студентов этого уровня также характерны неосознанность выбора способов поведения и неспособность к обратной связи [6].

Эмпатийные способности индивида развиты на низком уровне. Затруднены контакты с людьми, обладающими другими социальными, этническими и культурными характеристиками. Отмечается болезненное отношение к критике в свой адрес.

Низкий уровень коммуникативной компетентности также характеризуется когнитивной простотой, которая обуславливает искажения в формировании представлений о другом человеке и выраженной интолерантностью, проявляющейся в высокой категоричности в оценке окружающих, раздражительным отношением к поведению другой личности, если оно не соответствует собственным меркам.

Таким образом, студенты, обладающие низким уровнем коммуникативной компетентности, характеризуются стремлением

изменить другого человека, подстроив его под себя, неумением приспособиться к различным ситуациям общения, плохой адаптацией к установкам, характеристикам и притязаниям других. Студенты данной группы не осознают наличия у себя коммуникативных проблем, у них слабо выражена или не сформирована мотивация к развитию своих коммуникативных способностей, что является серьёзным препятствием для позитивной динамики развития коммуникативной компетентности в этих группах.

Отметим, что будущие специалисты, имеющие низкий уровень коммуникативной компетентности, не умеют управлять своим эмоциональным состоянием, не готовы к совместной деятельности и сотрудничеству, к работе в «команде», так как не способны гармонично «влиться» в коллектив, преодолеть социальные, этнические или культурные барьеры в общении, поэтому необходимо проводить целенаправленную работу по повышению коммуникативной компетентности данных студентов [13, с. 185].

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что у опрошенных студентов преобладает средний и средне-низкий уровни коммуникативной компетентности.

Заключение. Таким образом, коммуникативная компетентность является уникальной качественной характеристикой образовательного результата вуза, поскольку выступает эффективным инструментом социализации выпускников и их адаптации в современном поликультурном социуме.

Проанализировав результаты диагностики, мы выявили, что для большинства студентов характерны средний или средний с тенденцией к низкому уровни коммуникативной компетентности. Данный факт свидетельствует о стремлении студентов к эффективному общению, взаимопониманию, однако в силу имеющегося комплекса коммуникативных проблем (в первую очередь языкового барьера и «боязни» публичных выступлений, скованности во время совместных обсуждений) им это не всегда удаётся.

Результаты исследований свидетельствуют о необходимости дальнейшей целенаправленной комплексной работы по формированию и развитию коммуникативной способности студентов технических вузов. В качестве направления решения данной задачи должны применяться активные методы обучения студентов на учебных занятиях, ориентированные на развитие профессионально важных коммуникативных способностей. Дополнительно для стимулирования коммуникативной компетентности рекомендуется включить в комплекс занятий социально-психологические тренинги.

Таким образом, методы диагностики уровня коммуникативной компетентности респондентов позволяют обратить внимание непосредственно самих студентов на имеющиеся у них проблемы в общении. Самодиагностика способствует формированию внутренней мотивации к дальнейшему развитию собственных коммуникативных способностей и коррекции своего поведения в межличностном взаимодействии.

Список литературы

1. Бочарникова М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде // Молодой учёный. 2009. № 8. С. 130–132. URL: <https://www.moluch.ru/archive/8/566/> (дата обращения: 19.03.2019). Текст: электронный.
2. Ваганова В. И., Дашеев Д. Е. Использование деловых игр в условиях автоматизированного учебного комплекса в процессе формирования профессиональных компетенций будущих инженеров // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2018. Т. 13, № 6. С. 79–87.
3. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М.: Просвещение, 1995. 183 с.
4. Захарова Т. В., Басалаева Н. В., Казакова Т. В., Игнатъева Н. К., Киргизова Е. В., Бахор Т. А. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 87–93. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (дата обращения: 25.03.2019). Текст: электронный.
5. Лысуенко С. А., Власкина И. В. Диагностика коммуникативной компетентности как профессионально важного качества медицинских сестёр психиатрического профиля // Педагогическое образование в России. 2015. № 3. С. 48–52.
6. Мартыанова И. А. Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов вуза в условиях поликультурного общества // NovalInfo. 2016. Т. 2, № 46. URL: <https://www.novainfo.ru/pdf/046-2> (дата обращения: 15.03.2019). Текст: электронный.

7. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке // Язык и культура. Томск, 2017. С. 250–268.
8. Низаева Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой учёный. 2016. № 28. С. 933–935. URL: <https://www.moluch.ru/archive/132/37125> (дата обращения: 19.02.2019). Текст: электронный.
9. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: МГУ, 1989. 216 с.
10. Савченко С. В. Особенности коммуникативной компетентности у студентов-математиков // Человек. Сообщество. Управление. 2015. Т. 16, № 3. С. 22–33.
11. Фарушкина Н. Т. Развитие коммуникативной компетенции студентов технического вуза: на примере изучения гуманитарной дисциплины “Психология и педагогика”: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2007. 30 с.
12. Харченко И. И. Формирование коммуникативной компетенции студентов аграрного вуза инновационными средствами: материалы XVIII Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2013. С. 53–59.
13. Шолудякова А. В. Диагностика коммуникативной компетентности студентов вузов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. 2011. № 1. С. 184–189.
14. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Harmondsworth, Penguin. 1972. P. 269–293.

Статья поступила в редакцию 28.03.2019; принята к публикации 26.04.2019

Библиографическое описание статьи

Шагдарова Т. В., Маланов И. А. Диагностика коммуникативной компетентности студентов технического вуза Республики Саха (Якутия) // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 4. С. 76–84. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-76-84.

Tuyana V. Shagdarova¹,

Postgraduate,

Buryat State University

(24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia),

e-mail: tuyanash.21@mail.ru

ORCID: 0000-0002-1739-2173

Innokenty A. Malanov²,

Doctor of Pedagogy, Professor,

Buryat State University

(24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia),

e-mail: tuyanash.21@mail.ru

ORCID: 0000-0002-5406-0346

Diagnostics of Communicative of a Technical University Students' Competence in the Republic of Sakha (Yakutia)

The article discusses the most relevant in pedagogy problems of the content and quality of education. There is a reorientation of educational outcomes from the terms “education”, “preparedness”, “common culture” to “competence”, “competency”. Analysis of the scientific literature on the problems of the formation of competence suggests that one of the key competencies is communicative. In this regard, the theoretical foundations are considered and the results of diagnostics of communicative competence are presented as a professionally important quality of a technical university. The main communicative barriers such as lack of knowledge of the Russian language and unwillingness of participants to overcome difficulties in communication due to their personal qualities were identified. With the help of a sociological survey on the topic “The degree of proficiency in the Russian language by students of MPTI (f) NEFU”, the authors gave a general idea of the ethno-linguistic situation in the Republic of Sakha (Yakutia). The national composition of the students

¹ T. V. Shagdarova – main author, organizes and carries out research, collects material, analyzes the received materials, writes and prepares the article.

² I. A. Malanov – methodizes the received materials, takes part in writing and perfecting the article, controls the realization of the work.

surveyed, degree of proficiency and frequency of use of the Russian language in everyday life are clearly presented in the article. In the course of data analysis based on the method of “Self-evaluation of communicative competence”, I. A. Martyanova revealed that the majority of respondents had medium and medium with a tendency to low levels of communicative competence. This necessitates a comprehensive and phased work on the development of students' communication skills.

Keywords: communicative competence, self-diagnosis of communicative competence, communicative barriers, diagnostic tools

References

1. Bocharnikova, M. A. The concept of “communicative competence” and its formation in the scientific environment. *Young Scientist*, pp. 130-132, no. 8, 2009. Web: 03.03.2019. <https://www.moluch.ru/archive/8/566/> (access date: 19.03.2019). (In Rus.)
2. Vaganova, V. I., Dashev, D. E. The use of business games in an automated training complex in the process of future engineers professional competencies' formation. *Uchenye zapiski ZabGU*, pp. 79–87, no. 6, 2018. (In Rus.)
3. Yemelyanov, Yu. N. The theory of formation and practice of improving communicative competence. M.: Prosveshenie, 1995. (In Rus.)
4. Zakharova, T. V., Basalaeva, N. V., Kazakova, T. V., Ignatieva, N. K., Kirgizova, E. V., Bakhor, T. A. Communicative competence: concept, characteristics. *Modern problems of science and education*, pp.87-93, no. 4, 2015. Web: 25.03.2019. <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20413>. (In Rus.)
5. Lysenko, S. A., Vlaskina, I. V. Diagnostics of communicative competence as a professionally important quality of psychiatric nurses. *Pedagogical education in Russia*, pp. 48–52, no. 3, 2015. (In Rus.)
6. Martyanova, I. A. Diagnostics of the level of formation of the communicative competence of university students in a multicultural society. *Novainfo*, vol. 2, no. 46, 2016. Web: 15.03.2019. <https://www.novainfo.ru/pdf/046-2>. (In Rus.)
7. Milrud, R. P., Maksimova, I. R. Communicative competence as students' readiness to communicate in a foreign language. *Language and culture*, pp. 250–268, 2017. (In Rus.)
8. Nizaeva, L. F. Communicative competence: the essence and component composition. *Young scientist*, no. 28, pp. 933–935, 2016. Web: 19.02.2019. <https://www.moluch.ru/archive/132/37125>. (In Rus.)
9. Petrovskaya, L. A. Competence in communication. *Socio-psychological training*. M.: MGU Publishing House, 1989. (In Rus.)
10. Savchenko, S. V. Features of communicative competence among students of mathematics. *Man. Community. Control*, pp. 22–33, no. 3, 2015. (In Rus.)
11. Farukshina, N. T. The development of technical students' communicative competence: on the example of the study of the Humanities “Psychology and Pedagogy”. *Cand. sci. diss. abstr. Kazan*, 2007. (In Rus.)
12. Kharchenko, I. I. Formation of an agricultural higher education institution students' communicative competence by innovative means. *Proceedings of the XVIIIth International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk*, 2013: 53–59. (In Rus.)
13. Sholudiyakova, A. V. Diagnostics of communicative competence of university students. *Vestnik of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev*, pp. 184–189, no. 1, 2011. (In Rus.)
14. Hymes, D. On Communicative Competence // *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972: 269–293. (In Engl.)

Received: March 28, 2019; accepted for publication April 26, 2019

Reference to the article

Shagdarova T. V., Malanov I. A. Diagnostics of Communicative of a Technical University Students' Competence in the Republic of Sakha (Yakutia) // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14, No. 4. PP. 76–84. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-76-84.

ПЕДАГОГИКА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ PEDAGOGY OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

УДК 37.013.73

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-85-92

Антонина Викторовна Рогова,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),
e-mail: av-rogova1950@mail.ru
ORCID: 0000-0002-7437-2937

Соборность и коллективность как смыслообразующие идеи отечественной философско-педагогической мысли

Цель статьи – раскрыть толкование понятий соборности и коллективности в отечественной философско-педагогической мысли дореволюционного периода и этапа русского зарубежья, а также советского периода. Задачи статьи – выявить истоки понятий в религиозной и социальной философии, их общий фундамент. В ходе исследования определена специфика указанных понятий в русле государственного устройства общества. На основе анализа литературы показаны аспекты продуктивного использования концепций соборности и коллективности в современной педагогике. В материалах обоснована актуальность рассматриваемой проблемы. Автором раскрыт историко-культурный процесс содержательной разработки понятия «соборность» в трудах славянофилов: В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, П. Флоренского, Н. О. Лосского, В. В. Зеньковского, С. Н. Булгакова и др., где оно рассматривается как важная духовная и онтологическая ценность, как условие сохранения и развития индивидуальности; показано отражение позиций религиозных философов в методологии отечественной педагогики и теории религиозно-нравственного воспитания дореволюционного периода и педагогики русского зарубежья. В статье продемонстрирована трансформация соборности в понятие «коллектив» в советской педагогике на принципиально ином идеологическом и теоретическом фундаменте, когда общность выступает средством формирования типических качеств личности. Сравнительный анализ контекстов разработки понятий «соборность» и «коллектив» позволил выявить общую основу воспитания личности в условиях целостного единства и противоположные механизмы взаимодействия человека и общества, показать поиск отечественных психологов и педагогов в области гармонизации отношений коллектива и личности в интересах развития индивидуальности.

Ключевые слова: соборность, коллективность, философско-педагогическая мысль, смыслообразование, социальная философия, религиозная философия, советская педагогика

Введение. Вступление человеческой цивилизации в информационную эпоху принципиально изменяет её сферы: экономическую, социокультурную и др. В современной литературе значительное внимание уделяется анализу трансформаций в производственной области, образовательно-познавательной деятельности, подчёркивается многогранный эффект от внедрения цифровых технологий. Вместе с тем слабее звучат голоса аналитиков, указывающих на опасность процессов происходящих в духовно-нравственной сфере, ведущих к появлению «сингулярной» (единичной) личности, масштабность формирования которой ведёт к утверждению «диссенсусного» общества (Б. Ридингс и др.). Данная тенденция актуализирует обращение к таким понятиям, как «соборность» и «коллективность», заключающих в себе большой социально-философский и педагогический смыслы, помогающие осознать устройство общественной жизни с позиции духовной, политической и личностной ориентаций.

Методология и методы исследования. Методологическую базу исследования составила совокупность разных подходов, позволяющих целостно представить генезис рассматриваемой темы: синергетического, формационного, парадигмального. Синергетический подход (В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, Е. Н. Князева, А. В. Коротаев, С. П. Курдюмов, И. Пригожин, Г. Хакен и др.) предполагает реализацию принципа дополнительности и даёт возможность осуществить интеграцию различных точек зрения для создания всестороннего и целостного видения изучаемого явления, продемонстрировать открытость, незавершённость решения проблемы понимания сущности соборности и коллективности, их общего смыслового поля в различные исторические периоды, а также нелинейность и многозначность развития теории вопроса.

Для анализа проблемы определённое значение имеет формационный подход (К. Маркс, Ф. Энгельс и др.), преобладавший в советской педагогике, с позиций которого разрабатывались вопросы коллективного воспитания и подчёркивалась роль экономических и социально-политических факторов в формировании коллективистических качеств личности.

Важное значение для исследования проблемы имеет парадигмальный подход (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, И. А. Ко-

лесникова и др.), основывающийся на изучении внутренней логики развития педагогического феномена, влиянии коллизий движущих сил, «бинарных оппозиций» и тенденций в его рассмотрении на гносеологическом и онтологическом уровнях.

Историко-педагогический аспект разработки проблемы соборности и коллективности как смыслообразующих идей отечественной философско-педагогической мысли определил использование методов, направленных на выявление генезиса указанных идей, их сущности и контекста адаптации к теории и практике воспитания. В качестве методов, адекватных цели исследования и его методологии, выступили методы анализа, контент-анализа и логико-семантического анализа философско-педагогической литературы, обеспечивающие установление значения понятий «соборность»; «коллективность» и других синонимичных понятий; метода сравнительно-сопоставительного анализа и конструктивно-генетического метода, создающих возможность для выделения историко-социальных периодов и факторов, обуславливающих их смысловое употребление в педагогических источниках; методы обобщения, систематизации и экспликации позволили выявить и сформулировать общее смысловое поле понятий «соборность» и «коллективность», метод экстраполяции содействовал обозначению ведущей тенденции развития теории воспитания личности в коллективе и её ценностных ориентаций.

Результаты исследования и их об-суждение. Идея соборности как явление духовной жизни человека и общества получила свою первоначальную разработку в трудах славянофилов в ходе выявления ими отличия православного христианства от западного. Отстаивая самобытность русского народа, они в качестве его особой характеристики называли соборное начало в их жизни. При этом мыслители в первую очередь связывали данное качество с принадлежностью к Церкви, указывали на его божественное происхождение, обуславливающее целостность личности и духовное единство – «соборность» (собранность в единое целое) людей. А. С. Хомяков, с именем которого связывают разностороннее осмысление проблемы, отмечал: «Это единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви» [11].

В работах в славянофилов обращалось также внимание на то, что эта идея онтологически определяется общинной историей жизни народа, оформившейся в специфическую национальную традицию, когда, «отождествляясь через веру» (И. А. Ильин), развиваясь внутри соборной целостности, личность ощущает одновременно свою сопричастность к небесному и земному, несёт ответственность перед Богом, со-обществом и самим собой. Для соборности подобного рода характерна нравственность, человечность и ориентированность на других.

Внимание к социальной стороне идеи соборности в отечественной философской мысли в дальнейшем определило появление в ней нового понятия «всеединство», представленного в трудах В. С. Соловьева, стремившегося показать взаимосвязь Идеального и бытия, Абсолютного и субъективного. Аксиологический базис концепции всеединства нашёл отражение в одной из его фундаментальных книг «Оправдание добра». С его точки зрения, Добро является Абсолютной ценностью, оно восторжествует, если потребность в нём станет характерной чертой совместной «собирающей» жизни людей.

Для человека при этом недостаточно только признавать Добро, важно, чтобы оно проявлялось и во внешней нравственности, т. е. в делах его и поступках. Представители отечественной философии были убеждены, что при нравственной ориентации общества каждый член собирательного целого причастен к его абсолютной полноте и тем самым подчёркивалось единство личного и надличного, общественного и божественного.

Н. А. Бердяев, указывая на православные корни идеи соборности, называл её у В. С. Соловьева «видением красоты». Он подчёркивал, что у него «было видение целостности, всеединства мира, божественного космоса, в котором нет отделения частей целого, нет вражды и раздора, нет ничего отвлечённого и самоутверждающегося» [1, с. 161].

Категория Любви как Абсолютной ценности в концепциях соборности и всеединства трактовалась в качестве системообразующего начала. В ней В. С. Соловьев отмечал «оправдание и спасение индивидуальности через жертву эгоизма» [9, с. 444], источник духовного личностного роста. Любовь, по мнению философа, является пред-

посылкой всеединства людей, основой их духовно-нравственного бытия, социальной нравственности.

Принципиально важно, в том числе для последующего рассмотрения вопроса о коллективности в советской педагогике, обратить внимание на то, что понимание соборности как о целостном сообществе в русской философии не означало снижения ценности, значимости отдельной личности. Индивидуальность в отечественной философии утверждалась также в качестве одной из высших ценностей. В. С. Соловьев отстаивал право индивида быть самостоятельным, иметь безусловное право на собственную значимость и достоинство, отречение от которых, по его мнению, равносильно потере человеческой сути. Философы подчёркивали право индивидуальной личности на осознание своей самоценности, однако указывали, что в отличие от эгоизма, признающего исключительно собственное достоинство, настоящая индивидуальность, не утрачивая самости, принимает её в другой личности.

Позднее Н. О. Лосский, раскрывая правомерность такого подхода, отмечал: «... каждое тварное существо есть в своей индивидуальной сущности, соответствующей замыслу Божию, индивидуальная личность, совершенно своеобразная, единственная и незаменимая никаким тварным существом» [5, с. 58].

Таким образом, идеи соборности и всеединства непосредственно вытекали из смыслового понимания гармоничного взаимодействия личности и общества в доктринах Богосыновности и Богочеловечества и выступали основой русского менталитета. В трудах русских философов указывалось, что духовное начало жизни человека и общества позволяет сохранять этническое единство, формировать единую культуру как фундамент национального самосознания общества. Обращалось также внимание на то, что духовный опыт народа особым образом влияет на историческую судьбу нации, самобытное содержание её аксиологии, фундаментальных положений в области воспитания.

Именно народные основы воспитания, сформированные на единой духовной основе, – принципе народности в трактовке К. Д. Ушинского, должны выступать в качестве общетеоретической базы отечественной педагогики. В этой связи вне нравствен-

но-религиозного характера воспитания, ориентированного на соборное (целостное) развитие личности, не мыслилась национальной школа в дореволюционный период. Значительный вклад в становление национального по своей сущности образования внесли такие педагоги, как Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, М. И. Демков, Л. Н. Модзалевский, А. А. Мусин-Пушкин, А. Н. Острогорский, К. П. Победоносцев, С. А. Рачинский, В. Я. Стоюнин, К. Д. Ушинский и др.

Значение единой духовности в развитии общества нашло отражение в концепции «родословия» П. А. Флоренского, который в своих работах раскрыл роль «родовой памяти», своеобразного генетического кода в становлении национального сознания и культуры. Он особо выделил необходимость преемственности поколений как для развития внутренней культуры личности, так и общества в целом. По его мнению, воспитывая уважение к духовным традициям предков, члены общества развивают у поколения желание сохранить и творчески продолжить их в своем опыте.

Идея соборности в качестве ведущей духовной смыслообразующей ценности получила позднее глубочайшее и разностороннее обоснование в философско-педагогической мысли и педагогической практике русского зарубежья. «Роковой» смысл «нейтральности» всех сфер жизни общества по отношению к религии был раскрыт в творчестве В. В. Зеньковского. Исследование проблем человека и общества вне поля духовности, по его мнению, «скользит по поверхности», не обращаясь к внутреннему «ландшафту», к внутренним закономерностям их взаимодействия, что в итоге обуславливает духовный кризис человека и общества, ведёт к разрыву гармоничных отношений между ними, разрушению основанных на христианской морали отношений между людьми, упадку социальной нравственности в целом [3].

Очевидность наступающей катастрофы в духовно-нравственной сфере предопределила изучение русскими религиозными философами проблемы «христианского гуманизма». Они отвергли европейское секуляризированное понимание гуманизма, ведущее к утверждению человека как самодостаточного индивида, властелина мира или, по Ф. Ницше, «сверхчеловека».

Не умоляя достоинства человека, обстоятельную попытку в контексте уче-

ния В. С. Соловьева о всеединстве раскрыть сущность гуманизма предприняли С. Л. Франк и Н. А. Бердяев. С. Л. Франк обратил внимание противников гуманизма (что было типично для многих религиозных деятелей и учёных) на то, что они упускают в своих размышлениях важный момент в понимании творения Бога: они признают божественным существом человека, но не признают божественным сотворённый Богом Мир. Таким образом, философ обозначил контекст, связанный с традиционным пониманием соборности, и внешний контекст социального бытия человека в реальной жизни, между которыми, по его мнению, существует неразрывная связь.

С точки зрения С. Л. Франка, подобный подход позволяет разрешить противопоставление двух вер: веры в Бога и веры в Человека, хотя признание Богочеловека логически уже должно было привести к признанию Богочеловечества.

«Открытие бесконечной полноты, – писал он, – богочеловеческой основы человеческого бытия означало... преодоление одиночества, покинутости, сироты человека; но тем самым оно означало преодоление изолированности, замкнутости в себе единичного человека, индивида... Если Бог... есть не отрешённая от человека трансцендентная инстанция, а имманентный источник, имманентная основа самой человеческой жизни, то все соучастники этой богочеловеческой основы не изолированы друг от друга, а внутренне слиты между собой» [10, с. 93]. В силу «единосутия» людей, духовного родства, по мнению философа, отношения людей друг к другу призваны соответствовать истинному, а не ложному, «профанному» гуманизму.

Анализ трудов представителей русского зарубежья показывает, что значительная часть русских философов выступала не против гуманизма как такового, а против крайних взглядов на человека, одинаково уничтожающих его смысл: от самоуничтожения себя вплоть до «придорожной пыли» или самоутверждения до уровня Бога. В обоих случаях они видели разрушение связи с Богом и духовно-нравственных законов социального бытия.

Русские религиозные мыслители указывали на то, что попытки реализовать гуманизм в жизни, пренебрегая его духовными основами, раскрытыми в христианском по-

нимании соборности, очень зыбки и в конце концов ведут к ещё большему кризису в нравственной сфере. Без религиозных корней, как писал С. Н. Булгаков, социализм построить невозможно. Внешнее объединение людей даже в весьма благородных целях не способно устранить одиночества человека в мире [2].

Русские религиозные учёные, раскрывая смысл воспитания в виде помощи в духовном становлении человека, подчёркивали роль внутреннего духовного единства общества, нравственных отношений между людьми, построенных на христианской морали. Идея соборности, таким образом, являлась смыслообразующей доминантной не только их философской системы, но и развиваемой на её основе педагогической теории и практики дореволюционного периода России и русского зарубежья.

В конце XIX – начале XX вв. начинает интенсивно развиваться социальная философия, и феномен соборности становится важным ориентиром для выстраивания её содержания. При этом идёт активный поиск светского обозначения соборности. Одновременно употребляются понятия «общность», «социальность», вводится понятие «коллективность», которое некоторые учёные описывают как «идеализированную соборность», не подчёркивая в данном случае её религиозных корней. В изданиях того времени широко используется понятие «общность», которое соотносится с общинным способом хозяйственной деятельности, совместным образом жизни.

После Октябрьской революции в социально-педагогической литературе распространяются близкие по смыслу дефиниции «общественное воспитание» и «социальное воспитание», которые постепенно начали наполняться политическим содержанием и в дальнейшем формулировались как «социалистическое» и «коммунистическое» воспитание.

В русле этих трансформаций происходит смысловое уточнение понятия «коллектив», которое раньше рассматривалось в качестве синонима понятия «община» и трактовалось либо как «беспорядочное множество», либо как «собрание индивидуальных экземпляров» (Г. Г. Шпет). В. М. Бехтерев, изучавший влияние сообщества – коллектива на познавательную деятельность её участников, в качестве ведущей характери-

стики данных объединений выделил «единение» людей в ходе их взаимодействия. В отдельных словарях «коллектив» трактовался в зависимости от латинского происхождения «объединяю» или «собираемость», – т. е. как некоторая целостность, единство.

Новая социально-политическая реальность стимулировала наполнение принципиально иным идеологическим смыслом системообразующего понятия советской педагогики, которое должно было отражать коллективистическую направленность строящегося социалистического государства, коллективные формы жизнедеятельности, отношений между людьми. В качестве основного признака коллективности утверждается её понимание как общности, которой присущи типические черты личности и её поведения.

Адаптация подобного подхода к педагогическим явлениям фактически приводила к нивелировке, усреднению личности, потере ею индивидуальности, на что указывали советским педагогам соотечественники, оказавшиеся за границей. Эта тенденция стала очевидной уже в 20-е гг., а в 30-е гг. особенно усилилась. Н. К. Крупская, которую принято считать первым советским теоретиком в области педагогики, в целом ряде статей обратила внимание педагогов на неправомерное противопоставление личности и коллектива, недооценку проблемы воспитания и развития индивидуальности. По её мнению, коллектив должен строиться на гармонизации личных и общественных интересов, он не должен поглощать личность и препятствовать раскрытию индивидуальных способностей членов коллектива.

Анализ работ Н. К. Крупской свидетельствует о том, что она, пытаясь соединить марксистскую философию и классовый подход к воспитанию с гуманистическими воззрениями на ребёнка, разводила понятия «индивидуальность» и «индивидуализм» и с этих позиций обосновала взаимоотношения коллектива и личности. Показательной в этом контексте является её статья «Пионердвижение как педагогическая проблема» (1927), где она однозначно высказывает свою точку зрения: «Мы стараемся воспитать из наших ребят всесторонне развитых, сильных телом и сознанием людей, но не индивидуалистов, а коллективистов, не противопоставляющих себя коллективу, а составляющих его силу, поднимающих значение

коллектива на новую ступень... Коллектив не поглощает личности ребёнка, но влияет на качество воспитания, на его содержание» [4, с. 153].

Позиция Н. К. Крупской не стала в дальнейшем определяющей для советской педагогики. Социальная нравственность того времени в большей степени ориентировалась на государственную идеологию, пропагандирующую приоритет общественных интересов над личностными. Данную тенденцию пытался преодолеть на практике и обосновать теоретически в последние годы жизни А. С. Макаренко. Так, исследуя проблему цели воспитания, он в 1937 г. писал: «Достойной нашей эпохи и нашей революции организованной задачей может быть только создание метода, который будучи общим и единым, в то же время даёт возможность каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность» [6, с. 353].

Итак, мы видим, что понимание соборности как духовной ценности, как смыслообразующей категории отечественной философии и педагогики дореволюционного периода трансформировалось в понятие «коллектив»; в результате редукции религиозного смысла оно приобретает новое значение и статус основополагающей категории советской педагогики, утверждающей, что личность формируется и воспитывается внутри объединённого единой идеологией коллектива.

Несмотря на дивергенцию понятий «соборность» и «коллективность», сохраняется их общее ядро: личность, развиваясь в недрах целостного единства, осознавая себя его частью, усваивает и присваивает его ценностно-смысловое содержание, определяющее её поведение в реальной жизни.

Необходимо также обратить внимание не только на содержательную редукцию феномена коллективности, но и на принципиальный пересмотр механизмов взаимодействия личности и общества: если принятие ценностей соборного единства и воплощение их в жизнь строилось на личной инициативе, идущей изнутри, то в массовом коллективном воспитании значительная роль отводилась средствам воздействия, оказывающим влияние извне. В итоге у многих представителей молодого советского поколения формировался, по выражению В. В. Зеньковского, «внешний активизм»,

снижавший значение коллективного воспитания за счёт формального, поверхностного приобщения к социально-нравственным ценностям социалистического общества.

Именно этот аспект проблемы стал предметом глубокого, основанного на выводах советской психологической школы о роли субъективной (субъектной) позиции личности в её развитии (Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, Л. П. Буева и др.), исследования о значении неформальных факторов в процессе взаимодействия личности и коллектива лаборатории «Коллектив и личность» при Институте Общих проблем воспитания АПН СССР (А. Т. Куракин, Х. И. Лийметс, Л. И. Новикова, М. Д. Виноградова, А. В. Мудрик, О. С. Газман, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова).

Благодаря вниманию к неформальным связям и групповым процессам, были расширены представления о коллективном воспитании, коллектив стал рассматриваться не только с позиций приобщения к государственной идеологии, но и как «арена для самовыражения и самоутверждения» личности, становления индивидуальности.

Заключение. Таким образом, центральная проблема концепций соборности и коллективности о взаимоотношении личности и общества продолжает сохранять свою актуальность в современных социогуманитарных науках. Она особенно значима для теории и практики воспитания в настоящее время. Учёные в многочисленных дискуссиях выражают несогласие по поводу корректности употребления как рядоположенных понятий «соборность» и «коллективность», категорически отвергая, на наш взгляд, справедливо, их смысловую синонимичность и даже тождественность.

Но в то же время обращение к историческому опыту нашего народа, его ментальности, говорящей о коллективном, «хоровом» начале в его душе, предлагает более конструктивную стратегию не совмещения этих понятий, а смещения акцентов в их рассмотрении, а именно: следуя попытке социальной рефлексии феноменов в творчестве В. С. Соловьева и С. Л. Франка, продуктивно актуализировать нравственный, социокультурный – воспитывающий потенциал указанных концепций. Для нашей действительности, как никогда ранее, злободневны размышления С. Л. Франка: «... я думаю,

что единственное доступное нам положительное суждение о смысле истории состоит в том, что история есть процесс воспитания человеческого рода... Ничто не уходит,

не пропадает бесследно; все достижения прошлого, все влияния культуры... оставляют глубокий след и часто возрождаются в новой форме...» [10, с. 226].

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Русская идея. Харьков: ФОЛИО; М.: ООО АСТ, 2000. 400 с.
2. Булгаков С. Н. Христианский социализм. Новосибирск: Наука, 1991. 350 с.
3. Зеньковский В. В. Наша эпоха. Париж: Религиозно-пед. кабинет при православном богословском институте, 1952. 47 с.
4. Крупская Н. К. Пионердвижение как педагогическая проблема // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1979. 798 с.
5. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра. М.: Политиздат, 1991. 386 с.
6. Макаренко А. С. Цель воспитания // Педагогические сочинения: в 7 т. Т. 5. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 558 с.
7. Новикова Л. И. Педагогические идеи И. А. Ильина (опыт современного прочтения) // Педагогика. 2001. № 10. С. 62–68.
8. Рогова А. В. Идеи воспитания человека культуры в философско-педагогической мысли России и русского зарубежья (вторая половина XIX – первая половина XX вв.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 2004. 41 с.
9. Соловьев В. С. Оправдание добра: нравственная философия. М.: Республика, 1996. 479 с.
10. Франк С. Л. Свет во тьме. М.: Факториал, 1998. 256 с.
11. Хомяков А. С. Собрание сочинений. Прага: Изд-во Самарина, 1967. Т. 2. 492 с.
12. Шпет Г. Г. Сочинения. М.: Правда, 1989. 601 с.

Статья поступила в редакцию 20.07.2019; принята к публикации 27.08.2019.

Библиографическое описание статьи

Рогова А. В. Соборность и коллективность как смыслообразующие идеи отечественной философско-педагогической мысли // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 4. С. 85–92. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-85-92.

Antonina V. Rogova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: av-rogoval950@mail.ru
ORCID: 0000-0002-7437-2937

Conciliarity and Collectivity as the Sense Forming Ideas of a Domestic Philosophical and Pedagogical Thought

The article deals with the concepts interpretation of conciliarity and collectivity of the domestic philosophical and pedagogical thought of the pre-revolutionary period, a stage of the Russian abroad and also of the Soviet period; sources of concepts, their general base are revealed, specifics of the quite state system are defined; productive use aspects of concepts of conciliarity and collectivity in modern pedagogics are shown. The author reveals the historical and cultural process of the meaningful development of the concept of "conciliarity" in the works of Slavophiles, V. S. Solovyov, N. A. Berdyaev, I. A. Ilyin, P. Florensky, N. O. Lossky, V. V. Zenkovsky, S. N. Bulgakov, etc., where it is considered as an important spiritual and ontological value, as a condition for the preservation and development of individuality; shows the reflection of the positions of religious philosophers in the methodology of domestic pedagogy and the theory of religious and moral education of the pre-revolutionary period and pedagogy of Russian abroad. The article demonstrates the transformation of conciliarity into the concept of "collectivity" in Soviet pedagogy on a fundamentally different ideological and theoretical Foundation, when the community is a means of forming the typical qualities of the individual. Comparative analysis of the context of the concepts of "unity" and "team" development at has allowed to identify the General basis of education of the individual in terms of integral

unity and the opposite mechanisms of interaction between man and society, to show the search for domestic psychologists and teachers in the field of harmonization of relations between the team and the individual for the development of individuality.

Keywords: conciliarity, collectivity, philosophical and pedagogical thought, sense-formation, social philosophy, religious philosophy, soviet Pedagogics

References

1. Berdyaev, N. A. Russian idea. Kharkiv: FOLIO; Moscow: AST, 2000. (In Rus.)
2. Bulgakov, S. N. Christian socialism. Novosibirsk: Nauka, 1991. (In Rus.)
3. Zenkovsky, V. V. Our era. Paris: Publication of religious teaching. Cabinet at the Orthodox theological Institute, 1952. (In Rus.)
4. Krupskaya, N. K. Pioneer movement as a pedagogical problem. Pedagogical works: in 6 vols. M: Pedagogika, 1979. Vol. 3: 798. (In Rus.)
5. Lossky, N. O. Conditions of absolute good. M: Politizdat, 1991. (In Rus.)
6. Makarenko, A. S. the Purpose of education. Pedagogical works v 7 t. M: Publishing house of the Academy of pedagogical Sciences of the RSFSR, 1958. T. 5: 558. (In Rus.)
7. Novikova, L. I. Pedagogical ideas of I. A. Ilyin (Experience of modern reading). Pedagogy, pp. 62–68, no. 10, 2001. (In Rus.)
8. Rogova, A. V. Ideas of education of the person of culture in philosophical and pedagogical thought of Russia and Russian abroad (the second half of XIX – the first half of XX centuries). Dr. sci. diss. abstr. St. Petersburg, 2004. (In Rus.)
9. Soloviev, V. S. Justification of good: Moral philosophy. M: Republic, 1996. (In Rus.)
10. Frank, S. L. Light in darkness. M: Factorial, 1998. (In Rus.)
11. Khomyakov, A. S. Collected works. Prague: Samarin publishing House, 1967. Vol. 2. (In Rus.)
12. Shpet, G. G. Works. M: Pravda, 1989. (In Rus.)

Received: June 20, 2019; accepted for publication August 27, 2019

Reference to the article

Rogova A. V. Conciliarity and Collectivity as the Sense Forming Ideas of a Domestic Philosophical and Pedagogical Thought // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2019. Vol. 14, No. 4. PP. 85–92. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-85-92.

УДК 37.061

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-93-102

Наталья Николаевна Попова¹,*кандидат педагогических наук,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: nnp18@mail.ru**ORCID 0000-0002-0080-8179***Юлия Юрьевна Левданская²,***кандидат педагогических наук,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: art-koltsova@yandex.ru**ORCID 0000-0002-6767-1277*

Эмпирические основы педагогической профилактики экстремистских установок молодежи³

В аспекте феномена деструктивности как социального и культурно-антропологического феномена транзитивного переходного общества анализируется дискурс экстремизма. Понятия «радикализм», «экстремизм», «экстремистское сознание», «экстремистские установки» рассматриваются как частные проявления феномена деструктивности в антропологическом контексте. Обосновывается, что профилактика экстремизма и его проявлений среди молодежи является наиболее перспективным направлением теоретических и эмпирических исследований в обеспечении национальной безопасности, поскольку именно этой категории населения свойственна более высокая экстремистская активность, обусловленная незавершёностью процесса социализации, недостаточной социальной и психологической зрелостью, категоричным восприятием противоречий социального характера. Изложен превентивный подход, рассматривающий кумулятивный эффект социальных и психолого-педагогических факторов риска экстремизма. С позиций многомерного шкалирования исследованы 32 показателя экстремистских проявлений. Эмпирическим путём установлено, что ведущими факторами риска, выступающими в качестве основных проявлений экстремистских установок среди молодежной выборки, являются: самоконтроль (0,824), конвенциональное принуждение (0,765) и эгоизм (0,662). Факторные нагрузки демонстрируют сильную и среднюю степень связи данных показателей, а вектор прямой положительной связи объясняет механизм запуска экстремистских установок молодежи. Представлены эмпирические основы разработки системы профилактической работы в образовательных организациях, базирующиеся на концептуальном видении её через призму превентивной парадигмы.

Ключевые слова: деструктивность, национальная безопасность, экстремистские установки, молодежь, профилактика, предикторы экстремизма, факторы

Введение. С начала XXI в. исследователи различных сфер науки отмечают усиление проявления феномена деструктивности как способа «бегства от свободы» (Э. Фромм) и возрастание деструктивного влияния на различные стороны жизнедея-

тельности человека и общества. Деструктивная деятельность, деструктивное и аутодеструктивное поведение, деструктивная личность – концепты, посредством которых осуществляются исследования человека и способов его бытия в условиях нараста-

¹ Н. Н. Попова – основной автор, осуществляла разработку концепции статьи, систематизацию и анализ материалов, формулирование выводов, написание и оформление статьи.

² Ю. Ю. Левданская – осуществляла систематизацию и анализ материалов, написание и оформление статьи.

³ Статья выполнена в рамках реализации госзадания Министерства образования и науки РФ № 27.9020.2017/8.9 на тему: «Экстремизм среди трудновоспитуемых подростков: детерминанты, формы проявления, методы профилактики, педагогический мониторинг».

ния энтропии в мире (непредсказуемость, неустойчивость, переходный период) и проявлений экстремального характера этого мира, на которые в своё время акцентировали внимание общественности Т. Адорно, И. Валлерстайн, Э. Фромм, М. Хоркхаймер и др.

Рост деструктивной деятельности и агрессии в обществе в целом, а в частности, в молодёжной среде, вызванные усиливающейся социальной поляризацией, аномией, этнокультурной дифференциацией, интенсифицирующимся процессом маргинализации, в настоящее время является существенной угрозой национальной безопасности в нашей стране, что актуализирует исследования явлений деструктивности (Н. В. Завьялова, К. В. Злоказов, И. В. Лысак, В. С. Поликарпов, Л. К. Фортова и др.) [8; 23], проблем экстремальности и экстремального сознания [1; 11], радикализма, экстремизма, экстремистских установок, экстремистского поведения и их профилактики [2–7; 9; 10; 13; 14; 16–28], а также нового научного направления – собственно теории национальной безопасности (М. Ю. Зеленков, С. М. Иншаков и др.). В свою очередь, одним из аспектов анализа национальной безопасности является исследование деструкций, к числу которых С. М. Иншаков относит уничтожение или разрушение общества; нарушение социальных функций; деструкции социального развития.

В связи с изложенным целью статьи является теоретическое обоснование проявлений экстремизма в контексте феномена деструктивности, эмпирическая проверка и содержательное описание детерминант и факторов профилактики экстремистских установок молодёжи.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологической основой исследования являются основополагающие труды по проблематике деструктивности как социального и культурно-антропологического феномена (Т. Адорно, И. Валлерстайн, Э. Фромм, М. Хоркхаймер и др.), деструктивной деятельности (И. В. Лысак) и дискурса экстремизма (К. В. Злоказов, Д. Г. Давыдов, К. Д. Хломов, К. Г. Эрдынеева и др.). В рамках превентивной парадигмы использован системно-субъектный подход к исследованию явлений экстремизма, экстремистских установок и их психолого-педагогической профилактики (К. Г. Эрдынеева). Применены

методы исследования: организационные: комплексный; теоретические: анализ, сравнение и обобщение; эмпирические: тестирование и опрос; математико-статистические: описательный, частотный, корреляционный и факторный анализы.

Результаты исследования и их обсуждение. В точках экстремумов, как отмечают исследователи, экстремальные события либо ведут к оптимальности, самосовершенствованию и саморазвитию отношений и систем, либо приводят к деструкции и распаду, проявляясь при этом в различных типах экстремального сознания как социума и общественных групп, так и индивида [1].

Проявления экстремального сознания Е. О. Кубякин видит в определённых формах поведения, которые могут характеризоваться различными отклонениями от принятых норм (эпатаж, агрессивность, импульсивность мотивации, склонность к риску, а также депрессия, подавленность). Типизируя экстремальное общественное сознание, Н. Г. Волкова определяет следующие его виды: несчастное сознание (выражение шокового, посттравматического сознания), радикальное и экстремистское типы общественного сознания, которые ориентированы на коренные общественные изменения, действие за пределами системы.

В условиях политических и социально-экономических напряжений в государстве, функционирующим с отставанием демократической системы власти, радикализм взглядов, являясь вполне закономерным явлением, может вести к экстремизму. При этом экстремизм будет защитной реакцией лидеров его идеологии на происходящие процессы. Они обосновывают необходимость решительно и мгновенно изменить возникший хаос, так как бояться и не способны к многосложной, трудной и долгой работе по содействию государству в преодолении кризисности.

К. Г. Эрдынеева отмечает, что в науке не сложилось общепринятого определения понятия «экстремизм»; проблема его профилактики многоаспектна, сложна и также не имеет однозначного решения, что объясняется отсутствием решающего признака, положенного в основу операционализации изучаемого понятия. Под экстремизмом понимают идеологию, позволяющую и пропагандирующую крайние, насильственные меры

в отношении инакомыслящих и в отстаивании своих взглядов [23; 26]. Р. Т. Coleman и А. Bartoli приводят обзор понимания сущности понятия «экстремизм», определяя его в качестве сложного явления, стратегии, деятельности, действия, чувства, убеждения, отношения к чему-либо с демонстрацией жёсткой формы разрешения каких бы то не было противоречий [27].

М. Я. Яхьяев рассматривает экстремизм как способность негативного, резко отрицательного характера, как личностный «талант» со знаком «минус». И. Ш. Мухаметзянов, В. Г. Холоднов, Ф. М. Нуриахметова трактуют экстремизм как деятельность, направленную на реализацию личностных установок, детерминированных убеждениями, выходящими за рамки общепринятых норм [10]. Данные авторы обращают внимание на различие в сущности понятий «радикализм» и «экстремизм», зачастую употребляемых как синонимы. По мнению исследователей, в понятии «радикализм» акцентируется концептуальная сторона крайних идей в контексте экономических, идеологических, политических взглядов и теорий и методы их реализации, не обязательно общественно опасные, в отличие от экстремизма, который всегда предполагает конкретную акцию, конкретные методы и средства борьбы, отвергая поиск компромиссов [Там же].

Н. М. Сафин, Н. Б. Пугачева, отмечая сложность и многозначность исследуемых явлений (экстремистской деятельности, экстремистских проявлений, экстремизма в целом), предлагают не замыкаться в рамках одной педагогической парадигмы и использовать методологию полипарадигмального подхода к процессу их исследования, в том числе профилактики явлений экстремизма [16].

Профилактика экстремизма и его проявлений, по мнению авторов большинства исследований, является наиболее перспективным в обеспечении национальной безопасности (А. Ю. Голобородько, Ю. Н. Зеленов, А. Т. Латышева, П. П. Пивненко, С. И. Самыгин, С. А. Сафонцев, О. П. Чигишева, Т. Д. Марцинковская, И. Э. Шарифуллин, К. Г. Эрдынеева). Приоритетными задачами, определёнными в Стратегии государственной национальной политики, также является профилактика распространения экстремизма в молодёжной среде за счёт усиления па-

триотического и гражданского воспитания; формирование культуры межнационального и межконфессионального общения¹.

Изучение проблематики профилактики проявлений экстремизма среди молодёжи (возраст от 15 до 24 лет согласно классификации ВОЗ) возникла в связи с широким распространением политического и экономического противостояния в глобализирующемся мире [15], ростом межэтнических конфликтов, терроризма, незащищённости подрастающего поколения от противоправного контента в информационно-телекоммуникационной сети. В настоящее время наблюдается значительное число сайтов экстремистской направленности, доступных молодёжи в любое время и обеспечивающих мощное информационное воздействие для достижения соответствующих реакций и управления подсознанием.

Высокая экстремистская активность молодёжи, по мнению исследователей, может быть связана со следующими психологическими особенностями возраста: некритичностью и парадоксальностью мышления, неумением логически анализировать причины социальных действий и последствия экстремистской активности, выраженной потребностью в идентификации, принадлежности к группе (Ю. А. Зубок, В. И. Чупров), неустойчивостью и противоречивостью ценностных ориентаций и мировоззрения (А. В. Бочаров, К. В. Злоказов, А. В. Ларионова, Р. Р. Муслумов, Э. И. Мещерякова), склонностью к максимализму и неумеренностью в выборе средств и способов достижения жизненных целей (Е. А. Липина); социальным дезертизмом, алогичностью социального мышления, тотальной негативной саморефлексией, проявляющейся в унижении собственной истории, культуры, отрицании социальной перспективы [5].

Современная молодёжь характеризуется следующими противоречивыми особенностями субъектности, которые выражаются, с одной стороны, в релятивизме, а с другой – сохранении ориентации на нравственный реализм. Как следствие, отсутствие достаточного самоконтроля, духовной определенности, способности управлять собственными психическими проявления-

¹ Указ Президента РФ «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года»: от 12.05.2009 г. № 537 // Собрание законодательства РФ. – 2009. – № 20. – Ст. 2444.

ми в нестандартных ситуациях дают возможность экстремистским группировкам манипулировать сознанием подрастающего поколения. Поэтому разработка стратегии профилактики экстремистских проявлений в молодёжной среде требует организации мониторинга инфокоммуникационного пространства, основанного на изучении источников, факторов и предикторов, которые предупреждают возможность манипуляции сознанием молодых людей, предотвращают возможность их вовлечения в экстремистские объединения деструктивной направленности.

Как показывает анализ опыта зарубежных стран, образование является важнейшим фактором профилактики и преодоления явлений экстремизма [5]. Об этом же свидетельствуют результаты многочисленных исследований. Так, И. Ш. Мухаметзянов, В. Г. Холоднов, Ф. М. Нуриахметова акцентируют внимание на возрастании воспитательной компоненты в образовании [10]. Т. Ц. Дугарова полагает, что профилактика экстремизма неразрывно связана с усилением когнитивного аспекта обучения молодёжи, развитием таких видов мышления, как логическое, понятийное, критическое, дивергентное [4]. Т. Д. Марцинковская считает необходимым создание активной среды в образовательно-воспитательной деятельности организаций, необходимой молодёжи для самореализации в XXI в.; создание направлений образовательной деятельности и программ, воспроизводящих процесс конструирования новой социальной действительности [9]. И. Э. Шарифуллин видит решение проблемы в помощи молодёжи с выбором трудовой и жизненной траектории, самоопределением с формированием жизненных установок с привлечением различных социальных институтов [20]. Ю. Н. Зеленов, Л. П. Пачикова отмечают первостепенное значение роли педагога и его личностной позиции в формировании у воспитанников отрицания насилия как ценности и как средства решения проблем, что должно найти отражение как в учебных текстах, так и в акцентах речи педагогов [5].

По мнению К. Г. Эрдынеевой [23], к группе риска относятся воспитанники детских домов и интернатов, характеризующиеся высоким уровнем мотивационных тенденций, которые отражают боязнь быть отвергнутым; подозрительностью; раздражитель-

ностью, готовностью проявлять негативные чувства при малейшем возбуждении; привязанностью к взрослым и доминированием поиска объекта привязанности; упрощённым представлением о других; немотивированной агрессией; выраженной задержкой в эмоциональном развитии; отсутствием чувства безопасности и ощущением одиночества [21; 25].

Автор актуализировал целесообразность организации специальных эмпирических исследований природы и динамики проявлений экстремизма среди молодёжи в условиях трансграничья. Так, в работе К. Г. Эрдынеевой утверждается, что в Бурятии, Забайкальском крае и других субъектах приграничья РФ доля малообеспеченных среди молодых людей превышает среднероссийский уровень бедности, что усиливает их социальную уязвимость. Исследователем представлены данные статистики генеральной прокуратуры по количеству выявленных преступлений экстремистского характера, в которых признанные ранее «территориями согласия» Забайкальский край занимает 63-е, а Бурятия – 56-е место в РФ. Особо автор подчёркивает, что необходимо иметь в виду, что 12 забайкальцев признаны террористами и экстремистами («Перечень организаций и физических лиц, в отношении которых имеются сведения об их причастности к экстремистской деятельности или терроризму») [25].

Мы согласны с мнением К. Г. Эрдынеевой, обосновывающей необходимость системно организованного мониторинга экстремистских установок [23], который должен включать экономические, социологические, психолого-педагогические показатели (особенно индикаторы социальной дистанции и этнической толерантности в молодёжной среде), в том числе индикаторы социально-экономического, психологического состояния общества и др.

В процессе анализа современных научных исследований, посвящённых проблеме предикторов экстремистской активности и экстремистских установок, мы выяснили, что учёные относят к ним ситуационные факторы и индивидуально-психологические особенности личности молодёжи, которые сложились под воздействием социальной среды [23; 26; 27]. К ситуационным факторам можно отнести личное или опосредованное (через сеть Интернет) общение с

вербовщиком, изучение запрещённой экстремистской литературы, а также сформированную извне ситуацию, приводящую к экстремистскому поведению.

Следовательно, организация психолого-педагогической профилактики экстремистских установок как направленностей на насильственные, жестокие действия по отношению к «врагам», которые рассматриваются как главная причина всех бедствий [18], и оценка её результатов предполагают наличие надёжного эмпирического инструментария, позволяющего измерить выраженность соответствующих установок [2; 17; 23; 26]. С этой целью часто используются социологические опросы, которые дают представление о надсознательных маркерах группового сознания (мнениях, предпочтениях), не являющихся детерминантными основами экстремистских проявлений.

Однако для более информативного интервью, требующего высокой психологической квалификации и непосредственной работы с респондентом, социологический опрос не подойдёт. Поэтому для диагностики склонности к экстремистскому поведению исследователями используются методики, содержащие шкалы сопряжённых с экстремизмом явлений: Шкала социальных установок (Г. Ю. Айзенк); Шкала социальной дистанции (Э. Богардус); Шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман); методика для измерения предрасположенности к предубеждениям (Г. Оллпорт, Б. Крамер); методика изучения экстремистско-деструктивных установок (К. В. Злоказов); опросник для измерения общих социальных установок у детей (Э. Френкель-Брунвик) и др. [23; 25; 26]. Следует отметить, что это только в направлении психологической диагностики. Диапазон педагогической диагностики ограничен стандартизированным инструментарием. Большую его часть составляют средства измерения, заимствованные из области диагностики и тестирования. К ним относятся анкеты, оценочные шкалы, наблюдение, изучение документации, тесты, анализ продуктов деятельности. В то же время разнообразие диагностического инструментария позволяет получить надёжную и достоверную информацию. Отбор педагогического инструментария для организации мониторингового исследования зависит от измеряемого объекта. Так, для процесса лонгитюдного педагогического наблюдения за объек-

тами воспитания требуются одни средства, а для изучения объектов обучения/учения – другие.

Например, определяя риски экстремистских установок по областям деятельности (спорт, политика, этнос, культура и т. д.), С. М. Ситяева, С. В. Яремчук измеряли четыре вида экстремистских установок: фанатизм, национализм, ксенофобия и авторитаризм [по: 17].

С учётом указанных моментов экстремизм и терроризм должны рассматриваться как социальная динамическая система, поэтому в основе их изучения для определения направлений профилактики могут использоваться разноплановые подходы: философский, науковедческий, культурологический, правовой, аксиологический, антропологический, историко-генетический, герменевтический, субъектный, этнокультурный, психолого-педагогический и др., а ведущими, по мнению К. Г. Эрдынеевой, являются системно-субъектный подход и культурно-историческая теория развития [23].

Рассматривая субъекта через призму превентивной парадигмы, мы использовали системно-субъектный подход, позволяющий подходить к процессу становления человека как активного, автономного и самостоятельного, саморегулирующегося субъекта, способного противодействовать экстремизму во всём многообразии его форм и проявлений. Данный подход даёт возможность изучить кумулятивный эффект социальных и психолого-педагогических факторов риска экстремизма [23; 25–27].

В результате теоретического анализа многообразия предикторов экстремистских установок определены следующие показатели их проявления: конвенциональное принуждение, интолерантность, мистичность, социальный пессимизм, протестная активность, конформизм, культ силы, допустимость агрессии, антиинтрацепция, нормативный нигилизм, деструктивность и цинизм, свобода, процесс, степень самоконтроля, благосклонность мира, контролируемость мира, справедливость мира, степень удачи или везения, случайность как принцип распределения происходящих событий, доброта людей, ценность собственного «Я», альтруизм, эгоизм, деньги, власть, результат, общие социальные установки, предубеждение к другим этническим группам, труд и коэффициент эмоциональ-

ной ориентации субъекта [2; 13; 23; 26]. Для изучения факторов риска экстремизма у подростков использовались следующие методики: опросник для измерения общих социальных установок у детей (Э. Френкель-Брунстик); шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман); тест О. Ф. Потемкиной для выявления степени выраженности социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере и методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма (Д. Г. Давыдов, К. Д. Хломов). В исследовании, которое проводилось на базе лаборатории «Междисциплинарные исследования развития

человека в образовательной среде» (ЗабГУ, руководитель – д-р пед. наук, профессор, К. Г. Эрдынеева), приняли участие 180 респондентов, обучающихся в системе СПО Забайкальского края (в возрасте от 16 до 18 лет). Эмпирические методы: тестирование и опрос. Для обработки данных использованы следующие статистические методы: описательный, частотный, корреляционный и факторный анализы, выполненные с использованием компьютерной программы Microsoft Excel. Хр и прикладного пакета статистического анализа SPSS for Windows версия 21.0. Результаты исследования представлены в таблице.

Матрица факторных нагрузок

Переменные	Факторы после вращения методом Варимакс с нормализацией по Кайзеру		
	самоконтроль	конвенциональное принуждение	эгоизм
Конвенциональное принуждение		0,765	
Протестная активность		0,667	
Социальный пессимизм		0,660	
Мистичность		0,654	
Интолерантность		0,641	
Конформизм		0,615	
Степень самоконтроля	0,824		
Благосклонность мира	0,778		
Контролируемость мира	0,744		
Справедливость мира	0,639		
Степень удачи или везения	0,592		
Случайность как принцип распределения происходящих событий	0,570		
Эгоизм			0,662
Деньги			0,595
Власть			0,560

Материалы таблицы свидетельствуют о том, что ведущим фактором, детерминирующим риск экстремизма, выступает «самоконтроль» (0,824), имеющий внутри своей структуры прямую тесную связь с переменными: «благосклонность мира» (0,778), «контролируемость мира» (0,744), «справедливость мира» (0,639), «степень удачи или везения» (0,592) и «случайность как принцип распределения происходящих

событий» (0,570). Анализ показателей обнаружил наличие корреляционной связи между данными переменными, обусловленной определённой степенью объективного самоконтроля респондентов, зависящего от социальных установок и условий, объясняющих их экстремистские тенденции.

Как показали результаты анализа веса переменных в структуре второго фактора «конвенциональное принуждение» (0,765)

(тенденция поиска людей, не уважающих общие (конвенциональные) ценности, чтобы осудить, отвергнуть и наказать их [3]), экстремистские проявления исследуемых респондентов определяются «протестной активностью» (0,667), «социальным пессимизмом» (0,660), «мистичностью» (0,654), «интолерантностью» (0,641) и «конформизмом» (0,615) всё того же общества, имеющего первостепенное значение в данном возрастном периоде.

Обработка данных состава третьего фактора «эгоизм» (0,662), включающего переменные «деньги» (0,595) и «власть» (0,550), показывает, что проявления экстремистских установок имеют среднюю степень взаимосвязи с категориями денег и власти, причём, чем больше эгоизма, тем теснее связь данных категорий, и наоборот.

Таким образом, следует обратить внимание на кумулятивный эффект следующих факторов экстремизма исследуемой группы респондентов: 1) индивидуально-психологических: самоконтроль, эгоизм, мистичность, интолерантность, конформизм; 2) социокультурных: благосклонность, контролируемость и справедливость мира, социальный пессимизм и протестная активность. Обнаруженная в ходе анализа корреляционная связь показывает тенденцию роста экстремистских проявлений среди молодёжи, зависящую от их склонности фокусироваться на несправедливости по отношению к себе

и конвенциональным ценностям. Из-за чего они чаще проявляют негативные эмоции, демонстративно их выражают и добиваются желаемого через протест, власть и деньги.

Заключение. Вышеизложенное даёт основание для разработки системы профилактики экстремистских установок среди молодёжи. На наш взгляд, она должна включать: 1) разработку индивидуально-ориентированного сопровождения в социум через создание комплексных групп специалистов, обеспечивающих системную работу по становлению субъектности; 2) организацию воспитательно-просветительской работы, позволяющей гармонизировать отношение детей и подростков со своим ближайшим окружением в семье, по месту жительства, работы, учёбы (овладение методами, приёмами и техниками бесконфликтного общения) [6]; 3) создание системы профессиональной психолого-педагогической помощи взрослых в организации социальных проб подрастающего поколения – создание групп поддержки из специалистов различного профиля (тьюторов, психологов, менторов, коуч-тренеров), родителей [7] и педагогического состава, владеющих педагогическими технологиями профессионального и личностного развития, активного обучения и воспитания; 4) вовлечение молодёжи в содержательно продуктивные виды деятельности, способствующие самоопределению и самореализации в гражданском обществе.

Список литературы

1. Волкова Н. Г. Экстремальность в обществе риска: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Самара, 2011. 166 с.
2. Давыдов Д. Г. Причины молодёжного экстремизма и его профилактика в образовательной среде // Социология образования. 2013. № 10. С. 4–18.
3. Давыдов Д. Г., Хломов К. Д. Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма // Психологическая диагностика. 2017. Т. 14, № 1. С. 78–97.
4. Дугарова Т. Ц. Модификации этнического самосознания: профилактика экстремизма в студенческой среде // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 5. С. 49–54
5. Зеленов Ю. Н. Педагогические аспекты предупреждения экстремистских проявлений в студенческой среде // Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 146–148.
6. Игнатъева К. А., Вейнер А. В., Решетникова Е. С., Попова Н. Н. Исследование осведомлённости подростков об экстремизме // Образование в области безопасности жизнедеятельности и новых технологий: проблемы и перспективы развития: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. Чита, 2017. С. 45–47.
7. Левданская Ю. Ю., Попова Н. Н. Образ родительства в национальной традиции семейного воспитания // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2018. № 5. С. 89–97.
8. Лысак И. В. Философско-антропологический анализ деструктивной деятельности современного человека: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13. Ростов н/Д., 2007. 326 с.
9. Марцинковская Т. Д. Профилактика экстремистских установок подростков и молодёжи // Образовательная политика. 2016. № 3. С. 26–34.

10. Мухаметзянов И. Ш., Холоднов В. Г., Нуриахметова Ф. М. К Соотношению понятий «радикализм» и «экстремизм» в процессе формирования правосознания студенческой молодёжи // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 21–28.
11. Поликарпов В. С., Поликарпова В. А., Лысак И. В., Поликарпова Е. В. Концептуально-философские основы исследования экстремального сознания // Известия Южного федерального университета. 2008. № 1. С. 234–236.
12. Попова Н. Н. Ценностные ориентации в структуре личности современного старшеклассника // Человек и его ценности в современном мире: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. К. Г. Эрдынеевой. Чита, 2015. С. 164–170.
13. Попова Н. Н., Левданская Ю. Ю. Исследование отношения к проявлениям экстремизма у подростков: психолого-педагогический аспект // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2017. № 6. С. 150–161.
14. Попова Н. Н., Попова А. Е. Автоматизированная диагностическо-прогностическая обучающая система по профилактике экстремистских установок // Кулагинские чтения: техника и технологии производственных процессов: материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. Чита, 2018. С. 23–26.
15. Региональная политика РФ как стратегический, национальный приоритет и глобализационный тренд / Т. Е. Бейдина, С. А. Иванов, А. В. Новикова, К. Г. Эрдынеева. М.: МАКС пресс, 2019. 148 с.
16. Сафин Н. М., Пугачева Н. Б. Научно-педагогические основы профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД РОССИИ // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 238–242.
17. Сердюк Н. В., Грищенко Л. Л., Столяренко А. М. Психолого-педагогические аспекты профилактики экстремизма в молодёжной среде // Психология и право. 2018. № 3. С. 167–178.
18. Современный политический экстремизм: понятие, истоки, причины, идеология проблемы, организация, практика, профилактика и противодействие / А.-Н. З. Дибиров [и др.]. М.: Логос, 2009. 640 с.
19. Фортова Л. К., Баринова А. Н. Превентивная парадигма современного подхода к профилактике деструктивного поведения // Вестник Владимирского юридического института. 2007. № 2. С. 311–313.
20. Шарифуллин И. Э. Межэтнические и межконфессиональные конфликты в молодёжной среде: внутренние и внешние пути профилактики (на примере Республики Татарстан) // Управление устойчивым развитием. 2018. № 1. С. 73–77.
21. Шульга Т. И., Левицкая В. С. Переживания социальной напряжённости различными группами людей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2014. № 1. С. 41–57.
22. Экстремистский текст и деструктивная личность / Ю. А. Антонова, Л. Е. Веснина, М. Б. Ворошилова [и др.]. Екатеринбург, 2014. 276 с.
23. Эрдынеева К. Г. Педагогическая проекция экстремистских проявлений в молодёжной среде: превентивная парадигма // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2017. № 4–5. С. 100–113.
24. Эрдынеева К. Г. Профессиональное становление будущего инженера: метасистемный подход // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2013. № 3–4. С. 99–106.
25. Эрдынеева К. Г. Политические риски: полисубъектный подход // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2012. № 1–2. С. 32–38.
26. Эрдынеева К. Г., Попова Н. Н., Попова Р. Э. Профилактика экстремизма у подростков: междисциплинарный подход // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2018. № 4–5. С. 116–125. DOI: 10.26653/2076-4685-2018-4-5.
27. Coleman P. T., A. Bartoli. Addressing Extremism. URL: http://www.tc.columbia.edu/i/a/document\9386_WhitePaper_2_Extremism_030809.pdf (дата обращения: 23.07.2019). Текст: электронный.
28. 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. 2016. Vol. 6, No 2. С. 274–280.

Статья поступила в редакцию 13.08.2019; принята к публикации 21.09.2019

Библиографическое описание статьи

Попова Н. Н., Левданская Ю. Ю. Эмпирические основы педагогической профилактики экстремистских установок молодёжи // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 4. С. 93–102. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-93-102.

Natalia N. Popova¹,

Candidate of Pedagogy,

Transbaikal State University

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

e-mail: nnp18@mail.ru

ORCID 0000-0002-0080-8179

Yuliya Yu. Levdanskaya²,

Candidate of Pedagogy,

Transbaikal State University

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

e-mail: art-koltsova@yandex.ru

ORCID 0000-0002-6767-1277

Pedagogical Prevention of Youth Extremist Attitudes: Empirical Basis³

In regard of the phenomenon of destructiveness as a social and cultural-anthropological phenomenon of a transitive society, the discourse of extremism is analyzed. The concepts of "radicalism", "extremism", "extremist consciousness", and "extremist attitudes" are considered as particular manifestations of the phenomenon of destructiveness in anthropological context. It is proved that the prevention of extremism and its manifestations among young people is the most promising area of theoretical and empirical research in ensuring national security, since this population class is characterized by a higher extremist activity, caused by incomplete socialization process, insufficient social and psychological maturity, categorical perception of social contradictions. A preventive approach is presented, considering the cumulative effect of social and psychology-pedagogical extremism risk factors. There were investigated 32 indicators of extremist manifestations from the perspective of multidimensional scaling. It has been established empirically that the leading risk factors acting as the main manifestations of extremist attitudes among the youth sample are: self-control (0,824), conventional coercion (0,765) and selfishness (0,662). Factor loads demonstrate a strong and medium degree of connection between these indicators, and the vector of direct positive connection explains the mechanism of extremist attitudes appearing among young people. The empirical basis of developing a system of preventive work in educational organizations is presented, based on a conceptual vision through a preventive paradigm.

Key words: extremist attitudes, youth, prevention, destruction, national security, predictors of extremism, factors

References

1. Volkova, N. G. Extremeness in a risk society: Dissertation of PhD in Philosophy. Samara, 2011. (In Rus.)
2. Davydov, D. G. Reasons for youth extremism and its prevention in the educational environment. *Sociology of Education*, pp. 4–18, no. 10, 2013. (In Rus.)
3. Davydov, D. G., Khlomov, K. D. A technique for diagnosing dispositions of violent extremism. *Psychological Diagnostics*, pp. 78–97, vol. 14, 2017. (In Rus.)
4. Dugarova, T. Ts. Modifications of Ethnic Identity: Prevention of Extremism among the students. *Bulletin of the Buryat State University*, pp. 49–54, no. 5, 2015. (In Rus.)
5. Zelenov, Yu. N. Pedagogical aspects of the extremist manifestations prevention in the student community. *Pedagogical education and science*, pp. 146–148, no. 6, 2013. (In Rus.)
6. Ignatieva, K. A., Weiner, A. V., Reshetnikova, E. S., Popova, N. N. A study of adolescent awareness of extremism. Collection of articles of II all-Russian scientific and practical conference "Safety education and new technologies: problems and development prospects". Chita, 2017: 45–47. (In Rus.)
7. Levdanskaya, Yu. Yu., Popova, N. N. The image of parenthood in the national tradition of family education. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*, pp. 89–97, no. 5, 2018. (In Rus.)
8. Lysak, I. V. Philosophical and anthropological analysis of the destructive activity of modern human. *Dr. sci. diss. abstr.* Rostov-on-Don, 2007. (In Rus.)

¹ N. N. Popova – main author, study conception, systematization and analysis of data, conclusions, drafting of manuscript.

² Yu. Yu. Levdanskaya – systematization, analysis of data, participation in manuscript drafting.

³ «The article comes as part of the state assignment implementation from the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 27.9020.2017 / 8.9 on the topic: « Extremism among hard-to-educate adolescents: determinants, forms of manifestation, methods of prevention, pedagogical monitoring».

9. Martsinkovskaya, T. D. Prevention of extremist attitudes of adolescents and youth. Educational policy, pp. 26–34, no. 3, 2016. (In Rus.)
10. Mukhametzyanov, I. Sh., Kholodnov, V. G., Nuriakhmetova, F. M. On the Correlation of the Concepts of “Radicalism” and “Extremism” in the Process of Forming the Legal Consciousness of Student Youth. Kazan Pedagogical Journal, pp. 21–28, no. 6, 2016. (In Rus.)
11. Polikarpov, V. S., Polikarpova, V. A., Lysak, I. V., Polikarpova, E. V. Conceptual and philosophical foundations of the study of extreme consciousness. News of SFU. Technical science, pp. 234–236, no. 1, 2008. (In Rus.)
12. Popova, N. N. Value orientations in the personality structure of a modern high school student. Collected articles: Man and his values in the modern world. VI International Scientific and Practical Conference. Chita, 2015:164–170. (In Rus.)
13. Popova, N. N., Levanskaya, Yu. Yu. The study of the attitude to the manifestations of extremism among adolescents: psychological and pedagogical aspect. Scientific Review, pp. 150–161, no. 6, 2017. (In Rus.)
14. Popova, N. N., Popova, A. E. Automated diagnostic and prognostic training system for the prevention of extremist installations. Collected articles: Kulagin Readings: Technique and Production Processes XVIII International Scientific and Practical Conference. Chita, 2018: 23–26.
15. Regional policy of the Russian Federation as a strategic, national priority and globalization trend. T. E. Beidina, S. A. Ivanov, A. V. Novikova, K. G. Erdneyeva. M.: MAX press, 2019. (In Rus.)
16. Safin, N. M., Pugacheva, N. B. Scientific and pedagogical basis for the prevention of extremist manifestations among cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Problems of modern pedagogical education, pp. 238–242, no. 58, 2018. (In Rus.)
17. Serdyuk, N. V., Grishchenko, L. L., Stolyarenko, A. M. Psychological and pedagogical aspects of the prevention of extremism in the youth environment. Psychology and Law, pp. 167–178, no. 3, 2018. DOI: 10.17759 / psylaw.2018080312 (In Rus.)
18. Modern political extremism: concept, origins, causes, ideology of the problem, organization, practice, prevention and counteraction. A.-N. Z. Dibirow, etc. M.: Logos, 2009. (In Rus.)
19. Fortova, L. K., Barinova, A. N. The preventive paradigm of the modern approach to the prevention of destructive behavior. Bulletin of the Vladimir Law Institute, pp. 311–313, no. 2, 2007. (In Rus.)
20. Sharifullin, I. E. Interethnic and interfaith conflicts in the youth environment: internal and external ways of prevention (on the example of the Republic of Tatarstan). Management of sustainable development, pp. 73–77, no. 1, 2018. (In Rus.)
21. Shulga, T. I., Levitskaya, V. S. Experiences of social tension by various groups of people. Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences, pp. 41–57, no. 1, 2014. (In Rus.)
22. Extremist text and a destructive personality. Yu. A. Antonova, L. Ye. Vesnina, M. B. Voroshilova, etc. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg, 2014. (In Rus.)
23. Erdneyeva, K. G. The pedagogical projection of extremist manifestations in the youth environment: a preventive paradigm. Scientific Review, no. 4–5, pp. 100–113, 2017. (In Rus.)
24. Erdneyeva, K. G. Professional formation of the future engineer: metasytem approach. Scientific Review, no. 3–4, pp. 99–106, 2013. (In Rus.)
25. Erdneyeva, K. G. Political risks: multisubjective approach. Scientific Review, no. 1–2, pp. 32–38, 2012. (In Rus.)
26. Erdneyeva, K. G., Popova, N. N., Popova, R. E. Prevention of extremism among adolescents: an interdisciplinary approach. Scientific Review, pp. 116–125, no. 4–5, 2018. DOI: 10.26653 / 2076-4685-2018-4-5. (In Rus.)
27. Erdneeva, 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, no. 2, pp. 274–280, 2016. (In Rus.)
28. Coleman, P. T., Bartoli A. Addressing Extremism. Web. 23.07.2019. https://www.tc.columbia.edu/i/a/document\9386_WhitePaper_2_Extremism_030809.pdf (In Engl.)

Received: August 13, 2019; accepted for publication September 21, 2019

Reference to the article

Popova N. V., Levanskaya Yu. Yu. Pedagogical Prevention of Youth Extremist Attitudes: Empirical Basis // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2019. Vol. 14, No. 4. PP. 93–102. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-93-102.

УДК 378.035+378.147

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-103-107

Лилия Раисовна Толстых,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: tlr-tlr@mail.ru
ORCID: 0000-0001-9229-0671

Особенности ответственности студентов высшей школы направления Психология

Актуальность исследования обусловлена всё большим привлечением внимания общественности к интеллектуальному, личностному и творческому потенциалу подрастающего поколения. Предпосылкой для формирования компетентностей и активной жизненной позиции выпускников высшей школы, способных успешно интегрироваться в систему социальных отношений, является ответственность. Ответственность также выступает критерием оценки личности системы взаимоотношений и взаимодействия с другими членами общества. Известно, что профессиональная деятельность психолога строится с опорой на морально-нравственные нормы. Будущие психологи должны обладать хорошо развитым чувством ответственности, поскольку они должны отвечать за последствия своей деятельности. Это обуславливает актуальность темы исследования. С целью изучения особенностей ответственности студентов использованы следующие методы: теоретический, психодиагностический, метод математико-статистической обработки данных (U-критерий Манна – Уитни). Психодиагностический метод представлен методиками: «Диагностика ответственности» (автор В. П. Прядеин), методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, методика исследования самооотношения (тест-опросник МИС) В. В. Столина и С. Р. Пантелеева, «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (ACS). Выделены уровни и соответствующие им особенности ответственности у студентов-психологов. Особенности ответственности у студентов-психологов проанализированы по содержанию регуляторно-динамического и мотивационно-смыслового компонентов. Ответственность рассматривалась в рамках исследования свойств личности, целостного самооотношения и поведения, обеспечивающих готовность субъекта брать на себя обязательства и качественно их выполнять. Особенности мотивационно-смыслового компонента при высоком уровне ответственности: социоцентричность, предметность, осмысленность и осведомленность. При низком уровне ответственности: эгоцентричность и субъектность. Особенности регуляторно-динамического компонента ответственности – эргичность, стеничность при высоком уровне ответственности, при низком уровне – аэргичность, астеничность. Особенности целостного самооотношения студентов-психологов с высоким уровнем ответственности – самопринятие и самопонимание, самоуважение, с низким уровнем – самообвинение и саморуководство, ожидание положительного отношения других.

Ключевые слова: ответственность, личность, высшее образование, ценностное отношение, долг, выбор профессии, нормы, мораль

Введение. Первостепенная задача высшего образования состоит в личностном развитии студентов. Личностное развитие студентов в высшей школе направлено на формирование деятельной, активной жизненной позиции. Современному обществу необходимы специалисты, которые способны принимать ответственные решения в ситуации выбора, готовы взять на себя ответственность за результаты своей про-

фессиональной деятельности. Знакомство с особенностями получаемой специальности, формирование общекультурных и профессиональных компетенций, ценностное отношение к профессии происходит у студентов-психологов на этапе обучения в высшей школе, где в целом складывается образ будущей профессии.

Известно, что профессиональная деятельность психолога направлена на оказа-

ние психологической помощи конкретному человеку или группе людей. В связи с этим ответственность психолога связана с нормами и правилами, регулирующими отношения в аспекте профессиональных, социально и личностно-профессиональных характеристик профессиональной деятельности. Поэтому психологу необходимо осознавать профессиональную и личную ответственность перед клиентом и обществом за свою деятельность.

Изучением проблемы воспитания ответственности у студентов занимались К. Г. Эрдынеева, Л. А. Барановская, В. В. Игнатова, В. А. Халилов, Г. И. Аксенова.

В психологической науке исследованием развития ответственности занимались К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Деметий, К. Муздыбаев, А. В. Петровский, Д. И. Фельдштейн. Учёные в своих трудах выделили содержательные признаки и компоненты ответственности, определили закономерности в развитии ответственности в различные возрастные этапы.

Согласно мнению К. А. Абульхановой-Славской, ответственность выступает «как форма добровольного принятия необходимости» [1, с. 37]. В обозначенном определении подтверждается то, что осуществление этой необходимости имеет пределы, которые определяет сам субъект деятельности.

К. Муздыбаев считает, что ответственность – это качество, характеризующее социальную типичность личности. В качестве содержательных показателей ответственности он выделяет такие качества, как «пунктуальность, точность, верность личности в исполнении своих обязанностей, готовность отвечать за последствия своих действий, а также эмоциональные качества, такие как способность к сопереживанию, чуткость к чужой боли и волевые качества – настойчивость, стойкость, смелость, усердие» [6, с. 55].

В то же время исследовательский аспект проблемы особенностей ответственности студентов-психологов остаётся недостаточно разработанным. Поэтому изучение особенностей ответственности в студенческом возрасте в период освоения профессиональных норм и требований является актуальным. Именно в студенческом возрасте происходит выбор жизненной, профессиональной и личностной траектории развития, в которой ответственность психолога перед

обществом, другими людьми, самим собой за результаты своей деятельности выполняет важную роль [11, с. 79].

Цель исследования заключается в изучении особенностей ответственности как профессионально важного качества студентов-психологов.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составили субъектно-деятельностный, компетентностный и личностный подходы. С целью изучения особенностей ответственности студентов использованы следующие методы: теоретический анализ, психодиагностический, метод математико-статистической обработки данных по U-критерию Манна – Уитни.

В исследовании приняли участие 40 студентов очного отделения Забайкальского государственного университета, обучающиеся по направлению 37.03.01 *Психология*.

Эмпирическое исследование ответственности как профессионально важного качества личности проводилось с помощью следующих методик: «Диагностика ответственности» (автор В. П. Прядеин), методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, методика исследования самоотношения (тест-опросник МИС) В. В. Столина и С. Р. Пантелеева, «Шкала контроля за действием» Ю. Куля.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате проведения методики «Диагностика ответственности» В. П. Прядеина выявлен уровень развития ответственности. В группу студентов с высоким уровнем ответственности вошли 53 % испытуемых; 47 % респондентов относятся к категории безответственных или ситуативно-ответственных.

По результатам исследования можно сделать вывод, что в группе испытуемых с высоким уровнем ответственности выявлены следующие особенности: динамическая эргичность, мотивация социоцентрическая, когнитивная осмысленность, результативность предметная, эмоциональность стеническая, регуляторная интернальность. Данные особенности свидетельствуют о развитом чувстве долга. У студентов выявлена склонность брать на себя ответственность за других людей, охотно помогать окружающим людям и даже жертвовать собой в интересах других. Для исследуемой группы безответственных или ситуативно-ответ-

ственных студентов характерны: динамическая азгичность, мотивация эгоцентрическая, результативность субъектная, эмоциональность астеническая. Испытуемые с низким уровнем ответственности обладают низкой «включённостью» личности в систему социальных, межличностных отношений, стремлением избегать общепринятые социальные нормы в своем поведении.

В результате проведения методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла выявлено, что испытуемые с высоким уровнем ответственности по фактору С отличаются работоспособностью, выдержкой, реалистическим настроением, эмоциональной зрелостью. По фактору Q3 у них выявлен высокий уровень самодисциплины и самостоятельности (фактор Q2), моральной нормативности (фактор G). Студенты характеризуются эмоциональной устойчивостью, смелостью в общественных контактах. Учащиеся с низким уровнем ответственности проявляют склонность к непостоянству, подвержены влиянию ситуаций и обстоятельств (факторы G, I, O). Также испытуемые этой группы не используют особые волевые усилия при выполнении групповых норм и правил. В своём поведении они проявляют неорганизованность, безответственность, гибкость установок по отношению к групповым нормам. Спокойствие, уровень низкой мотивации, немотивированная удовлетворённость и невозмутимость (фактор Q4) характерны для студентов с низким уровнем ответственности. Низкий уровень по фактору H отражает проявления нерешительности в себе, хладнокровия, склонности «находиться в тени».

Анализ результатов по методике «Исследование самоотношения» (тест-опросник МИС) позволяет рассматривать целостное самоотношение респондентов через анализ профиля по девяти субшкалам. Значения показателей самоотношения по методике МИС свидетельствуют о том, что у студентов с высоким уровнем ответственности в большей степени развиты самопринятие и самопонимание, самоуважение. У респондентов с низким уровнем ответственности выражены следующие показатели: самообвинение и саморуководство, ожидание положительного отношения других.

Исходя из полученных результатов, мы определили три уровня самоотношения студентов. Первый уровень: позитивное само-

отношение – осуществляется при высоких показателях по субшкалам самооценности, самоуверенности, самопринятие, саморуководство, самопривязанность (46,8 % от всей выборки). Второй уровень: негативное самоотношение (19,4 % испытуемых) реализуется при высоких значениях по субшкалам внутренняя конфликтность, самообвинение, закрытость. Третий уровень: нейтральное или смешанное самоотношение (33,8 % испытуемых) – реализуется при средних значениях по всем представленным субшкалам.

«Шкала контроля за действием» Ю. Куля (ACS) содержит подуровни: поведенческий, реакции на неудачу и методы принятия решений. По шкале «контроль за действием» диагностировался волевой компонент ответственности. Результаты диагностики показали, что студенты с низким уровнем ответственности в процессе планирования своей деятельности опираются на действие по алгоритму. Контроль поведения у студентов с высоким уровнем ответственности имеет более интегрированную систему.

Заключение. В результате проведённого исследования нами выявлены различия в особенностях ответственности студентов-психологов, которые заключаются в следующем:

1) студенты с высоким уровнем ответственности проявляют самостоятельность и тщательность при выполнении ответственных заданий. У них наблюдается преобладание общественных интересов над личными, осознанный выбор профессии и развитое чувство долга. Также обучающиеся понимают основную суть ответственности психолога, рассматривают её с позиции долга, совести и свободы. Высокие значения по показателю «результативность» предметно свидетельствуют о продуктивности, добросовестности субъекта при выполнении профессиональных задач. У них преобладают положительные эмоции, более развиты самопринятие и самопонимание, самоуважение;

2) студенты безответственные или ситуативно-ответственные характеризуются нерешительностью и поведенческой пассивностью при выполнении ответственного задания. Они проявляют черты манипулятивного поведения, демонстрируя признаки беспомощности, зависимости, неуверенности в себе, склонны проявлять самообвинение и саморуководство, тревожны, ожидают

к себе положительное отношение от других. Но при этом такие студенты признают значение своей роли в возникновении проблемы, что свидетельствует о частичном принятии ответственности. С целью снижения влияния стрессогенных ситуаций они используют мысленное или поведенческое дистанцирование. При выполнении ответственных задач испытывают отрицательные эмоции. Выявленная особенность

обусловлена отрицательной оценкой себя и ощущением собственной бесполезности и ненужности.

Таким образом, выявленные особенности ответственности студентов-психологов показывают необходимость психолого-педагогической поддержки становления ответственности у студентов-психологов с целью приобретения опыта принятия ответственности и ответственного поведения.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Проблема личности в психологии // Психологическая наука в России XX столетия, проблемы теории и истории. М.: ИП РАН, 1997. 362 с.
3. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Чита, 2011. 305 с.
4. Дементий Л. И. Ответственность: типология и личностные основания. Омск: Омск. гос. ун-т, 2001. 192 с.
5. Дементий Л. И. Ответственность как ресурс личности. М.: Информ-Знание, 2005. 188 с.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. 240 с.
7. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности. Екатеринбург: Ур ГПУ, 2001. 209 с.
8. Прядеин В. П. Ответственность как предмет психологического исследования. Екатеринбург: Ур ГПУ, 2007. 209 с.
9. Столярченко Л. Д. Особенности развития личности студента. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 291 с.
10. Толстых Л. Р., Эрдынеева К. Г. Интегративный подход к профессиональной ответственности инженера как предиктор успешной профессиональной деятельности // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2010. № 5. С. 48–51.
11. Толстых Л. Р., Эрдынеева К. Г. Ответственность в понятийном базисе профессионального образования // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2010. № 2. С. 78–84.
12. Фомина Н. А. Система исследования ответственности студентов будущих управленцев // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. Рязань: РГУ, 2010. С. 480–485.
13. Шалдыбина О. Н. О субъекте ответственности. М.: МНЭПУ, 2007. 64 с.
14. Шатунова Т. Г. К вопросу выявления критериев и уровней сформированности ответственности у подростков // Наука и образование. 2005. № 2. С. 87–89.
15. Шепетько Д. В. Становление профессиональной ответственности будущих специалистов в условиях модернизации современной высшей школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Орёл, 2011. 23 с.

Статья поступила в редакцию 27.03.2019; принята к публикации 26.04.2019

Библиографическое описание статьи

Толстых Л. Р. Особенности ответственности студентов высшей школы направления *Психология* // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 4. С. 103–107. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-103-107.

Liliya R. Tolstykh,
Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: tlr-tlr@mail.ru
 ORCID: 0000-0001-9229-0671

Features of the Responsibility of Students of Higher Education Directions *Psychology*

The relevance of the study is due to the increasing attraction of public attention to the intellectual, personal and creative potential of the younger generation. A prerequisite for the formation of competencies and an active life position of graduates of higher education who are able to suc-

cessfully integrate into the system of social relations is responsibility. Responsibility also serves as a criterion for assessing the identity of the system of relationships and interaction with other members of societies. It is known that the professional activity of the psychologist is based on the moral standards. Future psychologists should have a well-developed sense of responsibility, since they should be responsible for the consequences of their activities. This determines the relevance of the research topic. In order to study the characteristics of students' responsibility, the following methods were used: theoretical, psychodiagnostic, the method of mathematical-statistical data processing (Mann – Whitney U-test). The psychodiagnostic method is presented by the methods: "Diagnosis of responsibility" (by V. P. Pryadein), the method of multifactor personality research by R. Kettell, the method of studying self-relation (IIA test questionnaire) V. V. Stolin and S. R. Panteleeva, "The scale of control over the action" Yu. Kul (ACS). The levels and the corresponding features of responsibility among students-psychologists were singled out. The peculiarities of responsibility of the students-psychologists are analyzed by the content of the regulatory-dynamic and motivational-semantic components. Responsibility was considered in the framework of the study of personality traits, holistic self-attitude and behavior, ensuring the subject's readiness to undertake obligations and to fulfill them qualitatively. Features motivational – semantic component with a high level of responsibility: sociocentricity, objectivity, meaningfulness and awareness have been analyzed. With a low level of responsibility: self-centeredness and subjectivity have been identified. Features of the regulatory-dynamic component of responsibility – *ergichnost*, *stenichnost* with a high level of responsibility, with a low level – *airgichnost*, *asthenia* have been stated. Features of self-attitude of psychology students with a high level of responsibility – self-acceptance and self-understanding self-esteem, with a low level – self-accusation and self-guidance, expectation of a positive attitude of others have been pointed out.

Keywords: responsibility, personality, higher education, value attitude, duty, choice of profession, norms, morality

References

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. Life strategy. M.: Mysl, 1997. (In Rus.)
2. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. The problem of personality in Psychology. Psychological science in Russia of the twentieth century, problems of theory and history. M.: Publishing House of IP RAS, 1997. (In Rus.)
3. Baranovskaya, L. A. Formation of student social responsibility in the socio-cultural educational space. Dr. ped. sci. diss. Chita, 2011. (In Rus.)
4. Dementiy, L. I. Responsibility: typology and personal bases: monograph. Omsk: Omsk. state univ., 2001. (In Rus.)
5. Dementiy, L. I. Responsibility as a resource of personality: monograph. M.: Inform-Knowledge, 2005. (In Rus.)
6. Muzdybaev, K. Psychology of responsibility. Leningrad: Science, 1983. (In Rus.)
7. Pryadein, V. P. Responsibility as a Systemic Personality Quality. Yekaterinburg: Ur GPU, 2001. (In Rus.)
8. Pryadein, V. P. Responsibility as a subject of psychological research. Yekaterinburg, 2007. (In Rus.)
9. Stolyarenko, L. D. Features of student personality development. Rostov on Don, 1998. (In Rus.)
10. Tolstykh, L. R., Erdyneeva, K. G. Integrative approach to the professional responsibility of an engineer as a predictor of successful professional activity. Scientific Review. Ser. 2. Humanities, no. 5, pp. 48–51, 2010. (In Rus.)
11. Tolstykh, L. R., Erdyneeva, K. G. Responsibility in the conceptual basis of vocational education. Scientific Review. Ser. 2. Humanities. no. 2, pp. 78–84, 2010. (In Rus.)
12. Fomina, N. A. System of research on the responsibility of students, future managers. Pedagogy and Psychology as a resource for the development of modern society, no. 1, pp. 480–485, 2010. (In Rus.)
13. Shaldybina, O. N. On the subject of responsibility. M.: MNEPU, 2007 (In Rus.)
14. Shatunova, T. G. On the issue of identifying criteria and levels of responsibility formation in adolescents. Science and education, no. 2, pp. 87–89, 2005. (In Rus.)
15. Shepetko, D. V. Formation of professional responsibility of future specialists in the context of modern higher education modernization. Cand. sci. diss. abstr. Orel, 2011. (In Rus.)

Received: March 27, 2019; accepted for publication April 25, 2019

Reference to the article

Tolstykh L. R. Features of the Responsibility of Students of Higher Education Directions *Psychology* // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 4. PP. 103–107. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-103-107.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объёмом 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). Orcid автора.

Город, страна – на русском и английском языках.

Место работы (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес – на русском и английском языках.

Источники финансирования статьи (при их наличии) – на русском и английском языках.

Название статьи – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация: 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: введение, 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 объеме не более 20 % от общего количества источников в списке литературы.

Объем цитирования в статье должен составлять не более 30 % от общего объема 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: O (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.

Объем рисунков не должен превышать ¼ объема 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, отправляется 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

SUBMISSION GUIDELINES

The Editorial Board accepts manuscripts which **haven't been previously published**. Manuscripts prepared should not exceed 40,000 characters with spaces.

<i>Genre</i>	<i>Minimum length</i>
Research article (theoretical or empirical articles that contain the main results obtained by the author)	0.5 printer's sheet (20,000 characters)
Scientific reports and papers	0.3 printer's sheet (12,000 characters)
Reviews	0.2 printer's sheet (8,000 characters)

SUBMISSION PACKAGE

Authors should enclose the following documents in the package:

1. Electronic copy of the article. The name of the file should contain the author's surname and the title of the article.
2. Electronic version of publishing agreement.
3. Information about the author.

THE STRUCTURE OF THE PAPER SUBMITTED TO THE EDITORIAL BOARD

Branch of science (journal section).

Code: UDK, ORCID

Author's name, patronymic (middle name), surname (in Russian and English). The number of co-authors should not exceed 5 persons. If there is more than one author, the name of the main author should be given first. There should be information on the author's contribution in Russian and English (one sentence long).

City, country (in Russian and English).

Affiliation (permanent place of work or place of a research project) in Russian and English.

Mail address (in Russian and English).

Sources of financing (if there are any) in Russian and English.

Title of the paper in **Russian** (lowercase letters only) and **English** (in title capitalization the first and last words and all nouns, pronouns, adjectives, verbs, adverbs, verbs, and subordinate conjunctions (if, as, that, etc. – when fewer than 5 letters are capitalized)).

Abstract (150 to 200 words) in Russian and English. The abstract should reflect the main outcomes of research and should include background, aims, methods, results, and conclusion but should not contain any references.

Keywords or word combinations (5–7) are separated by a comma (in Russian and English).

The body text of the paper should include the parts: Introduction, Methods, Results, Discussion, Conclusion. **The names of the parts should be in bold type.**

The paper should include in-text references to the works cited. References are given in square brackets, indicating the source number and the page number, e.g. [1, p. 25]. Several sources are separated by a semicolon [1; 3; 4].

References are arranged in alphabetical order and should include no less than 15 sources including no less than 5 foreign sources. References in foreign languages should follow references in Russian.

Textbooks, social and political essays, archives, reference, dictionary and legislative materials are mentioned after "References" in the section "**Sources**", they are continuously numbered or are given in the text of the paper as footnotes (in the bottom of the page). A footnote marker is the Arab figure, per page numbering.

The list of references is made out according to state standard specification (GOST) P. 7.0.5 – 2008. For each source the publishing house, total of pages are surely specified.

References in Russian should be translated into English and meet the following requirements:

- Author (s) (transliteration in BSI, BGN formats);
- Title of the work/source (English translation);
- Imprint: city, publishing house, year of publishing, volume/issue, pages (transliteration);
- Source language (in Rus.).

Selfcitations should not exceed 20%.

Citations should not exceed 30%.

ARTICLE FORMAT REQUIREMENTS

Languages of publications: Russian and English

General requirements: Margins of the A4-size page (book orientation) should be: top and bottom – 2 cm, left and right –2.5 cm. The main text should be Arial 14 pt with 1.5 spacing. First line indent – 1.25. The text should not include automatic hyphenation; it should be centered on the width.

If using additional fonts, consult the editor.

If using additional languages in a manuscript, a PDF copy should be submitted.

The last page of the manuscript should contain the note “The article is published for the first time”, the date and the author’s (authors’) names.

Words, figures, formulas, measurements

Units of measurement are repulsed from characters and numbers to which they relate.

A clear distinction should be made about o (letter) and 0 (zero), 1 (one) and I (Roman unit or the letter “l”), a hyphen (-) and a dash (–).

Don’t use letter “e” instead of “ë”.

All **tables** must be created in Word, be titled and marked with Arabic numbers (e.g. Table 1). Within the body of the text, references to tables should be abbreviated (e.g. tab. 1). The content of the table should not duplicate the text. The words in the tables should be written in full with correct hyphenation. The table cell should not include a dot at the end of the sentence.

Black-and-white drawings (graphs, diagrams – Excel format, charts, maps, photos) should have Arabic numbers, the word “figure” should be always abbreviated (e.g. fig. 1). Illustrations are submitted in jpg format (with a minimum 300 dpi resolution or higher) as separate files, indicating their number, author’s name/authors’ names and the title of the article. Image size 170×240 mm. When reducing, all details of the image should be distinguished. **All captions in Russian and English** should be attached as a separate list to the article.

Figures must not exceed 1/4 length of the text.

Papers that do not meet the above mentioned requirements will not be accepted.

The authors are fully responsible for the accuracy of quotations and references.

Payment for the author’s copy postage

An amount of 200 rubles is paid for postage.

The complete package should be sent to zab-nauka@mail.ru

Address of the Editorial Board:

129 Babushkina st., Chita, 672007, Russia
Transbaikal State University, The Editorial Board (Room 126)



Executive Secretaries:

Elena V. Sedina

Irina N. Blazhevskaya

e-mail: zab-nauka@mail.ru

Tel. +7(3022) 35-24-79