

DOI: 10.21209/2658-7114
DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5

ISSN 2658-7114
ISSN 2542-0070 (Online)

2019. Том 14, № 5

2019. Vol. 14, No. 5

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 Забайкальского государственного записки 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

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

Члены редколлегии

Атаманчук П. С., доктор педагогических наук, профессор,

академик АН ВО Украины (Каменец-Подольский, Украина);

Виноградова Н. И., доктор психологических наук,

профессор (Чита, Россия);

Гогоберидзе А. Г., доктор педагогических наук, профессор

(Санкт-Петербург, Россия);

Дагбаева Н. Ж., доктор педагогических наук, профессор

(Улан-Удэ, Россия);

Дагбаева С. Б., доктор психологических наук, доцент

(Чита, Россия);

Десненко С. И., доктор педагогических наук, профессор

(Чита, Россия);

Зволейко Е. В., доктор педагогических наук, доцент

(Чита, Россия);

Ермаков Д. С., доктор педагогических наук, доцент,

(Новомосковск, Россия);

Игумнова Е. А., доктор педагогических наук, доцент

(Чита, Россия);

Косогова А. С., доктор педагогических наук, профессор

(Иркутск, Россия);

Несговорова Н. П., доктор педагогических наук, профессор

(Курган, Россия);

Панов В. И., доктор психологических наук, профессор,

член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

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

Рогова А. В., доктор педагогических наук, профессор

(Чита, Россия);

Сараева Н. М., доктор психологических наук, доцент

(Чита, Россия);

Улзытуева А. И., доктор педагогических наук, доцент

(Чита, Россия);

Хитрюк В. В., доктор педагогических наук, доцент

(Минск, Беларусь)

Главный редактор

Ерофеева И. В., доктор филологических наук, доцент

Ответственный секретарь

Седина Е. В., кандидат культурологии

Редактор А. А. Рыжкова,
редактор перевода С. Е. Каплина,
вёрстка Г. А. Зенковой,
дизайн обложки М. Р. Коптеловой

Подписано в печать 25.11.2019.

Дата выхода в свет 29.11.2019.

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

Способ печати оперативный.

Усл. печ. л. 18,9. Уч.-изд. л. 15,2.

Заказ № 19181. Тираж 1000 экз. (1-й з-д 1–100 экз.).

Цена свободная

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

© Забайкальский государственный
университет, 2019

Editorial Board

Main Handling Editor

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

Editorial board members

Atamanchuk P. S., Doctor of Pedagogy, Professor,

Corresponding-Member of NA of HES (Kamenets-Podolsky,

Ukraine);

Vinogradova N. I., Doctor of Psychology, Professor (Chita,

Russia);

Gogoberidze A. G., Doctor of Pedagogy, Professor (Saint-

Petersburg, Russia);

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

Russia);

Dagbaeva S. B., Doctor of Psychology, Associate Professor

(Chita, Russia);

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

Zvoleyko E. V., Doctor of Pedagogy, Associate Professor

(Chita, Russia);

Ermakov D. S., Doctor of Pedagogy, Associate Professor

(Novomoskovsk, Russia);

Igumnova E. A., Doctor of Pedagogy, Associate Professor

(Chita, Russia);

Kosogova A. S., Doctor of Pedagogy, Professor

(Irkutsk, Russia);

Nesgovorova N. P., Doctor of Pedagogy, Professor

(Kurgan, Russia);

Panov V. I., Doctor of Psychology, Professor,

Corresponding-member of RAE (Moscow, Russia);

Popov Theodor, Doctor of Sciences, Professor (Sofia,

Bulgaria);

Rogova A. V., Doctor of Pedagogy, Professor

(Chita, Russia);

Saraeva N. M., Doctor of Psychology, Associate Professor

(Chita, Russia);

Ulzytueva A. I., Doctor of Pedagogy, Associate Professor

(Chita, Russia);

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

Belarus)

Editor-in-chief

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

Executive Secretary

Sedina E. V., Candidate of Culturology

Corrector A. A. Ryzhkova,
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,
Make-up G. A. Zenkova,
Cover design M. R. Koptelova

Signed to print 25.11.2019.

Date of publication 29.11.2019.

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

Operative printing.

Conv. quires 18,9. Ed.-print quires 15,2. Order № 19181.

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

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| <i>Ульзутуева А. И., Васильева Н. В., Курганская А. В.</i> Состояние сформированности лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций студентов профиля «Начальное образование» | 6 |
| <i>Коротаева Е. В., Бухарова И. С.</i> Об организации образовательной деятельности в вузе: вопросы обратной связи | 15 |
| <i>Лысикова Т. С., Ульзутуева О. Д.</i> Моделирование учебно-профессиональных задач в образовательном процессе вуза | 23 |
| <i>Михеева Т. Б., Ерещенко М. В., Тазапчиян Р. М.</i> Культурологический аспект профессиональной компетентности учителя русского языка мультикультурной (полиэтнической) школы | 32 |
| <i>Левданская Ю. Ю.</i> Возможности мыследеятельностной педагогики в формировании инновационного типа личности педагога | 40 |
| <i>Бордонская Л. А., Изумнова Е. А.</i> Интеграция в открытом образовательном пространстве как фактор профессионального роста будущих педагогов XXI века | 48 |

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|-----|
| <i>Базарова Т. С.</i> Развитие творческого потенциала как фактора формирования социально-творческой личности будущего специалиста социальной работы | 57 |
| <i>Лумбунова Н. Б.</i> Формирование общих компетенций в процессе обучения математическим и естественно-научным дисциплинам | 62 |
| <i>Кобзарь А. Н.</i> Специализированные учебные задания в рамках дисциплины «Физика, математика» при обучении будущих врачей | 69 |
| <i>Попова Н. Н.</i> Педагогическая профилактика экстремистской направленности личности студента | 76 |
| <i>Зволейко Е. В.</i> Организация и содержание практик студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» | 82 |
| <i>Иванов С. А., Старостина С. Е., Авдеев П. Б., Дугарова Д. Ц.</i> Профессиональные стандарты как механизмы управления качеством профессионального образования в регионе | 93 |
| <i>Холмогорова Е. И., Еремина В. М.</i> Положительные и отрицательные аспекты использования сети Интернет при обучении студентов вузов | 103 |

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

| | |
|--|-----|
| <i>Васильева Н. В.</i> Элективный курс как организационная форма формирования культуроведческой компетенции в средней школе | 114 |
| <i>Черепанова Л. В.</i> К обоснованию методической системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов по русскому языку | 122 |
| <i>Волынчук Н. И., Снегурова В. И.</i> Готовность учителя к работе с одарёнными детьми | 129 |
| <i>Чернова Е. А.</i> Потенциал проектной деятельности во взаимодействии педагога дополнительного образования с детьми с ограниченными возможностями здоровья | 138 |
| <i>Сараева Н. М., Изумнова Е. А., Суханов А. А.</i> Исследовательская деятельность по изучению экологического состояния атмосферы в городе Чите (в рамках реализации образовательной части проекта по анализу жизнеспособности школьников и студентов Забайкальского края) | 147 |
| <i>Скорова Л. В.</i> Проблема выбора педагогом образовательных медиаресурсов в сети Интернет: психологический аспект | 153 |

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

| | |
|---|----|
| Ulzytuyeva A. I., Vasilyeva N. V., Kurganskaya A. V. The State of Linguistic and Communicative Competencies' Formation of the "Primary Education" Profile Students | 6 |
| Korotaeva E. V., Bukharova I. S. On Organization of Academic Activity in a Higher Education Institution: Issues of Feedback | 15 |
| Lysikova T. S., Ulsutueva O. D. Modeling Educational and Professional Tasks in the Educational Process of the University | 23 |
| Mikheeva T. B., Ereshchenko M. V., Tzapchiyar R. M. Culturological Aspect of Professional Competence of the Teacher of Russian language of Multicultural (Polyethnic) School | 32 |
| Levdanskaya Yu. Yu. Possibilities of Mental-Active Pedagogy in the Formation of Innovative Type of a Teacher's Personality | 40 |
| Bordonskaya L. A., Igumnova E. A. Integration on Open Educational Space as a Factor of Professional Growth of Future Teachers in the XXI Century | 48 |

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

| | |
|--|-----|
| Bazarova T. S. Development of Creative Potential as a Factor in Socio-creative Personality of a Future Specialist of Social Work | 57 |
| Lumbunova N. B. General Competencies Formation at Mathematics and Natural Sciences Subjects | 62 |
| Kobzar A. N. Specialized Learning Tasks in the Framework of the Discipline "Physics, mathematics" when Teaching Future Doctors | 69 |
| Popova N. N. Pedagogical Prevention of a Student's Extremistic Personality Orientation | 76 |
| Zvoleyko E. V. Organization and Content of Practices of Students Studying in the Direction of "Special (Defectological) Education", Profile "Speech Therapy" | 82 |
| Ivanov S. A., Starostina S. E., Avdeev P. B., Dugarova D. Ts. Qualifications Standards as Paths for Higher and Vocational Educational Quality Assurance in the Region | 93 |
| Kholmogorova E. I., Eremina V. M. Advantages and Disadvantages of Internet Use in Teaching University Students | 103 |

PROBLEMS OF SCHOOL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

| | |
|--|-----|
| Vasilyeva N. V. Elective Course as an Organizational Form of Cultural Competence Development in Secondary School | 114 |
| Cherepanova L. V. On the Justification for the Methodical System of Training Schoolchildren to Listening Comprehension of Academic Linguistic Texts in Russian | 122 |
| Volynchuk N. I., Snegurova V. I. Teacher's Readiness to Work with Gifted Children | 129 |
| Chernova E. A. Potential Project Activities in Collaboration of an Additional Education Teacher of Children with Disabilities | 138 |
| Saraeva N. M., Igumnova E. A., Sukhanov A. A. Research Activities to Study the Environmental Condition of the Atmosphere in Chita (Within the Implementation of the Educational Part of a Project to Analyze Resilience of Transbaikalia Schoolchildren and Students) | 147 |
| Skorova L. V. Psychological Aspect of Educational Media Resource Choice Problem in the Internet by Teacher | 153 |

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

УДК 373

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-6-14

Александра Ивановна Улзытуева¹,

доктор педагогических наук, доцент,

Забайкальский государственный университет

(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),

e-mail: alendra29@mail.ru

ORCID: 0000-0003-0998-0327

Наталья Владимировна Васильева²,

кандидат педагогических наук,

Забайкальский государственный университет

(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),

e-mail: Vasilyeva-nv1991@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-1064-9052

Алла Викторовна Курганская³,

кандидат филологических наук,

Забайкальский государственный университет

(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),

e-mail: kurganskaya_ally@mail.ru

ORCID: 0000-0003-3658-117X

Состояние сформированности лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций студентов профиля «Начальное образование»

Статья посвящена анализу сформированности у студентов высших учебных заведений лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций. В статье представлены результаты анкетирования студентов Забайкальского государственного университета 1–4-х курсов очной формы обучения (направление 44.03.01 *Педагогическое образование*, профиль «Начальное образование»). Обучающимся было предложено написать изложение, которое предлагается Федеральным институтом педагогических измерений для оценки лингвистической подготовки выпускников школ. Результаты данного исследования показали, что значительное количество обучающихся вуза допускают логические, речевые, грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки при написании изложения, ряд студентов допускает также фактические ошибки при передаче содержания исходного текста. Также студенты написали выпускную проверочную работу по русскому языку для обучающихся 4-го класса. Анализ работ студентов позволил выявить недо-

¹ А. И. Улзытуева – основной автор, обосновывала методологию исследования, формулировала выводы.

² Н. В. Васильева – осуществляла сбор, систематизацию и анализ данных, интерпретацию результатов, написание и оформление статьи.

³ А. В. Курганская – осуществляла сбор, систематизацию и анализ данных, интерпретацию результатов, написание и оформление статьи.

статочную сформированность у них знаний и умений, входящих в состав лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций. В связи с этим авторский коллектив предлагает включение в учебный план подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 *Педагогическое образование*, профиль «Начальное образование», дисциплины, в рамках которой возможно углублённое изучение современного русского литературного языка, а также развитие речи обучающихся.

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, общепрофессиональные компетенции, профессиональный стандарт педагога, ФГОС ВО 3++

Введение. Современная государственная политика в области высшего образования определяется ФГОС ВО. Введение ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.01 *Педагогическое образование* и Профессионального стандарта педагога произошло вследствие пересмотра и конкретизации ряда требований к подготовке учителя, в том числе и учителя начальных классов.

Новым по сравнению с ФГОС ВО 3+ стало, в частности, требование формировать у студентов ОПК-8 – способность «осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний»¹. К специальным научным знаниям, которыми должен овладеть педагог, осуществляющий начальное общее образование, относятся и знания о русском языке, его ярусах, единицах, особенностях функционирования языковых единиц, нормах русского литературного языка, речеведческие знания. Овладение ими необходимо как для преподавания предмета «Русский язык» в начальной школе, так и для успешной коммуникации в разных сферах и ситуациях общения. Несформированность данных знаний препятствует формированию:

– УК-4 – способности «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранных языках»²;

– ОПК-3 – способности «организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов»³.

Несформированность УК-4 и ОПК-3 приводит к неспособности выпускника бакалавриата выполнять трудовое действие,

¹ ФГОС ВО 3++ // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. – URL: http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 25.08.2019). – Текст: электронный.

² Там же.

³ Там же.

состоящее в «осуществлении профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов»⁴, поскольку для его осуществления необходимо знание «преподаваемого предмета в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы»⁵, в частности, наличие специальных научных знаний в области русистики и речеведения.

Учебные планы направления 44.03.01 *Педагогическое образование* (профиль «Начальное образование») содержат ряд предметов, направленных на изучение методики преподавания русского языка в начальных классах, однако только одну дисциплину, в рамках которой происходит изучение норм русского литературного языка («Русский язык и культура речи», трудоёмкость – 2 зачётных единицы). Русский язык как система отдельному изучению не подлежит.

Это во многом обусловлено тем, что студенты к моменту поступления в вузы должны овладеть лингвистической, языковой, коммуникативной компетенциями. Лингвистические и речеведческие знания, языковые, речевые умения, входящие в состав данных компетенций, являются в то же время необходимыми для овладения УК-4, ОПК-3,8 в соответствии с ФГОС ВО 3++ (направление «Педагогическое образование»).

Однако, как показывает практика обучения, ряд студентов не владеет некоторыми знаниями и умениями, входящими в состав лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций, что приводит к препятствиям для обучающихся в освоении ОПК-8 и, как следствие, осуществлению професси-

⁴ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. – URL: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 25.08.2019). – Текст: электронный.

⁵ Там же.

ональной деятельности в сфере обучения русскому языку.

Всё это свидетельствует о потребности диагностики состояния сформированности у обучающихся лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций.

Цель исследования состоит в выявлении состояния сформированности у студентов профиля «Начальное образование» лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций.

Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования подготовки бакалавров направления 44.03.01 *Педагогическое образование* (профиль «Начальное образование») в аспекте формирования УК-4, ОПК-3, 8.

Методология и методы исследования.

Методологической основой исследования выступают положения компетентностного подхода к обучению, в том числе при преподавании русского языка (Э. Ф. Зеер [2], И. А. Зимняя [3], С. И. Львова [4], Е. В. Орлова [5; 6], Л. Г. Саяхова [7], Г. К. Селевко [8], В. В. Сериков [1], А. В. Хуторской [9], Л. В. Черепанова [10], И. Б. Шмигирилова [11], N. Chomsky [12], F. Delamare Le Deist, J. Winterton [13] и др.).

Методы исследования: анализ, систематизация, обобщение, тестирование.

Языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции рассматриваются нами как освоение необходимых знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и основными нормами русского литературного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, необходимых знаний о лингвистике как науке и учёных-русистах; умение пользоваться различными лингвистическими словарями.

Под коммуникативной компетенцией мы понимаем овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения.

Результаты исследования и их об- суждение. Для диагностики состояния сформированности у студентов знаний и умений, входящих в состав языковой и коммуникативной компетенций, им было предложено написать изложение. В иссле-

довании приняли участие студенты Забайкальского государственного университета 1–4-х курсов, обучающиеся по направлению 44.03.01 *Педагогическое образование*, профиль «Начальное образование» (97 обучающихся). Текст изложения приведён ниже.

«Знаменитый русский учёный-путешественник Миклухо-Маклай изучал жизнь разных народов. Он хотел доказать, что люди не делятся на высшие и низшие расы. В то время не все соглашались с этим утверждением. Чтобы доказать свою позицию, учёный отправился на далёкий остров Новая Гвинея. Он собирался изучить жизнь одного из диких племён. Капитан корабля боялся за жизнь исследователя и уверял его, что нельзя высаживаться на остров без оружия, что чернокожие дикари могут съесть белого незнакомца. Миклухо-Маклай возражал ему и объяснял, что он не собирается брать с собой оружие. Ведь он идёт к туземцам с миром и не будет в них стрелять даже в случае опасности для его жизни.

Первое знакомство учёного с местными жителями произошло так. Однажды он отправился через джунгли в селение туземцев. Примерно через час джунгли расступились и показали хижины.

Когда жители селения увидели белого человека, начался переполох. Женщины с детьми спрятались в хижинах. Мужчины выстроились в ряд и стали угрожающе размахивать копьями. Они не понимали, чего можно ожидать от этого диковинного белокожего существа, приплывшего неизвестно откуда на огромной лодке, которая умеет плываться огнём (так восприняли папуасы салют, который был дан капитаном).

Приближаться к хижинам было опасно. Но нужно было найти способ показать туземцам, что белый человек явился к ним с миром. Решение он выбрал смелое. Миклухо-Маклай спокойно лёг на землю, растянулся и притворился, что спит. Самое удивительное было в том, что вскоре он и в самом деле уснул.

Проснулся путешественник поздно. Солнце уже садилось. Туземцы толпились возле него и с любопытством его разглядывали. Миклухо-Маклай показал знаками, что голоден. Ему принесли вкусные тропические фрукты...

Вскоре учёный подружился с туземцами. Он изучил их язык и обычаи, помогал им: лечил, раздавал лекарства, подарил топоры и пилы. Миклухо-Маклай старался примирить враждующие племена и запретил войны. Островитяне оценили его заботу и очень привязались к нему.

Учёному удалось доказать, что нельзя относиться с превосходством к людям иной расы. Племя имело свою, непохожую на западную культуру, потому что жило в отдалении от остального мира.

Память об учёном чтут во всём мире. А берег Новой Гвинеи, на который он высадился бо-

лее ста лет назад, теперь называется Берег Ма-
клая»¹.

(По С. Маркову)

Результаты анализа работ студентов
представлены в табл. 1.

Таблица 1

Анализ ошибок студентов при написании изложения

| Виды ошибок | Кол-во студентов, допустивших ошибки, % | | | | |
|--|---|------------|------------|------------|-----------------------------------|
| | 1-го курса | 2-го курса | 3-го курса | 4-го курса | от общего количества респондентов |
| Фактические | 46,7 | 18,2 | 50 | 12,5 | 28,5 |
| Логические | | | | | |
| отсутствие связи между частями высказывания | 20 | 4,5 | 10 | 6,2 | 9,5 |
| включение в микротему другой микротемы | 13,3 | 27,3 | 50 | 43,7 | 31,7 |
| отсутствие необходимых частей высказывания и т. п. | 60 | 59 | 30 | 43,7 | 50,7 |
| нарушение причинно-следственных связей | 6,7 | 9 | 10 | 6,2 | 7,9 |
| Речевые | | | | | |
| употребление слова в несвойственном ему значении | 13,3 | - | 10 | - | 4,7 |
| употребление иноязычных слов и выражений | 6,7 | 22,7 | 10 | - | 11,1 |
| неуместное использование экспрессивных, эмоционально окрашенных слов | - | 9 | - | - | 3,1 |
| нарушение лексической сочетаемости | 6,7 | - | - | 25 | 7,9 |
| плеоназм | - | 13,6 | - | 12,5 | 7,9 |
| тавтология | 80 | 86,4 | 80 | 62,5 | 77,7 |
| необоснованный пропуск слова | 13,3 | - | - | - | 3,1 |
| бедность и однообразие синтаксических конструкций | 26,7 | 41 | 30 | 25 | 31,7 |
| Грамматические | | | | | |
| нарушение согласования, управления | 26,7 | 45,5 | 20 | 56,2 | 38 |
| нарушение видо-временной соотнесённости глагольных форм | 13,3 | 27,3 | 50 | 6,2 | 22,2 |
| смешение прямой и косвенной речи | - | 9 | 10 | - | 4,7 |
| Орфографические | 93,3 | 86,4 | 100 | 100 | 93,6 |
| Пунктуационные | 93,3 | 91 | 100 | 81,2 | 90,4 |

Как видно из данных, приведённых в табл. 1, наиболее частотными являются следующие ошибки: отсутствие необходимых частей высказывания, тавтология, нарушение правил орфографии и пунктуации. Причём упомянутая логическая, а также орфографические и пунктуационные ошибки допускаются студентами всех курсов, разница в процентном соотношении незначительна.

К числу орфографических ошибок, допущенных обучающимися, следует отнести нарушение правописания наречий (*с высока вместо свысока, *в дали вместо вдали и т. п.), слов с непроверяемыми гласными в корне, приставок пре-/при- (*премирить вместо примирить и т. п.) и др.

Большинство пунктуационных ошибок связано с нарушением правил постановки

знаков препинания при разграничении частей сложносочинённого, сложноподчинённого, бессоюзного сложного предложений, обособления распространённого обстоятельства, выраженного деепричастным оборотом. Вызывает озабоченность тот факт, что студенты испытывают затруднения не только при выборе знака препинания в бессоюзном сложном предложении и обособлении деепричастного оборота (что не изучается в начальной школе или рассматривается на уровне пропедевтики), но и при разграничении частей сложных предложений.

Высокая частотность перечисленных ошибок, на наш взгляд, может являться следствием того, что в учебном плане направления 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Начальное образование») недостаточно внимания уделяется совершенствованию языковой и коммуникативной компетенций обучающихся. При этом, что значительное количество зачётных

¹ Тренировочный сборник для подготовки к итоговому изложению // ФИПИ. – URL: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/itog_soch/trenir_sbornik_podg_k_itog_izl.pdf (дата обращения: 20.08.2019). – Текст: электронный.

единиц отводится дисциплинам, связанным с освоением методики преподавания русского языка в начальной школе, нормы русского литературного языка оказываются на периферии внимания, изучаются только в рамках общей для всех педагогических специальностей дисциплины «Русский язык и культура речи» (2-й семестр). Обучение же логично и связно излагать свои мысли осуществляется фрагментарно при освоении дисциплин «Практикум по выразительному чтению и ораторской речи» (8-й семестр), «Основы ораторской и дискуссионной речи» (дисциплина по выбору, 3-й семестр).

Вторая по частотности группа ошибок содержит следующие их виды: фактические, логическую (включение в микротему другой микротемы), речевую (бедность и однообразие синтаксических конструкций), грамматические (нарушение согласования, управления; нарушение видо-временной соотносённости глагольных форм).

Наличие фактических ошибок объясняется недостаточностью фоновых знаний обучающихся. Вследствие этого в изложениях имеется описание степи в сердце джунглей (которые некоторыми студентами к тому же были определены как имя собственное и названы Джунглями) или утверждения типа: «Остров Новая Гвинея стал называться Берегом Маклая».

Другие виды ошибок свидетельствуют о недостаточной сформированности язы-

ковой и коммуникативной компетенций студентов.

Отдельное внимание следует уделить бедности словарного запаса обучающихся. Следствием этого является наличие тавтологии и плеоназма в работах студентов, в ряде случаев – употребления слова в несвойственном ему значении, употребления иноязычных слов и выражений, нарушения лексической сочетаемости слов. Приведём примеры некоторых из данных ошибок: «... не собирался брать с собой оружие, ведь он не собирается стрелять...», «...салют, который капитан пульнул...», «белый туземец Миклухо-Маклай», «относиться с превосходительством к иной расе».

Всё изложенное свидетельствует о недостаточной сформированности умений студентов строить высказывания с учётом законов и норм русского литературного языка, правил логики.

Результаты проведённого нами исследования позволили предположить, что у студентов профиля «Начальное образование» недостаточно сформированы лингвистическая, языковая и коммуникативная компетенции. Для проверки данного утверждения мы предложили обучающимся (76 чел.) написать выпускную проверочную работу по русскому языку для 4-го класса, состоящую из двух частей. Первая часть включала написание диктанта и выполнение двух заданий по тексту. Результаты анализа работ студентов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Анализ ошибок студентов при написании диктанта (языковая компетенция)

| Виды ошибок | Кол-во студентов, допустивших ошибки, % | | | | |
|------------------------------|---|------------|------------|------------|-----------------------------------|
| | 1-го курса | 2-го курса | 3-го курса | 4-го курса | от общего количества респондентов |
| Фактические | 0,8 | 0,3 | - | 0,2 | 0,33 |
| Речевые | | | | | |
| необоснованный пропуск слова | 3 | 2 | - | - | 6,58 |
| Орфографические | 56,4 | 32,1 | 43,2 | 23,7 | 38,85 |
| Пунктуационные | 12,3 | 8,9 | 11,4 | 8,3 | 10,23 |

Как видно из данных, приведённых в табл. 2, наиболее частотными являются орфографические ошибки, которые допускаются студентами всех курсов, но наиболее часто – студентами первого (56,4 %) и третьего (43,2 %) курсов.

К числу орфографических ошибок, допущенных обучающимися, следует отнести нарушение правописания слов с чередую-

щимися гласными в корне раст-/рост– (*расток вместо росток и т. п.), правописание безударных гласных в окончаниях имён существительных (*от деревне к деревни вместо от деревни к деревне; *в Сибири вместо в Сибири) и др.

Вторая по частотности группа ошибок – это пунктуационные ошибки. Большинство пунктуационных ошибок связано с наруше-

нием правил постановки знаков препинания при обособлении обращения, при постановке знаков препинания в предложениях с однородными членами. Данный факт вызывает озабоченность, так как данные темы рассматриваются в курсе русского языка в начальной школе.

Высокая частотность перечисленных ошибок, на наш взгляд, может являться следствием того, что в учебном плане направления 44.03.01 *Педагогическое образование* (профиль «Начальное образование») недостаточно внимания уделяется совершенствованию языковой компетенции обучающихся.

Далее проанализируем результаты выполнения заданий к диктанту. Студенты должны были найти в тексте диктанта предложения с однородными членами, связанными союзом, определить, какую синтаксическую функцию выполняют однород-

ные члены предложения (лингвистическая компетенция). Выполняя второе задание, обучающиеся находили в указанном предложении грамматическую основу и определяли, какими частями речи являются слова в предложении (лингвистическая компетенция). Следует отметить, что большая часть студентов (93,3 %) справились с выполнением заданий. Небольшая часть студентов (6,7 %) допустили ошибки при определении частей речи. В предложении «Их семья жила в прекрасной усадьбе около деревни» у студентов возникло затруднение в определении части речи слова «около». Обучающиеся указали, что это наречие, вместо предлога.

Перейдём к анализу результатов выполнения второй части выпускной квалификационной работы, которая включала в себя выполнение заданий по предложенному тексту. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Анализ состояния сформированности языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций студентов направления 44.03.01 *Педагогическое образование* (профиль «Начальное образование»)

| Компетенция / виды ошибок | Кол-во студентов, допустивших ошибки, % | | | | |
|--|---|------------|------------|------------|-----------------------------------|
| | 1-го курса | 2-го курса | 3-го курса | 4-го курса | от общего количества респондентов |
| Языковая | | | | | |
| Орфографические | - | - | - | - | - |
| Пунктуационные | - | - | - | - | - |
| Ошибки в подборе синонимов | 4,6 | 3,1 | 4,8 | 2,9 | 3,85 |
| Речевые | 2,3 | 1,9 | 2,5 | 1,8 | 2,13 |
| Лингвистическая | | | | | |
| Ошибки при анализе: синтаксических единиц | - | - | - | - | - |
| морфологических единиц | - | - | - | - | - |
| фонетических единиц | - | - | - | - | - |
| Неправильное определение частей слова | 1,3 | 2,8 | 2,2 | 1,4 | 1,93 |
| Коммуникативная | | | | | |
| Определение основной мысли текста | 63,1 | 58,4 | 53,4 | 54,1 | 57,25 |
| Составление плана (определение микротем) | 53,8 | 52,7 | 51,7 | 49,6 | 51,95 |
| Усвоение содержания текста | 12,4 | 15,6 | 14,5 | 11,3 | 13,45 |
| Речевая деятельность (написать отказ прочитать стихотворение на школьном вечере) | 88,5 | 89,2 | 84,1 | 81,4 | 85,8 |

Как видно из данных, приведённых в табл. 3, наиболее частотными являются ошибки, связанные с формированием коммуникативной компетенции. Большая часть студентов (85,8 %) не смогла выполнить задание, предполагающее написать отказ прочитать стихотворение на школьном вечере. При выполнении данного задания

студентами допущены следующие ошибки: бедность и однообразие синтаксических конструкций, тавтология, нарушение согласования, управления, нарушение лексической сочетаемости. Причём данные виды ошибок допускаются студентами всех курсов, разница в процентном соотношении незначительна.

Вторая по частотности группа ошибок связана с определением основной мысли текста. С данным заданием не справились более половины студентов (57,25 %).

Следующая группа ошибок – составление плана текста. Данные ошибки допустили 51,95 % студентов.

Таким образом, это свидетельствует о недостаточной сформированности коммуникативной компетенции студентов.

В то же время нужно отметить, что при выполнении заданий, связанных с языковой и лингвистической компетенциями, большая часть студентов не допустила ошибок. Небольшая группа студентов (3,85 %) неправильно подобрала синонимы к слову, что свидетельствует о бедном словарном запасе обучающихся.

Таким образом, анализируя результаты выполнения выпускной квалификационной работы по русскому языку для обучающихся 4-го класса студентами направления 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Начальное образование»), можно сделать вывод о недостаточной сформированности языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости введения в учебный план направления 44.03.01 Педагогическое

образование (профиль «Начальное образование») дисциплины, при изучении которой студенты совершенствовали бы свои знания о русском языке, учебно-языковые умения (опознавательные, классификационные, аналитические, синтетические, творческие), речеведческие знания, способности к осуществлению всех видов речевой деятельности. Это, на наш взгляд, послужит формированию и совершенствованию ОПК-8, необходимой для осуществления студентами профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО и Профессионального стандарта педагога.

Заключение. Таким образом, проведённое нами исследование позволило выявить, что у значительной части опрошенных обучающихся недостаточно сформированы лингвистическая, языковая и коммуникативная компетенции. Это свидетельствует о потребности обогащения учебного плана направления 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Начальное образование») дисциплинами, дающими возможность совершенствовать знания студентов о русском языке как системе, умения анализа, синтеза, конструирования языковых единиц, развивать речь студентов и совершенствовать владение ими нормами русского литературного языка.

Список литературы

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
4. Львова С. И. Усиление метапредметного статуса курса русского (родного) языка в современной системе школьного образования // Русский язык в школе. 2013. № 6. С. 3–8.
5. Орлова Е. В. Инновационные подходы при обучении русскому языку в современном вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2017. № 2. С. 299–309.
6. Орлова Е. В. Компетентностный подход при обучении русскому языку и культуре речи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2011. № 4. С. 5–14.
7. Саяхова Л. Г. Компетентностный подход к формированию языковой личности в лингвокультурологической концепции обучения русскому языку // Вестник Башкирского университета. 2011. № 3. С. 782–792.
8. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–144.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
10. Черепанова Л. В. Системно-деятельностный подход как методологическая основа компетентностного обучения русскому языку в контексте ФГОС основного общего образования // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2017. № 3. С. 354–358.

11. Шмигирилова И. Б. Компетентный подход в системе образовательных подходов и технологий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». 2012. № 3. С. 260–263.

12. Chomsky N. Language and Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 190 p.

13. Delamare Le Deist F., Winterton J. Que's que c'e competence // Human Resource Development International. 2005. № 1. Pp. 27–46.

Статья поступила в редакцию 17.09.2019; принята к публикации 21.10.2019

Библиографическое описание статьи

Улзытуева А. И., Васильева Н. В., Курганская А. В. Состояние сформированности лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций студентов профиля «Начальное образование» // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 6–14. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-6-14.

Alexandra I. Ulzytuyeva¹,

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

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

e-mail: alendra29@mail.ru

ORCID: 0000-0003-0998-0327

Natalya V. Vasilyeva²,

Candidate of Pedagogy,

Transbaikal State University

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

e-mail: Vasilyeva-nv1991@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-1064-9052

Alla V. Kurganskaya³,

Candidate of Philology,

Transbaikal State University

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

e-mail: kurganskaya_ally@mail.ru

ORCID: 0000-0003-3658-117X

The State of Linguistic and Communicative Competencies' Formation of the "Primary Education" Profile Students

The article is devoted to the analysis of the linguistic and communicative competencies' formation among students of higher educational institutions. The article presents the results of a survey of Trans-Baikal State University 1–4 full-time courses students (direction 44.03.01 *Pedagogical education*, profile "Primary education"). The students were invited to write a presentation that is proposed by the Federal State Budget Scientific Institution "Federal Institute of Pedagogical Measurements" to evaluate the linguistic preparation of school graduates. The results of this study have showed that a significant number of university students make logical, speech, grammar, spelling and punctuation errors in writing the statement, a number of students also make factual errors in transmitting the source text. Students also wrote a final test in Russian for the fourth grade pupils. An analysis of the students' tests allowed us to identify the insufficient formation of knowledge and skills that are the part of the linguistic and communicative competencies. In this regard, the group of authors proposes to include in the curriculum of the bachelor training in the direction 44.03.01 *Pedagogical education*, the profile "Primary education", a special discipline, where an in-depth study of the modern Russian literary language, as well as the development of speech of students is possible.

Keywords: linguistic competence, communicative competence, general professional competencies, Professional standard of a teacher, Federal State Educational Standard 3++

¹ A. I. Ulzytuyeva – main author: substantiation of the research methodology, conclusions' formulation.

² N. V. Vasilyeva – data collection, systematization and analysis of the data obtained, results' interpretation, participation in the writing and design of the article.

³ A. V. Kurganskaya – data collection, systematization and analysis of the data obtained, results' interpretation, participation in the writing and design of the article.

References

1. Bolotov, V. A., Serikov, V. V. Competency model: from an idea to an educational program. *Pedagogy*, pp. 8–14, no. 10, 2003. (In Rus.)
2. Zeer, E. F., Symanyuk, E. E. Competency-based approach to the modernization of vocational education. *Higher education in Russia*, pp. 23–30, no. 4, 2005. (In Rus.)
3. Zimnyaya, I. A. Key competencies – a new paradigm of result formation. *Experiment and innovation in school*, pp. 7–14, no. 2, 2009. (In Rus.)
4. Lvova, S. I. Strengthening the meta-subject status of the course of the Russian (native) language in the modern system of school education. *Russian at school*, pp. 3–8, no. 6, 2013. (In Rus.)
5. Orlova, E. V. Innovative approaches in teaching the Russian language in a modern university. *RUDN University Bulletin. Series: Educational Issues: Languages and Specialty*, no. 2, pp. 299–309, 2017. (In Rus.)
6. Orlova, E. V. A competency-based approach to teaching the Russian language and the culture of speech. *RUDN University Bulletin. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching them*, pp. 5–14, no. 4, 2011. (In Rus.)
7. Sayakhova, L. G. Competence approach to forming language personality in lingvocultural conception of teaching Russian. *Journal of the University of Bashkortostan*, pp. 782–792, no. 3, 2011. (In Rus.)
8. Selevko, G. K. Competencies and their classification. *Public Education*, pp. 138–144, no. 4, 2004. (In Rus.)
9. Khutorskoy, A. V. Key competencies as a component of a personality-oriented education paradigm. *Public Education*, no. 2, pp. 58–64, 2003. (In Rus.)
10. Cherepanova, L. V. The system-activity approach as a methodological basis of competency-based teaching of the Russian language in the context of the FSES of basic general education. *Scientific notes of Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences*, pp. 354–358, no. 3, 2017. (In Rus.)
11. Shmigirilova, I. B. Competence approach to educational system approaches and technologies. *Vector of Science of Tolyatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, pp. 260–263, no. 3, 2012. (In Rus.)
12. Chomsky, N. *Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. (In Engl.)
13. Delamare Le Deist, F., Winterton, J. Que's que c'e competence. *Human Resource Development International*, pp. 27–46, no. 1, 2005. (In Engl.)

Received: September 17, 2019; accepted for publication October 21, 2019

Reference to the article

Ulzytueva A. I., Vasilieva N. V., Kurganskaya A. V. The State of linguistic and Communicative Competencies' Formation of the "Primary Education" Profile Students // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 6–14. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-6-14.

УДК 378.14

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-15-22

Евгения Владиславовна Коротаева¹,*доктор педагогических наук, профессор,**Уральский государственный педагогический университет
(620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26),**e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru**ORCID: 0000-0002-2959-3132***Инна Сергеевна Бухарова²,***кандидат педагогических наук, доцент,**Уральский государственный педагогический университет
(620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26),**e-mail: inessa71@mail.ru**ORCID: 0000-0002-9377-7630*

Об организации образовательной деятельности в вузе: вопросы обратной связи

Процесс модернизации высшего образования направлен на обеспечение качества вузовского процесса обучения. Одним из значимых показателей качества образовательного процесса является оценка удовлетворённости обучающихся. В связи с этим нами проведено анкетирование студентов УрГПУ, целью которого являлась актуализация их представлений об организации образовательной деятельности. В опросе приняли участие 71 человек. Респондентам было предложено ответить на ряд вопросов, в которых следовало оценить тот или иной компонент образовательного процесса по пятибалльной шкале. Выяснилось, что большая часть обучающихся удовлетворена качеством образовательных услуг в процессе обучения. Преобладание позитивной оценки уровня удовлетворённости студентов отмечается в различных формах обучения: аудиторных занятиях, педагогической практике, научно-исследовательской работе (что немало важно для системы высшего образования). Однако обнаружены и некоторые негативные аспекты, носящие эпизодический характер, тем не менее нуждающиеся в более детальной проработке с тем, чтобы избежать повторения подобных ситуаций в будущем. Проведённое исследование обозначило ряд проблем для дальнейшего обсуждения: о преобладающем характере вопросов в анкете, целевом назначении анкет и опросников, качестве самой обратной связи, продуктивности полученных данных в перспективе деятельности вуза и т. п.

Ключевые слова: обучение в высшей школе, организация образовательной деятельности, качество образования, обратная связь, удовлетворённость качеством образовательных услуг

Введение. Современная система отечественного образования находится в процессе длительной модернизации. Одно из ведущих направлений этого процесса заключается в том, чтобы добиться качественного обучения на всех уровнях образовательной системы (работы В. А. Болотова, С. Е. Григоренко, А. В. Кокшарова [6], П. В. Кустова [8], В. В. Платошиной [2], Т. А. Строковой, Е. А. Федоровой, Н. В. Фисуновой, Н. В. Щипачевой и др.). Данное направление исходит из определения качества образования, которое представлено в Федеральном законе

«Об образовании в Российской Федерации» как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы...»³. К компонентам, обе-

¹ Е. В. Коротаева – основной автор, организовывала и осуществляла теоретическое исследование, сбор, систематизацию и анализ полученных данных, формулирование выводов, написание и оформление статьи.

² И. С. Бухарова – организовывала и осуществляла теоретическое исследование, сбор и анализ полученных данных, написание и оформление статьи.

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2018 год. – М.: Эксмо, 2018. – С. 5.

спечающим качественное осуществление образовательного процесса высшей школы, относятся соответствие федеральным стандартам, состояние материально-технической базы образовательного учреждения, качество реализуемых образовательных программ, продуктивная организация самого образовательного процесса, востребованность и конкурентоспособность выпускников на рынке труда, удовлетворённость потребителей и субъектов образовательной деятельности качеством обучения и т. д.

Методология и методы исследования. Оценка удовлетворённости обучающихся является одним из значимых показателей внутреннего аудита качества обучения в образовательном учреждении (Т. Л. Горелкина, Е. Ю. Григорьянц, Д. Ц. Дугарова, Л. И. Калинина [5], С. Н. Михайлова [10], Е. Н. Тужилина, М. Ф. Царькова [17], Г. А. Фоминых [18] и др.). Однако зачастую этот показатель осуществляется достаточно формально, таким образом, чтобы полученные ответы в целом соответствовали общей направленности опросника, но при этом обходили бы острые проблемы, касающиеся организации учебной работы. Очевидно, что при таком подходе установка на «включение обучающихся в процесс оценки и повышения качества образования» оказывается нереализованной. Следовательно, возникает вопрос о качестве обратной связи от участников образовательной деятельности (Н. И. Пустовалова, А. Б. Кушумбаев [12], М. В. Федяева, А. Д. Сущенко, Д. Г. Сандлер [15] и др.).

Результаты исследования и их об- суждение. Нами проведено анкетирование студентов Уральского государственного педагогического университета, целью которого являлась актуализация их представлений об организации образовательной деятельности. Опрос производился с помощью очного заполнения анкеты «Удовлетворённость студентов качеством обучения в УрГПУ» (в присутствии интервьюера). Предполагалось апробировать такой подход к определению качества образовательных услуг с тем, чтобы в дальнейшем расширить его масштаб. На данном этапе в анкетировании приняли участие 71 чел. (студенты 2-го и 3-го курса Института педагогики и психологии детства УрГПУ).

Респондентам было предложено ответить на ряд вопросов, в которых следовало

оценить тот или иной компонент образовательного процесса по пятибалльной шкале (где 1 балл – низшая отметка, а 5 – наивысшая). Кроме того, студентам было предложено отметить достоинства и недостатки организации практики, сильные стороны своего научного руководителя, указать на возможные трудности при взаимодействии [9].

На первый, достаточно общий вопрос анкеты «Удовлетворены ли вы качеством обучения в вузе?» получены следующие ответы:

- 31 % (22 студента) полностью удовлетворены организацией образовательной деятельности и поставили наивысший балл;
- 51 % (36 студентов) оценили организацию обучения как хорошую (отметка «4»);
- 15 % (11 студентов) оценили организацию обучения как удовлетворительную (отметка «3»);
- 3 % (2 студента) оценили организацию образовательной деятельности на 2 балла.

Таким образом, подавляющее большинство обучающихся (82 %) высоко оценивают организацию образовательной деятельности в Институте педагогики и психологии детства УрГПУ.

Второй вопрос анкеты имел уточняющий характер: «Насколько вы удовлетворены качеством обучения преподавателями?». Низких оценок («1», «2») не оказалось, остальные распределились следующим образом:

- 38 % оценили преподавание наивысшим баллом (отметка «5»);
- 51 % (т. е. большинство респондентов) определили преподавание как «хорошее» (отметка «4»);
- 14 % оценили преподавание как «удовлетворительное» (отметка «3»).

Исходя из полученных результатов, видно, что и по данному аспекту подавляющее большинство обучающихся (89 %) более чем удовлетворены своим процессом обучения в высшей школе. Так, одна из студенток выразила своё отношение к качеству преподавания, приписав достаточно эмоциональное сообщение «Нет слов, всё просто классно!».

Далее студентам было предложено ответить на вопрос: «Какое соотношение лекционных и практических занятий вы считаете наиболее продуктивным?».

Чуть более половины опрошенных (51 %) выбрали соотношение 50х50. Примерно поровну оказалось тех, кто предпочитает соотношение лекционных и практических занятий в пропорции 40х60, и наоборот (соответственно, 17 и 18 %).

Таким образом, большинство студентов предпочитает практические (как более динамичные по форме и конкретные по содержанию) занятия, но, тем не менее, теоретический материал также считают важным и интересным. С одной стороны, практическая ориентированность обучения соответствует актуальному компетентностному подходу, но с другой, без серьёзного освоения теоретических знаний очень непросто овладеть универсальными компетенциями (системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, межкультурное взаимодействие и др.), согласно актуализированным подходам к программам высшего образования.

Следующие вопросы, следуя логике образовательного процесса высшей школы, касались организации педагогической практики. На вопрос: «Удовлетворены ли вы качеством организации практики?» получены следующие ответы:

- 44 % поставили наивысший балл (отметка «5»);
- 35 % оценили организацию и проведение практики на «хорошо» (отметка «4»);
- 14 % оценили организацию и проведение практики как удовлетворительную (отметка «3»);
- 5 % оказались не удовлетворены практикой (отметка «2»);
- 2 % (1 студент) оказались крайне не удовлетворены организацией педпрактики (отметка «1»).

Качественный анализ полученных данных показал, что к основным затруднениям в организации и проведении практики студенты относят сложности с расписанием зачётных уроков, отношение учителей (некоторые явно были не довольны присутствием практикантов), материальные расходы (трансфер, питание и др.), консультационные встречи с методистами (в школе мест для консультаций практически нет, а вуз часто находится очень далеко от места прохождения практики), неравномерность загрузки в период практики, подготовка отчётов, которая предполагает достаточно большой объём при сжатых сроках и т. д.

Но среди почти 80 % студентов, высоко оценивших организацию практики, имелись и противоположные точки зрения. Положительные аспекты педагогической практики как формы подготовки будущего специалиста нами объединены в три группы:

– первая, профессионально ориентированная: студенты отметили возможность «ощутить себя в роли педагога», подчеркнули, что «практика помогает погрузиться в процесс школьной деятельности. Она очень насыщенная», отметили «полезность для будущей профессии», «возможность работы с детьми», «знакомство с настоящими творческими профессионалами, что обогащает педагогическим опытом» и т. д.;

– вторая, связана с личностным саморазвитием и самореализацией, с возможностью творчески реализовать себя: «позволяет проводить с детьми нестандартные мероприятия, и это увлекает», «открытость к чему-то новому, творческому»;

– третья, выделена на основе позитивной оценки условий проведения практики: «институт распределяет на школы, не нужно самой искать школу для прохождения практики», «места проведения практик интересны и познавательны» и т. д. (что пришло в противоречие с вышеназванными недостатками организации практики), была отмечена «конференция перед практикой, на которой возможно задать все интересующие вопросы» и где были даны «образцы оформления дневников и отчётов» и т. д.

В итоге, не игнорируя отмеченные студентами недостатки и затруднения в проведении педпрактики, стоит отметить, что большинство студентов (79 %) вполне удовлетворены организацией данной формы обучения.

Не могли мы обойти вниманием и такой аспект вузовского обучения, как научно-исследовательская деятельность, поэтому респондентам было предложено ответить на вопрос: «Удовлетворены ли вы работой с вами научного руководителя?». Подавляющее большинство студентов дали самую высокую отметку. Количественный анализ полученных данных показал следующую картину:

- 60 % (44 студента) поставили наивысший балл (отметка «5»);
- 27 % (19 студентов) оценили своё взаимодействие с научным руководителем как «хорошее» (отметка «4»);

- 7 % (4 студента) оценили взаимодействие с научным руководителем как «удовлетворительное» (отметка «3»);
- 4 % (3 студента) не удовлетворены данной формой обучения (отметка «2»);
- 2 % (1 студент) крайне не удовлетворены данной формой обучения (отметка «1»).

Эти данные позволяют сделать вывод, что студенты вполне удовлетворены работой своего научного руководителя. Но нам было важно получить основания для качественного анализа данной формы работы. Для этого респондентам было предложено описать то, что привлекает и что затрудняет продуктивность в данной форме вузовского обучения.

Выяснилось, что, прежде всего, студенты ценят оперативность отклика руководителя на их запросы (в очном или заочном форматах): «быстро отвечает», «сразу реагирует на сообщения», «всегда на связи», «мой научный руководитель всегда находит время для консультаций» и т. п.

Далее студентов привлекает позитивность, гуманистический настрой в непосредственных отношениях с научным руководителем: «добрый», «доброжелательный», «отзывчивый», «относится с пониманием», «терпеливая, коммуникабельная» и т. д.

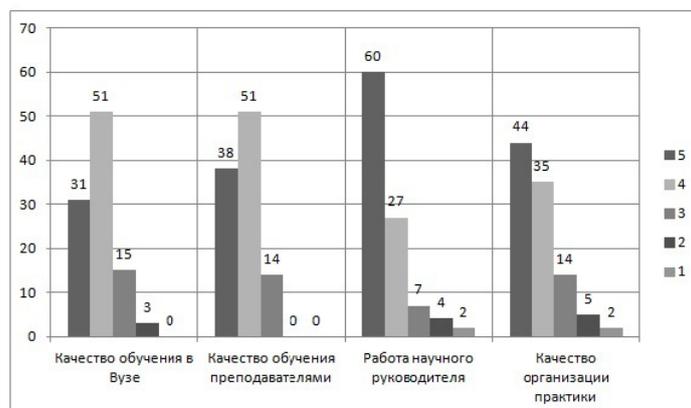
И, наконец, студентам важно осознавать, что их руководитель готов прийти им на помощь: «находит время для меня», «отвечает на все вопросы, даёт советы», «направляет, поддерживает, в сложных ситуациях оказывает необходимую помощь», «помога-

ет с литературой, делится полезной информацией», «направляет на решение проблемы», «помогает рационально строить работу», «доступно разъясняет ошибки в работе, объясняет, как их исправить» и пр.

Напомним, что респондентами являлись студенты второго и третьего курсов, которые совместно с руководителем выполняют курсовую работу. Отсюда – потребность в уверенном руководстве, спрессованном с личностно ориентированным подходом. Именно этого и не хватило тем 6 % опрошиваемых, которые оказались не удовлетворены выстроенным взаимодействием: «мало времени на общение с руководителем», «у руководителя много студентов, консультации очень краткие», «не понимаю многих её требований», «не даёт литературы». Один из самых необычных ответов оказался связанным с самооценкой: «страх, что я окажусь глупой, не буду ничего понимать».

В итоге отметим, что студенты, в общем и целом, удовлетворены работой своего научного руководителя. Они ценят такие качества, как оперативность, быстрота реагирования, гуманизм и общительность, ответственность, готовность прийти на помощь, профессионализм и компетентность, чёткость требований, умение объяснять доступно, кратко и содержательно.

Обозначим общую картину по результатам проведённого анкетирования, позволяющего получить обратную связь по вопросам удовлетворённости студентов качеством вузовского обучения, что отражено на рисунке.



Сводные данные по результатам опроса студентов об удовлетворённости обучения в УрГПУ (Институт педагогики и психологии детства, 2019)

Summary of students' survey on their satisfaction with education in the Ural State Pedagogical University (Institute of Pedagogy and Child Psychology, 2019)

По данным обратной связи, большая часть обучающихся удовлетворена качеством образовательных услуг при обучении в Институте педагогики и психологии детства УрГПУ. Позитивная оценка уровня удовлетворённости отмечается в достаточно различных формах обучения: аудиторных занятиях, педагогической практике, научно-исследовательской работе. Однако и те негативные замечания, которые были обозначены в процессе анкетирования, не должны быть проигнорированы только по той причине, что их высказали два-три респондента. Имеет смысл выявить причины указанных недостатков, уточнить их характер (субъективный или объективный), продумать варианты действий, помогающих избежать повторения подобных ситуаций.

Заключение. Проведённое исследование дало основание задуматься не только о конкретных аспектах, анализируемых благодаря анкетированию и опросам, но и о предназначении самой обратной связи применительно к сфере образования.

Качество образования можно анализировать с различных точек зрения: как общую комплексную характеристику процессов воспитания и обучения человека, как некий результат обучения, выражающийся в востребованности полученных знаний, как оценку собственно процесса обучения, осуществляемую в форме обратной связи с непосредственными участниками образовательных отношений и т. д.

Мы убедились, что если приоритетом выступает не социальный, а психолого-педагогический аспект, то обратная связь должна включать не только закрытые, но и открытые вопросы, ответы на которые дают возможность обозначить конкретные претензии, описать частные ситуации.

Однако не только тип вопросов определяет действенность обратной связи в изучении качества образовательного процесса вуза. Основной характеристикой качества вузовского образования является его це-

левое предназначение, которое и должно определять содержание обратной связи. Но здесь возникает ряд вопросов относительно предназначения вузовского образования и, соответственно, его качества. Что же определяет это качество?

– готовность выпускника к профессии? Но даже определение «профессиональный» изъято из названий высших учебных заведений...;

– эффективность образовательных программ, реализуемых в вузах страны? Но в процессе непрекращающейся модернизации высшего образования мы, не успевая отследить эффективность уже реализованных программ, постоянно разрабатываем новые...;

– подготовка выпускника к полноценной социализации? Но в последнее время звучат высказывания о том, что вузовское образование не является гарантом трудоустройства гражданина (даже если он освоил все универсальные компетенции);

– обеспечение условий для личностного развития и самоопределения молодого человека? Однако возникает вопрос, касающийся воспитательной сферы: речь идёт о «личностном развитии» вообще или всё же в границах нашей Родины?

Очевидно, что неопределённость ответов на обозначенные вопросы сужает возможности обратной связи как инструмента менеджмента качества. Безусловно, обратная связь необходима для внутреннего аудита образовательного процесса вуза. При этом её эффективность зависит от того, реализуется ли она в рамках необходимых мероприятий к аккредитации или для получения реальной картины обучающего процесса образовательной организации. И именно реальная картина, дающая основания не только для количественного, но качественного анализа полученных данных, становится важнейшим условием продуктивного развития, в том числе и высшего учебного заведения.

Список литературы

1. Баклушина И. В. Организация и контроль самостоятельной работы студентов // Вестник Сибирского государственного индустриального университета. 2014. № 4. С. 62–65.
2. Григоренко С. Е., Фисунова Н. В., Платошина В. В. Рейтинговая система как средство оценки качества обучения в вузе // Вестник Тверского государственного университета. 2016. № 2. С. 77–83.
3. Гулевич Т. М. Самостоятельная работа студента как фактор развития личностного потенциала будущего специалиста // Педагогическая лаборатория. 2015. № 1. С. 24–29.

4. Гусятников В. Н., Безруков А. И., Соколова Т. Н., Каюкова И. В., Погожильская Г. Г. Методы и модели оценки качества обучения в вузе на основе компетентностного подхода. Саратов: СП-Принт, 2016. 132 с.
5. Дугарова Д. Ц., Калинина Л. И. Качество образования как направление деятельности органов студенческого самоуправления // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2014. № 6. С. 48–54.
6. Кокшаров А. В. Введение в механизмы оценки качества обучения в вузе // Проблемы управления качеством образования: материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. Пенза: МНИЦ ПГАУ, 2018. С. 56–58.
7. Кортаева Е. В. О готовности и способности будущих педагогов к профессиональному взаимодействию // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2016. № 6. С. 30–36.
8. Кустов П. В. Значение рейтинговой системы оценки качества образования в повышении уровня профессиональной подготовки специалиста // Научно-практические исследования. 2017. № 4. С. 40–43.
9. Кучерова Т. В. Самостоятельная работа студента как один из компонентов образовательного процесса // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2012. № 4. С. 64–66.
10. Михайлова С. Н. Самостоятельная работа в учебном процессе вуза: взгляд со стороны студентов // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 5. С. 343–346.
11. Морозова Е. Ю., Каменецкая Н. В. Повышение эффективности самостоятельной работы студентов // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2017. Т. 2. С. 8–10.
12. Пустовалова Н. И., Кушумбаев А. Б., Федяева М. В. Рейтинговая система оценивания учебных достижений как условие развития мотивации учебной деятельности студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 1. С. 162–166.
13. Серебровская Н. Е. Мониторинг как средство оценки качества образовательной среды университета // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. № 4. С. 30–37.
14. Сухорукова Д. В. Оценка качества высшего образования: традиционные подходы и международные рейтинговые системы // Высшее образование сегодня. 2018. № 9. С. 49–53.
15. Сущенко А. Д., Сандлер Д. Г. Как студенты вовлечены в механизмы «Обратной связи»: системная практика исследований в УрФУ // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 2. С. 176–191.
16. Трубилин А. И., Григораш О. В. О повышении качества подготовки студентов // Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. № 11. С. 75–78.
17. Тужилина Е. Н., Горелкина Т. Л., Григорьянц Е. Ю., Царькова М. Ф., Колесникова Т. П. Оценка удовлетворённости выпускников качеством обучения в вузе // Инновационные технологии в совершенствовании качества образования: материалы междунар. науч.-метод. конф. Благовещенск: ДГАУ, 2014. С. 164–170.
18. Фоминых Г. А., Драпкина Г. С. Оценка качества обучения студентами в вузе // Пищевые инновации и биотехнологии: материалы IV Междунар. науч. конф. Кемерово, 2016. С. 424–426.

Статья поступила в редакцию 07.09.2019; принята к публикации 30.09.2019

Библиографическое описание статьи

Кортаева Е. В., Бухарова И. С. Об организации образовательной деятельности в вузе: вопросы обратной связи // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 15–22. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-15-22.

Evgenia V. Korotaeva¹,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Ural State Pedagogical University
(26 Cosmonauts ave., Yekaterinburg, 620017, Russia),
e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-2959-3132*

Inna S. Bukharova²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Ural State Pedagogical University
(26 Cosmonauts ave., Yekaterinburg, 620017, Russia),
e-mail: inessa71@mail.ru
ORCID: 0000-0002-9377-7630*

On Organization of Academic Activity in a Higher Education Institution: Issues of Feedback

The process of modernization of higher education is targeted at ensuring high quality of academic activity in a higher education institution. Assessment of the students' satisfaction with learning is one of the significant indicators of the quality of the education process. In this context, we have carried out a questionnaire of USPU students for the purpose of actualizing their ideas about the organization of academic activity. 71 students took part in the experiment. The respondents were asked to answer a number of questions in which they were to rate a certain component of academic activity on a five-point scale. It turned out that the majority of students were satisfied with the quality of educational services in the process of learning. Prevalence of the positive assessment of the level of learning satisfaction is observed in various forms of learning: classroom sessions, pedagogical practice, and scientific research activity (this is rather important for the system of higher education). Nevertheless, the authors have come across some negative aspects, which were quite episodic but needed further investigation in order to prevent the emergence of similar situations in the future. The study has revealed a number of issues for further consideration about: the prevailing character of the questions in the questionnaire, purpose of questionnaires and interviews, quality of the feedback itself, efficiency of the data obtained in the future activity of the university, etc.

Keywords: higher education, organization of educational activities. quality of education, feedback, satisfaction with the quality of educational services

References

1. Baklushina, I. V. Organization and control of students' independent work. Bulletin of the Siberian State Industrial University. no. 4, pp. 62–65, 2014. (In Rus.)
2. Grigorenko, S. E., Fisunova, N. V., Platoshina, V. V. Rating system as a means of assessing the quality of education at a university. Bulletin of the Tver State University, no. 2, pp. 77–83, 2016. (In Rus.)
3. Gulevich, T. M. Independent student work as a development factor. Pedagogical laboratory, no. 1, pp. 24–29, 2015. (In Rus.)
4. Gusyatnikov, V. N., Bezrukov, A. I., Sokolova, T. N., Kayukova, I. V., Pogozhilskaya, G. G. Methods and models for assessing the quality of education based on the competency-based approach. Saratov: SP-Print, 2016. (In Rus.)
5. Dugarova, D. Ts., Kalinina, L. I. The quality of education as a direction of activity of student self-government bodies. Uchenye zapiski Zabaykalsky State University, no. 6, pp. 48–54, 2014. (In Rus.)
6. Koksharov, A. V. Introduction to the mechanisms for assessing the quality of education at a university. Problems of education quality management, Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Penza: 21–22 November: 2018: 56–58. (In Rus.)
7. Korotaeva, E. V. On the readiness and ability of future teachers to professional interaction. Uchenye zapiski ZabGU, no. 6, pp. 30–36, 2016. (In Rus.)
8. Kustov, P. V. Assessment of the quality of the education system at an increased level of professional training of a specialist. Scientific and practical research, no. 4, pp. 40–43, 2017. (In Rus.)
9. Kucherova, T. V. Student's independent work as one of the components of the educational process. Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technology, no. 4, pp. 64–66, 2012. (In Rus.)

¹ E. V. Korotaeva – main author: the organization and implementation of theoretical research, collection and systematization and analysis of the data obtained, formulation of conclusions, writing and design of the article.

² I. S. Bukharova – organization and implementation of theoretical research, collection and analysis of the data, writing and design of the article.

10. Mikhailova, S. N. Independent work in the educational process: a view from students. Bulletin of Kazan Technological University, no. 5, pp. 343–346, 2013. (In Rus.)
11. Morozova, E. Yu., Kamenetskaya, N. V. Increasing the effectiveness of students' independent work. Modern education: content, technology, quality, t. 2, pp. 8–10, 2017. (In Rus.)
12. Pustovalova, N. I., Kushumbaev, A. B., Fedyaeva, M. V. The rating system evaluates academic achievement as a condition for the development of motivation for students' educational activities. Vector of Science, Tolyatti State University, no. 1, pp. 162–166, 2015. (In Rus.)
13. Serebrovskaya, N. E. Monitoring as a means of assessing the quality of the educational environment of the university. New in psychological and pedagogical research, no. 4, pp. 30–37, 2017. (In Rus.)
14. Sukhorukova, D. V. Assessment of the quality of higher education: direct approaches and international rating systems. Higher education today, no. 9, pp. 49–53, 2018. (In Rus.)
15. Suschenko, A. D., Sandler, D. G. How students participate in the mechanisms of "Feedback": systematic research practice in UrFU. University management: practice and analysis, no. 2, pp. 176–191, 2017. (In Rus.)
16. Trubilin, A. I., Grigorash, O. V. On improving the quality of student training. Alma mater (Bulletin of higher education), no. 11, pp. 75–78, 2016. (In Rus.)
17. Tuzhilina, E. N., Gorelkina, T. L., Grigoryants, E. Yu., Tsarkova, M. F., Kolesnikova, T. P. Assessment of graduate satisfaction with the quality of education at the university. Innovative technologies in improving the quality of education. Materials of the International scientific and methodological conference. Blagoveshchensk: DGAU, 2014: 164–170. (In Rus.)
18. Fominykh, G. A., Drapkina, G. S. Assessment of the quality of student learning at the university. Food Innovation and Biotechnology. Materials Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference. Kemerovo, 2016: 424–426. (In Rus.)

Received: September 7, 2019; accepted for publication September 30, 2019

Reference to the article

Korotaeva E. V., Bukharova I. S. On Organization of Academic Activity in a Higher Education Institution: Issues of Feedback // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 15–22. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-15-22.

УДК 378.146

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-23-31

Татьяна Сергеевна Лысикова¹,*старший преподаватель,**Забайкальский государственный университет**(672007, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: sencha_79@mail.ru**ORCID: 0000-0002-5849-247X***Оюна Дабаевна Ульзутуева²,***кандидат педагогических наук,**Забайкальский государственный университет**(672007, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: ochirova_75@mail.ru**ORCID: 0000-0002-3928-1706*

Моделирование учебно-профессиональных задач в образовательном процессе вуза

В статье рассматриваются актуальные вопросы модернизации современного высшего образования при переходе к реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования нового поколения (3++). Для достижения обучающимися нового качества образовательных результатов необходимо обеспечение моделирования учебно-профессиональных задач как модели педагогических задач и ситуаций. Авторы приводят примеры моделирования и применения учебно-профессиональных задач по направлению 44.03.01 *Педагогическое образование* (профиль «Дошкольное образование») с учётом современного педагогического взгляда на формирование компетенций у педагогов дошкольного образования. Подробно описаны условия моделирования и практического применения учебно-профессиональных задач в образовательном процессе вуза как средства оценки образовательных результатов будущих педагогов дошкольного образования, к которым относятся: содержание учебно-профессиональной задачи как модельной профессионально-педагогической ситуации в научно-практическом контексте дошкольного образования; технология решения учебно-профессиональной задачи; представление решения учебно-профессиональной задачи будущим педагогом дошкольного образования; критерии оценки «квазипрофессиональной» деятельности будущего педагога дошкольного образования. Авторы отмечают, что моделирование учебно-профессиональных задач является целостным процессом получения и интерпретации информации об уровне сформированности компетенций будущего педагога в сфере профессиональной деятельности в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (3++) и Профессиональным стандартом педагога.

Ключевые слова: учебно-профессиональные задачи, моделирование, образовательные результаты, педагогическая ситуация, дошкольное образование, компетенция

Введение. Переход российского вузовского образования к реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования нового поколения (3++) и профессиональным стандартам педагога предполагает достижение нового качества образовательных результатов, обеспечивающих успешную самостоя-

тельную профессиональную деятельность обучающихся. В самом широком плане это положение подразумевает органичный синтез образования и самообразования, развития и саморазвития обучающихся на основе процессов самоопределения, самопроектирования, самореализации, глубокую интеграцию учебного материала в процес-

¹ Т. С. Лысикова – основной автор, осуществляла исследовательскую деятельность по проблеме моделирования учебно-профессиональных задач в образовательном процессе вуза, а также моделирование учебно-профессиональных задач по направлению 44.03.01. *Педагогическое образование*, профиль «Дошкольное образование», систематизацию и анализ материалов, написание и оформление статьи.

² О. Д. Ульзутуева – осуществляла исследовательскую деятельность по проблеме моделирования учебно-профессиональных задач в образовательном процессе вуза, систематизацию и анализ материалов, написание и оформление статьи.

се вузовского образования. В связи с этим возникает необходимость модернизации методологии современного высшего образования и, как следствие, изменения научно-методологических подходов к исследованию оценки образовательных результатов обучающихся.

Исходя из того, что компетенции, описанные в ФГОС ВО, не могут быть привязаны к определённой дисциплине, эффективным средством оценки образовательных результатов обучающихся являются учебно-профессиональные задачи. Следовательно, перед преподавателями вузов стоит сложная задача по моделированию учебно-профессиональных задач как модели педагогических задач и ситуаций, встречающихся в различных видах профессиональной деятельности [9, с. 42]. При этом преподавателю необходимо спланировать, в каком виде будут представлены студентами решения учебно-профессиональной задачи. Важно, чтобы презентация продуктов учебно-профессиональных задач была организована как личностно-профессиональная рефлексия профессионально-педагогической ситуации.

Методология и методы исследования. Метод моделирования довольно часто стал появляться в педагогических исследованиях, что связано в первую очередь с возможностью осуществления целостного анализа изучаемой образовательной системы путём конструирования её моделей, где будут обозначены виды и способы взаимодействия субъектов образовательного процесса; условия, причины и факторы, обеспечивающие продуктивность этого взаимодействия [1, с. 160].

Моделирование учебно-профессиональных задач, на наш взгляд, позволяет приблизить процесс обучения к реальной действительности, усиливает эмоциональную составляющую обучения, существенно активизирует самостоятельную деятельность студентов, способствует развитию творческих способностей как ведущих качеств личности, ориентирует будущих педагогов дошкольного образования на модель конкретной профессиональной ситуации, развивает навыки критического мышления, позволяет оценивать свой уровень сформированности профессиональных компетенций, предполагает нарастание потенциала активности студента, повышение ответ-

ственности за собственные профессиональные действия.

Таким образом, моделирование учебно-профессиональных задач мы трактуем как создание модели конкретной профессиональной задачи или её части (профессионально-педагогическая ситуация), в процессе решения которой происходит усвоение учебного материала дисциплины и оценка образовательных результатов студентов [9, с. 42].

Результаты исследования и их обсуждение. Г. А. Балл, Р. У. Богданова, Д. Ф. Спирин, О. К. Тихомиров, Г. В. Суходольский рассматривают постановку и решение профессиональных задач в педагогических ситуациях как структурную составляющую педагогической деятельности. В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицина определяют профессиональную задачу как единицу содержания подготовки будущего педагога [8, с. 302]. В русле данного исследования мы опираемся на данное определение и конкретизируем его применительно к учебно-профессиональным задачам, которые можно рассматривать как профессиональные задачи учебного характера, в процессе решения которых применяются полученные знания, формируются профессиональные умения и навыки [2; 7], компетенции и личностные качества студента. Следовательно, учебно-профессиональные задачи должны быть ориентированы на оценку образовательных результатов студентов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла. С учётом перечисленных требований к проектированию моделей приведём пример моделирования учебно-профессиональных задач по направлению 44.03.01 *Педагогическое образование* (профиль «Дошкольное образование»).

При моделировании и практическом применении учебно-профессиональных задач данного профиля необходимо соблюдать следующие условия:

- *содержание* учебно-профессиональной задачи представлено как модельная профессионально-педагогическая ситуация в научно-практическом контексте дошкольного образования;

- *технология* решения учебно-профессиональной задачи предполагает многовариантное проектирование будущим педагогом дошкольного образования профессионально-педагогических решений и их презентацию;

– *представление решения* учебно-профессиональной задачи будущим педагогом дошкольного образования организовано как личностно-профессиональная рефлексия профессионально-педагогической ситуации;

– *критерии оценки* «квазипрофессиональной» деятельности будущего педагога дошкольного образования охватывают комплекс требуемых компетенций в сфере профессиональной деятельности.

Основой содержания учебно-профессиональной задачи являются модельные профессионально-педагогические ситуации, типичные для дошкольного образования. Преподавателю в моделировании учебно-профессиональных задач необходимо использовать ситуации, связанные непосредственно с будущей профессиональной деятельностью, побуждающие студентов актуализировать имеющиеся знания и умения (на основе собственного личного опыта) и применять их. Использовать в учебно-профессиональных задачах задания, стимулирующие студентов к переработке больших объёмов информации, позволяющие научиться анализировать причинно-следственные связи и создавать готовый продукт, нацеленный на будущую профессиональную деятельность. Такие задания развивают важнейшее качество для педагога – умение принимать грамотные решения при различных обстоятельствах, используя теоретические знания [10].

В учебно-профессиональных задачах могут моделироваться типовые и нестандартные ситуации, возникающие в реальном образовательном процессе детского сада, при выполнении профессиональных функций воспитателем, помощником воспитателя, методистом и т. д. Содержание учебно-профессиональных задач должно отражать виды деятельности указанных участников образовательного процесса (обучающую, воспитательную, организационно-управленческую, исследовательскую и т. д.); виды их деятельности (образовательная деятельность, культурно-просветительская, методическая работа и т. д.); функциональные компоненты деятельности будущего педагога дошкольного образования (гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский и т. д.) [5, с. 82].

При моделировании содержания учебно-профессиональных задач целесообразно

учитывать и использовать опыт педагогов-практиков и собственный педагогический опыт студентов, привлекать к моделированию учебно-профессиональных задач работодателей [9, с. 44].

В процессе моделирования учебно-профессиональных задач преподаватель, разрабатывая контексты решения задачи и задания, которые приведут к решению (алгоритм деятельности), планирует многовариантное проектирование будущим педагогом дошкольного образования профессионально-педагогических решений и их презентацию.

Технология решения учебно-профессиональных задач предполагает использование синтеза психолого-педагогических, методических и специальных знаний, что позволяет не только самостоятельно анализировать педагогические ситуации, но и конструировать оригинальные педагогические решения [Там же]. Обучение студентов решению учебно-профессиональных задач осуществляется в соответствии с этапами, предложенными О. С. Гусловой: решение типовых задач, предложенных преподавателем в условиях квазипрофессиональной деятельности; конструирование учебно-профессиональных задач на основе проведённых исследований и их решение; решение учебно-профессиональных задач на практике и выявление новых задач для конструирования и решения; решение типовых учебно-профессиональных задач на государственном экзамене [4].

На первом этапе студенты знакомятся с содержанием педагогической деятельности, её задачами, требованиями, предъявляемыми к личности будущего педагога дошкольного образования, профессиональными качествами. У студентов формируются представления о видах учебно-профессиональных задач и их структуре, алгоритме решения учебно-профессиональных задач.

В процессе решения различных видов учебно-профессиональных задач на занятиях совместными усилиями педагога и студентов планируется организация (имитация) различных педагогических ситуаций, которые могут возникать в профессиональной деятельности воспитателя, помощника воспитателя, методиста, педагога студии по изобразительной деятельности, инструктора по физическому воспитанию. Имитационные и игровые ситуации, по мнению А. А. Вербиц-

кого, обеспечивают естественный перевод будущего педагога в профессиональную среду, так как позволяют воссоздать структуру и функциональные звенья будущей профессиональной деятельности [3]. В структуре учебно-профессиональных задач разрабатываются ситуации, касающиеся общих проблем образования, воспитания, становления, развития личности дошкольника; связанные с диагностикой, планированием, проектированием, моделированием, оцениванием и т. д.; с организацией контроля, оценки действий детей; обеспечения помощи и поддержки детей; профилактики, экспертизы и т. д. [11], т. е. ситуации, возникающие в период педагогической практики и в последующей профессиональной деятельности. В рамках таких ситуаций планируется защита «продуктов» учебно-профессиональных задач. Оценивается защита по критериям, указанным в учебно-профессиональных задачах.

Важными умениями, которыми должен обладать каждый педагог дошкольного образования, является самооценка собственных действий, контроль и коррекция имеющихся недостатков. Чтобы студенты представляли объём изучаемого материала и планировали свой образовательный маршрут, к учебно-профессиональным задачам необходим оценочный лист, заполняя который, обучающиеся смогут самостоятельно отслеживать свои успехи, корректировать успеваемость по дисциплине в соответствии со следующими критериями: выступление на семинаре; наличие мультимедиа презентации; участие в дискуссии, рефлексии; оригинальность решения; использование дополнительного литературного материала.

На втором этапе О. С. Гуслова рекомендует преподавателям ориентировать студентов на выявление профессиональных проблем в области дошкольного образования. Преподаватель совместно с обучающимися разрабатывает и проводит микроисследования, студенты конструируют и решают по их результатам учебно-профессиональные задачи. На этом этапе используются различные формы исследовательской работы, проводится обсуждение результатов исследований, презентация сконструированных задач и их решений. Важно, что преподаватель выступает в качестве тьютора и модератора [4, с. 226].

На третьем этапе студенты в период педагогической практики активно применяют

полученные в процессе решения учебно-профессиональных задач «продукты», выявляют их недостатки и достоинства, оценивают актуальность их использования в профессиональной деятельности. Проводится самостоятельное выявление и анализ проблем в процессе профессиональной деятельности, результаты данных микроисследований обсуждаются на конференции по результатам педагогической практики. В период практики преподаватель осуществляет интернет-поддержку обучающихся, посещает занятия и мероприятия, организуемые студентами. Для организации обратной связи с работодателями, на наш взгляд, необходима карта оценки образовательных результатов будущих педагогов дошкольного образования при прохождении педагогической практики, которая позволит преподавателю соотнести собственную оценку образовательных результатов обучающихся с оценкой работодателя в области применения компетенций.

На четвёртом этапе преподаватель участвует в выявлении профессиональных компетенций студентов при решении типовых учебно-профессиональных задач на государственной итоговой аттестации. Кафедрой организуется взаимодействие студентов с работодателями в различных формах, таких как учебно-практические конференции, предзащита выпускной квалификационной работы на базе образовательных организаций и др.

Представление решения учебно-профессиональной задачи будущим педагогом дошкольного образования проводится по структуре учебно-профессиональной задачи: обобщённая формулировка задачи; ключевое задание; контекст решения задачи; задания, которые приведут к решению; критерии оценки [8, с. 302].

В обобщённой формулировке представлена информация, которая позволяет актуализировать уже имеющиеся знания, вводит в профессиональную ситуацию. Материал, представленный в обобщённой формулировке, мотивирует студента на решение учебно-профессиональной задачи.

В ключевом задании сформулирована цель и чаще всего обозначен «продукт» (материал практический или теоретический, который можно будет использовать в будущей профессиональной деятельности).

В учебно-профессиональной задаче, как правило, предложено несколько контек-

стов решения, из которых студент выбирает соответствующий собственному уровню обученности или наиболее интересный для себя. В контексте обозначена роль, которая позволяет обучающемуся осознать, на кого будет направлено действие, кому будет адресован «продукт».

Задания, которые приведут к решению, содержат алгоритм деятельности по решению учебно-профессиональной задачи и подготовке «продукта». Каждый шаг данного алгоритма связан с критериям оценки.

Критерии оценки позволяют оценить «продукты» одноклассников, провести самооценку собственной работы и заполнить индивидуальный оценочный лист.

Важнейшим моментом в моделировании учебно-профессиональных задач является обоснование критериев оценки «квази-профессиональной» деятельности будущего педагога дошкольного образования, которые, во-первых, охватывают комплекс требуемых компетенций в сфере профессиональной деятельности; во-вторых, позволяют осуществить самооценку и взаимооценку обучающимися. Критерии оценки предлагаются преподавателем в формулировке учебно-профессиональных задач.

Е. И. Зариповой, Е. В. Чухиной предложены критерии, предъявляемые к решению учебно-профессиональных задач, позволяющие контролировать и оценивать достижения студентов: чёткая формулировка задачи (осознание её смысла); теоретическое обоснование решения или предъявляемого «продукта»; широкий охват различных источников информации; предъявление способа решения; логика решения (соблюдение последовательности шагов, способствующих решению); полноценная презентация «продукта» решения [6, с. 119]. Указанные критерии позволяют оценить операции, которые необходимы для умения решать профессиональные задачи (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка).

Таким образом, мы считаем необходимым использование в процессе моделирования учебно-профессиональных задач конкретных педагогических ситуаций, возникающих в образовательном процессе дошкольной образовательной организации; предоставление будущим педагогам дошкольного образования альтернативы в выборе продукта решения учебно-профессиональных задач; обеспечение резюме препо-

дателя, самооценки, а также рефлексии и самооценки собственных действий на занятиях, после предъявления и презентации в студенческой группе продукта учебно-профессиональных задач.

Определение компонентов и видов деятельности педагогов дошкольного образования, различные профессионально-педагогические ситуации формулируются педагогом в контексте решения учебно-профессиональных задач, которые должны предполагать выбор, например, при изучении темы «Взаимодействие дошкольной образовательной организации с родителями в логико-математическом развитии дошкольников» в контексте учебно-профессиональных задач предлагается выбрать одну из ситуаций:

1) являясь воспитателем средней группы, вы осознаёте необходимость организации продуктивного взаимодействия с родителями дошкольников в области математического развития. Продумайте форму такого взаимодействия, распланируйте встречи с родителями, определите, какие вопросы будете обсуждать с законными представителями дошкольников, составьте конспект выбранной формы взаимодействия;

2) вы молодой педагог детского сада, включённого в инновационную деятельность. Администрация дошкольной образовательной организации поручила подготовить вам адресованный родителям медиатекст, который планируется разместить на сайте детского сада в разделе «Математическое развитие детей младшей группы». Подберите информацию, которую можно включить в данный медиатекст, выберите формы обеспечения обратной связи с родителями, чтобы оценить продуктивность ваших усилий;

3) вы воспитатель старшей группы. Выберете формы организации обратной связи с родителями по вопросам математического развития дошкольников (изготовление лэпбуков; папок-передвижек – «Игры на кухне», «В свободную минутку», «По дороге в детский сад», «Домашняя игротка»; родительская почта; родительские «уголки»; выпуск стенгазет и т. д.) или предложите свои¹.

Такое предъявление контекстной информации позволяет оценить, насколько у студента сформированы умения планиро-

¹ Лысикова Т. С. Практикум по развитию математических представлений детей дошкольного возраста: учеб. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 121 с.

вать и прогнозировать собственные действия, соотносить свои возможности с целями деятельности, проводить в дальнейшем рефлексию своей деятельности.

Планируемый продукт и предполагаемая форма презентации описаны в ключевом задании, например, при изучении темы «Современные технологии математического развития детей дошкольного возраста» могут быть предложены такие варианты презентации решения учебно-профессиональных задач [9, с. 45].

Теоретически исследуйте здоровьесберегающую, эвристическую ТРИЗ-технологию. Изложите в реферативной форме концептуальную часть, в которой раскрыта научная база технологии, психолого-педагогические идеи, заложенные в её фундамент; содержательную часть, в которой раскрыты общие, конкретные цели и содержание учебного материала; процессуальную часть, в которой представлена совокупность форм и методов учебной деятельности детей, методов и форм работы педагога, особенности деятельности педагога по управлению процессом усвоения материала, диагностика продуктивности образовательного процесса. Представьте один из методов или приёмов исследованной технологии в студенческой группе¹.

Моделирование учебно-профессиональных задач, на наш взгляд, не должно содержать завершённую копию реальных событий, так как цель представления решения в первую очередь состоит в создании в группе студентов атмосферы обсуждения и дебатов, стимулирующей творческую активность, которая необходима для имитации профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, развития системы ценностей, профессиональных позиций, жизненных установок, профессионального мировоззрения, а также самооценки, взаимной оценки.

Профессиональные задачи, к решению которых должен быть готов выпускник, описаны в п. 4 Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (3++), поскольку они возникают в условиях конкретной профессиональной деятельности и соответствуют образова-

тельным результатам (компетенциям), представленным в п. 5 Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (3++). Анализ формулировок профессиональных задач выявил, что их решение в условиях образовательного процесса вуза не всегда возможно, поэтому целесообразно к каждой профессиональной задаче разработать соответствующие ей учебно-профессиональные задачи, решение которых возможно продемонстрировать [12, с. 101]. Именно они, по нашему мнению, становятся ведущим средством оценки образовательных результатов обучающихся.

В процессе моделирования учебно-профессиональных задач преподаватель должен учитывать современный педагогический взгляд на формирование компетенций у педагогов дошкольного образования. При этом применение учебно-профессиональных задач предполагает оценку не столько когнитивного компонента, сколько личностных качеств и надпредметных компетенций будущего педагога дошкольного образования, выраженных в умении проявления творческой составляющей в будущей профессиональной деятельности, самостоятельности в планировании собственных действий, активности в выборе продуктов деятельности, ответственности за собственные действия. Моделирование учебно-профессиональных задач преподавателем с целью оценки образовательных результатов возможно, по нашему мнению, на любом курсе при изучении любой дисциплины. Целесообразно на младших курсах до изучения дисциплин профессионального цикла использовать информационно-методологические учебно-профессиональные задачи, которые позволяют организовать работу с различными источниками информации, оценить у студента умение работать с научными текстами, анализировать, обобщать теоретический материал.

Итогом работы, позволяющим оценить образовательные результаты студентов, должно стать не только умение решать различного рода учебно-профессиональные задачи и успешно использовать продукты их решения в период педагогических практик, но и умение вычленять профессиональные задачи (ситуации) в период профессиональной деятельности и самостоятельно моделировать учебно-профессиональные задачи.

Заключение. Таким образом, моделирование и использование преподавателем

¹ Лыскова Т. С. Практикум по развитию математических представлений детей дошкольного возраста: учеб. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 121 с.

лем учебно-профессиональных задач при изучении дисциплин способствует приобщению студентов к профессии. При таком подходе происходит трансформация мо-

тивов, целей, предметных действий и результатов учения студентов, обеспечивая более высокие образовательные результаты.

Список литературы

1. Амелъченко Т. В. Профессиональная компетентность будущего специалиста: теоретические основы. Чита: ЧитГУ, 2006. 286 с.
2. Баширова Е. В., Земцова В. И. Формирование компетентности инженера в нормативно-метрологической деятельности в процессе решения учебно-профессиональных задач // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 9. С. 24–32.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
4. Гуслова О. С. Поэтапное обучение студентов решению учебно-профессиональных задач // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2013. № 161. С. 224–228.
5. Жукова Н. М., Шингарева М. В. Методология проектирования учебно-педагогических задач для будущих педагогов профессионального обучения // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». 2009. № 5. С. 78–82.
6. Зарипова Е. И., Чухина Е. В. Виды и роль учебных задач в достижении целей современного образования // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2016. № 3. С. 116–122.
7. Земцова В. И., Ткачева И. А. Технология решения учебно-профессиональных исследовательских задач со студентами технических специальностей // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 4. С. 88–90.
8. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под. ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионой, А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 392 с.
9. Лысикова Т. С. Моделирование учебно-профессиональных задач для будущих педагогов дошкольного образования // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика: V Междунар. науч.-практ. конф.: сб. ст. Чита, 2018. С. 41–46.
10. Лысикова Т. С. Становление профессионально-субъектной позиции будущего педагога дошкольного образования в процессе решения учебно-профессиональных задач // Педагогические основы становления субъектности в образовательном пространстве: проблема, поиск, решение: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Биробиджан, 2015. С. 80–84.
11. Руднева Е. Л., Ткачева О. Н., Шмырева Н. А. Педагогические задачи и ситуации как средство профессиональной подготовки будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 2. С. 50–58.
12. Тягунова Ю. В. Технология проектирования оценочных средств для промежуточной и итоговой аттестации выпускника вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2013. № 1. С. 100–104.

Статья поступила в редакцию 09.09.2019; принята к публикации 30.09.2019

Библиографическое описание статьи

Лысикова Т. С., Ульзутуева О. Д. Моделирование учебно-профессиональных задач в образовательном процессе вуза // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 23–31. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-23-31.

Tatyana S. Lysikova¹,

Senior Lecturer,

Transbaikal State University

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

e-mail: sencha_79@mail.ru

ORCID: 0000-0002-5849-247X

Oyuna D. Ulsutueva²,

Candidate of Pedagogy,

Transbaikal State University

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

e-mail: ochirova_75@mail.ru

ORCID: 0000-0002-3928-1706

Modeling Educational and Professional Tasks in the Educational Process of the University

The article discusses the topical issues of higher education modernization in the transition to the implementation of the federal state educational standards of higher education of the new generation (3++). It is obvious that the learners of the new quality of educational outcomes need to be able to model educational and professional tasks as a model of pedagogical tasks and situations. The authors note that modeling of educational and professional tasks is a holistic process of obtaining and interpreting information about the competence level of the future teacher in the field of professional activity in accordance with the requirements of the federal state educational standard of higher education (3++) and the professional standard of a teacher. The article also describes in detail the conditions of modeling and practical application of educational and professional tasks in the educational process of the university as a means of assessing the educational results of future teachers of preschool education, which include: content of the educational and professional task as a model vocational-educational situation in the scientific and practical context of pre-school education; technology to solve the educational and professional problem; presenting a solution to the educational and professional problem of a future teacher of preschool education; criteria for assessing the “quasi-professional” activities of the future pre-school teacher. The authors give examples of modeling and application of educational and professional tasks in the direction of 44.03.01 *Pedagogical education*, profile “Preschool education”, taking into account the modern pedagogical view on the formation of competences in preschool teachers.

Keywords: educational and professional tasks, modeling, educational results, pedagogical situation, preschool education, competence

References

1. Amelchenko, T. V. Professional competence of a future specialist: theoretical foundations. Chita: ChitSU, 2006. (In Rus.)
2. Bashirova, E. V., Semtsova, V. I. The formation of the competence of an engineer in regulatory and metrological activities in the process of solving educational and professional problems. *Siberian Educational Journal*, no. 9, pp. 3–10, 2010. (In Rus.)
3. Verbitsky, A. A. Active education in high school: contextual approach. M: High school, 1991. (In Rus.)
4. Guslova, O. S. Gradual training of students to solve educational and professional problems. *News of the Russian State Teachers University named after A. I. Herzen*, no. 161, pp. 224–228, 2013. (In Rus.)
5. Shchukova, N. M., Shingareva, M. V. Methodology of designing educational tasks for future teachers of vocational training. *Bulletin of the FGOW MGAU*, no. 5, pp. 78–82, 2009. (In Rus.)
6. Saripova, E. I., Chukhine, E. V. Views and the role of educational tasks in achieving the goals of modern education. *Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technology*, no. 3, pp. 116–122, 2016. (In Rus.)
7. Semtsova, V. I., Tkacheva, I. A. Technology of solving educational and professional research problems with students of technical specialties. *World of science, culture, education*, no. 4, pp. 88–90, 2008. (In Rus.)

¹ T. S. Lysikova – main author, implementation of research activities on the problem of modeling educational and professional tasks in the educational process of the university, as well as modeling educational and professional tasks in the direction of 44.03.01 *Educational education*, profile “Preschool education”, systematization and analysis of materials, writing and designing the article.

² O. D. Ulsutueva – the implementation of research activities on the problem of modeling educational and professional tasks in the educational process of the university, systematization and analysis of materials, writing and designing the article.

8. Competence in pedagogical education. St. Petersburg: published by the RGPU named after A. I. Herzen, 2005. (In Rus.)
9. Lysikova, T. S. Modeling educational and professional tasks for future teachers of preschool education. Preschool education in the modern changing world: theory and practice. Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference. Chita: 2018: 41–46. (In Rus.)
10. Lysikova, T. S. Formation of a professional-subject position of the future teacher of preschool education in the process of solving educational and professional problems. Educational foundations of subjectivity formation in the educational space: a problem, search, solution. Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference. Birobidzhan: 2015: 80–84. (In Rus.)
11. Rudneva, E. L., Tkacheva, O. N., Shmyreva, N. A. Educational tasks and situations as a means of training future teachers. Siberian Teaching Journal, no. 2, pp. 50–58, 2010. (In Rus.)
12. Tyagunova, Y. V. Technology of designing appraisal funds for the intermediate and final certification of the graduate of the university. Bulletin of the University. Series “Education. Educational Sciences”, no. 5, pp. 100–104, 2013. (In Rus.)

Received: September 9, 2019; accepted for publication September 30, 2019

Reference to the article

Lysikova T. S., Ulsutueva O. D. Modeling Educational and Professional Tasks in the Educational Process of the University // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 23–31. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-23-31.

УДК 801.01

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-32-39

Татьяна Борисовна Михеева¹,*доктор педагогических наук, профессор,
Донской государственный технический университет
(344010, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1),
e-mail: mitata.m@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-9773-1368***Маргарита Владимировна Ерещенко²,***кандидат филологических наук, доцент,
Донской государственный технический университет
(344010, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1),
e-mail: mar.ereshchenko@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-2840-1194***Рафаил Мушетович Тазапчиян³,***кандидат педагогических наук, доцент,
Донской государственный технический университет
(344010, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1),
e-mail: rafailmt@yandex.ru
ORCID: 0000-0003-3959-5948*

Культурологический аспект профессиональной компетентности учителя русского языка мультикультурной (полиэтнической) школы

Образовательная среда полиэтнической школы организует профессиональную деятельность учителя, диктует и формирует специфические черты этой деятельности, способствует разработке стратегий в преподавании. Мультикультурное образование авторами статьи рассматривается как процесс освоения этнической, общенациональной и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многонациональной и многокультурной среде. Цель мультикультурного образования – формирование человека, способного к активной жизнедеятельности в многонациональном и мультикультурном обществе, обладающего умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей и вероисповеданий. Основными задачи мультикультурного образования являются повышение академической успеваемости представителей разных национальностей, межкультурное взаимодействие и межкультурная коммуникация, взаимное обогащение культур, формирование знаний учащихся о ценностных ориентирах межнациональной толерантности. Исследование проводилось с использованием следующих методов: метод моделирования педагогического процесса, прямое и косвенное наблюдение, анализ результатов диагностики деятельности учителей и учеников. Актуальной остаётся задача подготовки педагога нового типа, призванного осуществлять профессиональную деятельность в условиях поликультурного общества, обладающего системными знаниями по этнопедагогике и способностью к межэтническому диалогу. Образовательное мультикультурное пространство в статье представлено через описание функционирования школы с многонациональным контингентом учащихся. Вопросы эффективного образования учителей мультикультурной школы решаются на уровне постдипломного образования, где авторами статьи предлагается несколько этапов консультационно-моделирующей деятельности. Первый этап – совместная педагогическая деятельность преподавателя центра профессиональной подготовки и учителя школы, включающая содержательный, процессуальный и диагностический элементы. Второй этап – построение модели развития профессиональной компетентности учителя мультикультурной школы. Третий этап – опытное внедрение, распространение и реализация в педагогической практике новых адаптивных дидактических материалов для учащихся мультикультурных классов. Заключительный этап – аналитико-обещающая деятельность и анализ результативно-

¹ Т. Б. Михеева – основной автор, осуществляла научное и организационно-методическое обеспечение исследовательской работы, написание и оформление статьи.

² М. В. Ерещенко – осуществляла научно-исследовательскую работу в экспериментальных школах, организацию исследования, написание и оформление статьи.

³ Р. М. Тазапчиян – осуществлял проведение экспериментального исследования, обработку полученных данных, написание и оформление статьи.

сти методов совместного обучения в мультикультурной образовательной среде. В результате исследования собраны качественные данные, включающие анкеты учителей, опросы учащихся, наблюдения, образцы устных и письменных работ учащихся. Сформулированы рекомендации учителю по совершенствованию его межкультурной компетенции в рамках программы курсового повышения квалификации учителей русского языка.

Ключевые слова: мультикультурное образование, профессиональная компетентность, межкультурная коммуникация, постдипломное образование, русский язык

Введение. Основные задачи мультикультурного образования – это, прежде всего, повышение академической успеваемости представителей разных национальностей, межкультурное взаимодействие и межкультурная коммуникация, взаимное обогащение культур, формирование знаний учащихся о ценностных ориентирах межнациональной толерантности. Структурными компонентами мультикультурного образования являются личностно-смысловая ориентация; творческие способы усвоения знаний, формирования компетенций; групповые и индивидуальные формы обучения; демократический стиль профессионально-педагогического общения; диалог, культурный полилог и сотрудничество как способы взаимодействия [7; 8; 10]. Актуальной остаётся задача подготовки педагога нового типа, призванного осуществлять профессиональную деятельность в условиях поликультурного общества, обладающего системными знаниями по этнопедагогике и способностью к межэтническому диалогу.

Работа в экспериментальных полиэтнических школах Ростовской области выявила насущную необходимость развития мультикультурной профессиональной компетентности учителя, которая определяется как конструктор, включающий в себя компоненты в виде сформированных компетенций. Основная задача данного исследования – анализ образовательного пространства современной многонациональной школы с целью теоретического обоснования и разработки модели развития профессиональной мультикультурной компетентности учителя.

Материалы и методы исследования. Опытное-экспериментальное исследование проводилось в течение пяти лет в двух многонациональных школах и центре профессиональной переподготовки учителей. Авторами использованы следующие методы: метод моделирования педагогического процесса, прямое и косвенное наблюдение, анализ результатов диагностики деятельности учителей и учеников.

Результаты исследования и их обсуждение. Многонациональный характер российского государства, его федеративное устройство, полиэтническая структура общества, функционирование в некоторых субъектах Российской Федерации двух государственных языков – русского языка и языка титульной нации – предопределяют многообразие типов учебных заведений (общеобразовательных школ). Школы различаются языком обучения, этническим составом учащихся, целями и содержанием гуманитарного образования [12].

В рамках данного исследования многонациональная школа рассматривается как коммуникативное пространство, организованное по принципу принадлежности учащихся к разным культурам и по признаку «носители русского языка/другого языка». Однако следует отметить, что национальная принадлежность не является определяющим фактором владения русским языком.

Многонациональные школы, участвовавшие в опытно-экспериментальном исследовании, в содержательном и организационном аспектах отражают особенности региона (табл. 1). Так, в начале 2013 учебного года количество учащихся многонациональной школы № 1 составляло 620 чел. Процентное соотношение национальностей было следующим: русские – 43 %, киргизы – 19 %, узбеки – 13 %, таджики – 8 %, армяне – 3 %, афганцы – 3 %, азербайджанцы – 3 %, корейцы – 3 %, лезгины – 1 %, грузины – 1 %, туркмены – 1 %, карачаевцы – 1 %, ингуши – 1 %. В целом в многонациональной школе № 1 обучались дети 14 различных национальностей. В сентябре 2017 г. контингент учащихся увеличился до 884 чел.: русские – 54 %, киргизы – 13 %, узбеки – 12 %, таджики – 7 %, армяне – 3 %, афганцы – 1 %, азербайджанцы – 3 %, корейцы – 2 %, лезгины – 1 %, грузины – 1 %, туркмены – 1 %, карачаевцы – 1 %, ингуши – 1 %.

В многонациональной школе № 2 (табл. 2) на 1 сентября 2013 г. было 572 учащихся: русские – 68 %, туркмены – 8 %, ар-

мяне – 4 %, татары – 3 %, калмыки – 3 %, узбеки – 2 %, даргинцы – 2 %, аварцы – 2 %, кумыки – 2 %, лезгины – 2 %, ингуши – 2 %, гагаузы – 2 %. Контингент учащихся представлен 13 национальностями. В 2017 г. количество учащихся достигло 664 чел. Про-

центное соотношение было следующим: русские – 67 %, туркмены – 10 %, армяне – 4 %, татары – 2 %, калмыки – 3 %, узбеки – 7 %, даргинцы – 1 %, аварцы – 1 %, кумыки – 1 %, лезгины – 2 %, ингуши – 1 %, гагаузы – 2 %.

Таблица 1

Информация об обучающихся экспериментальной полиэтнической школы № 1

| Учащиеся | Учебный год | | | | | Общее кол-во |
|------------------------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| | 2013–2014 | 2014–2015 | 2015–2016 | 2016–2017 | 2017–2018 | |
| Общее кол-во, чел. | 620 | 673 | 710 | 749 | 884 | 3636 |
| Кол-во мальчиков | 322 | 343 | 383 | 400 | 496 | 1945 |
| Кол-во девочек | 298 | 330 | 327 | 349 | 388 | 1692 |
| Русские | 465 | 525 | 540 | 569 | 663 | 2762 |
| Иностранцы | 155 | 148 | 170 | 180 | 221 | 874 |
| Возрастная группа | | | | | | |
| Первый уровень обучения | 312 | 328 | 340 | 354 | 413 | 1747 |
| Второй уровень обучения | 256 | 293 | 316 | 341 | 415 | 1621 |
| Третий уровень обучения | 52 | 52 | 54 | 54 | 56 | 3368 |
| Итого | 620 | 673 | 710 | 749 | 884 | 3636 |
| Национальный состав обучающихся, % | | | | | | |
| Русские | 43 | 46 | 46 | 45 | 54 | 46,8 |
| Киргизы | 19 | 19 | 18 | 18 | 13 | 17,4 |
| Узбеки | 13 | 12 | 13 | 13 | 12 | 12,6 |
| Таджики | 8 | 8 | 8 | 8 | 7 | 7,8 |
| Армяне | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,2 |
| Афганцы | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2,0 |
| Азербайджанцы | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3,0 |
| Корейцы | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,2 |
| Лезгины | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,0 |
| Грузины | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,0 |
| Туркмены | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,0 |
| Карачаевцы | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,0 |
| Ингуши | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,0 |

Таблица 2

Информация об обучающихся экспериментальной полиэтнической школы № 2

| Учащиеся | Учебный год | | | | | Общее кол-во |
|------------------------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| | 2013–2014 | 2014–2015 | 2015–2016 | 2016–2017 | 2017–2018 | |
| Общее кол-во, чел. | 572 | 596 | 618 | 642 | 664 | 3092 |
| Кол-во мальчиков | 320 | 304 | 334 | 372 | 372 | 1702 |
| Кол-во девочек | 252 | 292 | 284 | 270 | 292 | 1390 |
| Русские | 389 | 393 | 396 | 424 | 445 | 2046 |
| Иностранцы | 183 | 203 | 222 | 218 | 219 | 1046 |
| Возрастная группа | | | | | | |
| Первый уровень обучения | 288 | 302 | 315 | 330 | 352 | 1587 |
| Второй уровень обучения | 262 | 270 | 279 | 286 | 288 | 1385 |
| Третий уровень обучения | 22 | 24 | 24 | 26 | 24 | 120 |
| Итого | 572 | 596 | 618 | 642 | 664 | 3092 |
| Национальный состав обучающихся, % | | | | | | |
| Русские | 68 | 66 | 64 | 66 | 67 | 66,2 |
| Туркмены | 8 | 9 | 10 | 10 | 10 | 9,4 |
| Армяне | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,6 |
| Татары | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,4 |

Окончание табл. 2

| Учащиеся | Учебный год | | | | | Общее кол-во |
|----------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| | 2013–2014 | 2014–2015 | 2015–2016 | 2016–2017 | 2017–2018 | |
| Калмыки | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,8 |
| Узбеки | 2 | 4 | 8 | 8 | 7 | 5,8 |
| Даргинцы | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1,4 |
| Аварцы | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1,4 |
| Кумыки | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1,6 |
| Лезгины | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,0 |
| Ингуши | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,2 |
| Гагаузы | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,2 |

По данным Федеральной службы государственной статистики¹, миграционный прирост населения в результате миграционного обмена с зарубежными странами в 2013 г. составил 227 978 чел. городского населения и 67 881 сельского населения, а в 2017 г. – 161 288 и 50 590 чел. соответственно. За указанный период большой приток населения отмечается из стран бывших республик СССР (Узбекистана, Туркменистана, Киргизии). Дети мигрантов, имеющие

языковые проблемы, зачастую испытывают языковой и культурный шок при вхождении в русскоязычную среду (табл. 3). Ситуация осложняется отсутствием специальных требований и стандартов к знанию русского языка выпускниками многонациональных школ [2]. Единый государственный экзамен по русскому языку такие учащиеся сдают в объёме, предусмотренном Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования².

Таблица 3

Уровни владения русским языком учащимися, для которых русский язык не является родным (по данным проведённого тестирования на момент поступления в школу)

| Год поступления в школу | Кол-во тестируемых, чел. | Уровень владения русским языком, % | | | Не владеют языком, % |
|-------------------------|--------------------------|------------------------------------|---------|--------|----------------------|
| | | высокий | средний | низкий | |
| 2013–2014 | 156 | - | 6 | 44,5 | 49,5 |
| 2014–2015 | 166 | - | 6,9 | 42,6 | 50,5 |
| 2015–2016 | 173 | - | 7,4 | 40,2 | 52,4 |
| 2016–2017 | 189 | 1,2 | 7,8 | 40,8 | 50,2 |
| 2017–2018 | 206 | 1,8 | 7,2 | 39,8 | 21, 2 |

В современных условиях многонациональная школа выполняет три функции: просветительскую, этнокультурную и воспитательную. Освоение культуры разных национальных общностей, межнациональных отношений, путей и условий вхождения учащихся в национальную, общероссийскую и мировую культуру рассматривается как условие эффективной профессиональной деятельности учителя многонациональной школы.

На основе анализа показателей опытно-экспериментального исследования, обобщения итогов наблюдения, изучения результатов диагностики мультикультурная профессиональная компетентность учителя многонациональной школы определяется как конструктор, включающий компоненты

в виде сформированных компетенций. Многоуровневая модель развития профессиональной мультикультурной компетентности учителя представляет собой образец профессиональных действий, которые обеспечивают единство теоретической и практической готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности [1]. Профессиональная компетентность учителя многонациональной школы базируется не только на фундаментальном научном образовании, но и сформированности таких компетенций, как педагогическая, мультикультурная, коммуникативная, содержание которых расширяется за счёт необходимости работать в образовательной среде многонациональной школы [9; 11].

¹ Федеральная служба государственной статистики. – URL: <http://www.gks.ru/> (дата обращения: 23.07.2019). – Текст: электронный.

² Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования // КонсультантПлюс. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 23.07.2019). – Текст: электронный.

Развитие профессиональной компетентности учителя мы понимаем как процесс и результат повышения его квалификации и самообразования. При этом учитывается уровень магистерской подготовки учителей русского языка, особенно по специализированным программам [6].

В основу моделирования программ курсового повышения квалификации учителя многонациональной школы положены результаты анализа данных, полученных в экспериментальных школах, а также специфики обучения взрослых [4]. К ним относятся:

- лично ориентированный подход;
- возможность применения полученных знаний на практике;
- деятельностный подход, связанный с обучением на основе тех видов заданий и форм организации учебного процесса, которые обучающиеся будут использовать в профессиональной деятельности;
- гибкая организация учебного процесса;
- сочетание очных, заочных и дистанционных форм обучения.

Для данного исследования является актуальным то обстоятельство, что учебно-тематические планы и программный материал курсового повышения квалификации имеют целью развитие и совершенствование конкретно-предметных (педагогической, мультикультурной, коммуникативной) компетенций учителя многонациональной школы.

При разработке содержания модульных образовательных программ приоритетными являлись принцип вариативности; индивидуализации и дифференциации; многоаспектности методического консультирования; принцип диалогового взаимодействия [5]. В условиях временных ограничений курсового повышения квалификации достижение цели развития профессиональной компетентности возможно за счёт широкого использования методов активного обучения, которые выстроены в модульную систему [3]. Так, разработанные блочно-модульные программы внедрялись и успешно апробированы в течение опытно-экспериментального исследования. Цель модульной образовательной программы «Основы этнопедагогике» – дать теоретические сведения учителю о педагогической культуре, закономерностях и особенностях культурных традиций народного, этнического воспитания и образования. Модульная образовательная программа

«Обучение русскому языку и литературе в условиях многонационального контингента класса» разрабатывалась с целью изучения методики обучения русскому языку как неродному и расширения знаний учителей о специфике преподавания русского языка и литературы в условиях билингвизма. Учителю-словеснику следует помнить, что искусственный билингвизм приобретает в процессе обучения. «В современном мире необходимо владеть несколькими языками. В связи с этим нужны специалисты, умеющие работать в условиях билингвизма, без грамотного педагога говорить о полноценном развитии ребёнка не приходится. ... Мы готовим наших студентов к тому, чтобы они умели работать с детьми, которые или плохо знают русский язык, или вообще не говорят на нём. В условиях миграции населения решение этой проблемы крайне важно»¹.

Блочно-модульная образовательная программа «Речевая культура учителя многонациональной школы» создавалась с целью изучения теории межкультурной коммуникации и развития коммуникативных способностей и компетенций учителя как части его профессиональной компетентности.

Заключение. Апробация программного содержания повышения квалификации учителей многонациональной школы показала, что освоение программ становится успешным при условии:

- достаточной информированности учителей в области современного поликультурного образования;
- отбора программного материала, отвечающего целям, задачам и специальным функциям учителя, работающего в мультикультурной образовательной среде многонациональной школы;
- включения в содержание программ повышения квалификации сведений о специфике обучения русскому языку как неродному;
- взаимодействия учителей и преподавателей системы постдипломного образования при разработке и реализации практической части программ по развитию профессиональной компетентности и готовности

¹ Блажевская И. Без грамотного педагога нет полноценного развития ребёнка (интервью с А. И. Ульзытуевой) // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – № 2. – С. 146.

работать с многонациональным контингентом учащихся;

– теоретической и научно-методической поддержки учителя в процессе повышения квалификации и в его последующей профессиональной деятельности;

– наличия научно-методического обеспечения процесса повышения квалификации, кадрового потенциала институтов системы постдипломного образования, преподавателей, владеющих теорией и практикой обучения взрослых.

В основу создания модели развития профессиональной компетентности учителя многонациональной школы положены:

– анализ содержания компетенций специалиста (компетентностный подход);

– программно-методическое обоснование и обеспечение процесса повышения квалификации;

– учёт специфики профессиональной деятельности учителя-словесника, обусловленной особенностями мультикультурной образовательной среды многонациональной школы, а также специфики процесса повышения квалификации.

Внедрение модели развития профессиональной мультикультурной компетенции учителя многонациональной школы в условиях курсового повышения квалификации показала эффективность её использования. Процесс развития данной компетенции становится целенаправленным, самостоятельным и перспективным.

Список литературы

1. Варданян Ю. В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07. М., 1999. 353 с.
2. Ереценко М. В. Актуальные проблемы реализации программ дополнительного образования детей // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 11–2. С. 98–102.
3. Ереценко М. В., Зубарева С. С. Особенности языковой ментальности в контексте теории поколений: социолингвистический анализ // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4–1. С. 140–143.
4. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2003. 207 с.
5. Михеева Т. Б. Культура в контексте современного российского мультикультурного/поликультурного образования // Francopolyphonie: des langues aux langues-cultures: nouveaux enjeux, nouvelles pratiques. Publication annuelle Anuar. 2011. № 6. С. 173–182.
6. Черепанова Л. В. Проблема сопряжения программ высшего профессионального и общего школьного образования на этапе магистерской подготовки будущих учителей русского языка // Гуманитарный вектор. 2012. № 1. С. 102–113.
7. Banks J. A. Multicultural education // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition). 2015. Pp. 18–21. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B978008097086892097X> (дата обращения: 12.07.2019). – Текст: электронный.
8. Vervaet R., Houtte M. V., Stevens P. A. J. Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils // Teaching and Teacher Education. 2018. Vol. 76. Pp. 68–77. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X18304438> (дата обращения: 17.07.2019). Текст: электронный.
9. Sleeter C. E. Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness // Journal of Teacher Education. 2001. Vol. 52, № 2. Pp. 94–106. DOI: 10.1177/0022487101052002002.
10. Ogbu J. U. Understanding cultural diversity and learning // Educational Researcher. 1992. Vol. 21, No. 8. Pp. 5–14. DOI: 10.3102/0013189X021008005.
11. Mezirow J. A Critical theory of adult learning and education // Adult Education. 1981. Vol. 32, No. 1. Pp. 3–24. DOI: 10.1177/074171368103200101.
12. Mikheeva T. V. Intercultural competence of multicultural personality of a student // IX International Conference "Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects". Chelyabinsk, 2018. Pp. 109–114. DOI: 10.15405/epsbs.2018.04.02.16.

Статья поступила в редакцию 01.08.2019; принята к публикации 10.09.2019

Библиографическое описание статьи

Михеева Т. Б., Ереценко М. В., Тазапчян Р. М. Культурологический аспект профессиональной компетентности учителя русского языка мультикультурной (полиэтнической) школы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 32–39. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-32-39.

Tatiana B. Mikheeva¹,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Don State Technical University
(1 Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344010, Russia),
e-mail: mitata.m@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-9773-1368*

Margarita V. Ereshchenko²,

*Candidate of Philology, Associate Professor,
Don State Technical University
(1 Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344010, Russia),
e-mail: mar.ereshchenko@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-2840-1194*

Rafail M. Tzapchiyan³,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Don State Technical University
(1 Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344010, Russia),
e-mail: rafailmt@yandex.ru
ORCID: 0000-0003-3959-5948*

Culturological Aspect of Professional Competence of the Teacher of Russian language of Multicultural (Polyethnic) School

Educational environment of a multicultural school organizes professional activities of a teacher, influences and forms specific features of this activity and promotes development of teaching strategies. The authors consider the multicultural education as the process of ethnical, nation-wide and world culture acquisition for the purposes of intellectual enrichment, development of the planet-wide consciousness, and formation of the readiness and ability to live in the multicultural environment. The multicultural education aims to form a personality capable of active life in multinational and multicultural community, who can live in peace and quiet with people of various ethnic origins and religious confessions. The primary objectives of the multicultural education involve improvement of academic performance of various ethnic group representatives, intercultural collaboration and communication, mutual cultural enrichment, formation of student's awareness of interethnic tolerance values. The article introduces the educational multicultural environment through description of a school with multi-ethnic student body and its functioning. The study was conducted using the following methods: method of modeling the pedagogical process, direct and indirect observation, analysis of diagnostic results of teachers and students. The task of training a teacher of a new type, designed to carry out professional activities in a multicultural society, with systemic knowledge of ethnopedagogy and the ability to interethnic dialogue, continued to be relevant. The issues of efficient teacher training at a multicultural school are solved at the level of postgraduate training, and the authors suggest several stages of consulting and modeling activities. The first stage stipulates a joint educational activity of a trainer from the professional training center and a school teacher, which involves content-related, procedure-related and diagnostic elements. The second stage involves building of a model of professional competence development for a multicultural school teacher. The third stage stipulates pilot introduction, distribution and implementation of new adaptive educational materials for multicultural school students in educational practice. The final stage involves analytical and forecasting activities, as well as efficiency analysis of methods of joint learning in the multicultural educational environment. Following the study results the authors collected qualitative data including teacher's questionnaires, student's recitations, observations, and samples of oral and written papers of school students. As a result, a set of recommendations to the teachers of Russian language has been formulated. Several recommendations related to the improving intercultural competence within the framework of the course training program for teachers.

Keywords: multicultural education, professional competence, intercultural communication, postgraduate training, russian language

¹ T. B. Mikheeva – main author, scientific, organizational and methodological support of research work.

² M. V. Ereshchenko – research in experimental schools, the organization of experimental research.

³ R. M. Tzapchiyan – conducted the experimental study, processed the collected data.

References

1. Vardanyan, Yu. V. The structure and development of professional competence of a specialist with higher education. Dr. sci. diss. diss. M., 1999. (In Rus.)
2. Ereshchenko, M. V. Actual problems of implementing programs of continuing education of children. Modern studies of social problems, pp. 98–102, no. 11–2, 2016. (in Rus.)
3. Ereshchenko, M. V., Zubareva, S. S. Features of linguistic mentality in the context of the theory of generations: sociolinguistic analysis. International Journal of Experimental Education, pp. 140–143, no. 4–1, 2016. (In Rus.)
4. Zmeev, S. I. Andragogy: fundamentals of theory and technology of adult education. M.: PER SE, 2003. (In Rus.)
5. Mikheeva, T. B. Culture in the context of contemporary Russian multicultural / multicultural education. Francopolyphonie: des langues aux langues-cultures: nouveaux enjeux, nouvelles pratiques. Publication annuelle Anuar, pp. 173–182, no. 6, 2011. (In Rus.)
6. Cherepanova, L. V. The problem of combining programs of higher professional and general school education at the stage of master's training of future teachers of the Russian language. Humanitarian Vector, pp. 102–113, no. 1, 2012. (In Rus.)
7. Banks, J. A. Multicultural Education. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition). 2015: 18–21. DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.92097-X. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B978008097086892097X> (In Engl.)
8. Vervaet, R., Houtte, M. V., J. Stevens, P. A. Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. Teaching and Teacher Education, pp. 68–77, vol. 76, 2018. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X18304438>.
9. Sleeter, C. E. Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness. Journal of Teacher Education, pp. 94–106, vol. 52, 2001. DOI: 10.1177/0022487101052002002.
10. Ogbu, J. U. Understanding Cultural Diversity and Learning. Educational Researcher, pp. 5–14, vol. 21, 1992. DOI: 10.3102/0013189X021008005.
11. Mezirow J. A Critical Theory of Adult Learning and Education. Adult Education, pp. 3–24, vol. 32, 1981. DOI: 10.1177/074171368103200101.
12. Mikheeva, T. B. Intercultural competence of multicultural personality of a student. IX International Conference “Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects”. Chelyabinsk, 2018. P. 109–114. DOI: 10.15405/EPSBS.2018.04.02.16.

Received: August 1, 2019; accepted for publication September 10, 2019

Reference to the article

Mikheeva T. B., Ereshchenko M. V., Tazapchiyan R. M. Culturological Aspect of Professional Competence of the Teacher of Russian language of Multicultural (Polyethnic) School // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 32–39. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-32-39.

УДК 378.016

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-40-47

Юлия Юрьевна Левданская,*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*

Возможности мыследеятельностной педагогики в формировании инновационного типа личности педагога

В статье проблематизируется необходимость подготовки будущих педагогов как надтехнологического, творческого авангарда с новым сознанием и мышлением, способного преодолеть общедеградационный тренд. В этом контексте обобщаются основные позиции мыследеятельностной педагогики, продолжающей традиции культурно-исторического подхода к развитию поведения и психики человека и разрабатывающей образовательные технологии работы с деятельностным содержанием образования на основе фихтеанско-платонических идей философии, теории развивающего обучения В. В. Давыдова и системно-мыследеятельностного подхода Г. П. Щедровицкого. Автором обосновываются возможности мыследеятельностной педагогики в формировании инновационного типа личности педагога на основе работы с деятельностным содержанием образования, организации коллективного мыследействия и формирования мыследеятельностных способностей (мышления, коммуникации и действия, понимания и рефлексии), понимаемых не как нечто данное человеку от природы, а как осваиваемые им культурные способы. Показываются особенности организации педагогической работы со студентами в схеме мыследеятельности на примере организованности «проблема» на материалах истории педагогики с использованием принципа «переоткрытия открытий» и достижение целей семинара – формирование личного знания студента, выработка собственной позиции по отношению к проблемному вопросу.

Ключевые слова: инновационный тип личности, мыследеятельностная педагогика, системно-мыследеятельностный подход, мыследеятельностные способности, организованность «проблема»

Введение. Противоречия современной технократической цивилизации, геополитические проблемы и угрозы национальной безопасности России требуют от российского общества решения приоритетных задач: опережающего инновационного развития, сосредоточения приоритетов страны на развитии образования, науки и прорывных технологиях, способных обеспечить расширение пространства позитивных сценариев преодоления кризисов современности. Характеризуя социокультурную динамику общества в контексте цивилизационного сдвига с позиций феномена «переходности», «транзитивности», исследователи отмечают её определяющий характер в процессе культурно-исторического развития (Г. К. Ашин, А. С. Ахиезер, И. В. Леонов и др.), связанный с тенденциями альтернативности и открытости моделирования развития, прежде всего, человека и социума (классообразования, элитогенез).

В данных условиях образование должно рассматриваться государством в качестве приоритетной долгосрочной инвестиции, поскольку только этот социальный институт может и способен обеспечить инновационное развитие страны, формирование инновационных человеческих ресурсов и приращение человеческого капитала, а по существу, при должной поддержке, реализовать прорывные проекты цивилизационного развития. Целевые ориентиры, выражающие качества инновационного типа личности как творческого субъекта деятельности связаны с повышением роли саморазвития человека в процессах распределения собственной биопсихосоциокультурной природы. Таким образом, становление, саморазвитие, самоопределение, самосознание, самоактуализация человека в мире становятся основным условием его существования, а в переходные периоды условием классового образования, элитогенеза и формирования

интеллектуальности (Ю. В. Громыко, В. И. Максимова и др.). Отсюда образование как пример долгосрочных инвестиций является собой процесс наращивания человеческого потенциала на каждой из ступеней непрерывного образования (начиная с дошкольного возраста), который затем капитализируется и превращается в человеческий капитал. Причём каждый этап возрастного развития имеет свои контрольные точки замера потенциала и так называемой капитализации.

Перечисленное требует отказа от тенденции эконоцентризма и превращения педагога в «менеджера от образования» (О. С. Вдовин, А. М. Егорычев и др. [7, с. 265–288]) с выхолащиванием культурной составляющей в его образовании, актуализирует проблемы подготовки будущих педагогов как надтехнологического, творческого авангарда с новым сознанием и мышлением, способного преодолеть общедеградационный тренд, интегрировать социально-гуманитарные, информационные, когнитивные технологии, обеспечить стратегию выживания и прогресса общества экономики знаний, выработать смысложизненные ценности, ориентиры человеческой деятельности на основе приоритета духовно-нравственной парадигмы развития как традиционной в национальном образовании.

Методология и методы исследования. В достижении требуемого уровня профессионализма педагога представляет интерес реализация методологии мыследеятельностной педагогики, разрабатывающей образовательные технологии работы с деятельностным содержанием образования на основе фиктеанско-платонических идей философии, теории развивающего обучения В. В. Давыдова и системно-мыследеятельностного подхода Г. П. Щедровицкого (Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко, М. В. Половкова, А. А. Устиловская, Е. Ю. Иванова и др.). Авторы подчёркивают, что данный подход обеспечивает развитие теоретической формы мышления, которая в российском образовании, в силу различного рода обстоятельств, находится под угрозой уничтожения. В качестве фундаментального методологического основания мыследеятельностной педагогики выступает схема мыследеятельности Г. П. Щедровицкого – сложное системно-структурное образование, концентрирующее мышление, мыслекоммуникацию, мыследействие

и сквозные по отношению к ним процессы понимания и рефлексии как пласты человеческой культуры. Одновременно мышление, коммуникация, действие, понимание, рефлексия выступают и в качестве базовых мыследеятельностных способностей. При этом способности в мыследеятельностной педагогике понимаются как производные культуры (а не биологической природы) в контексте понятий «культурная норма» и процесса трансляции этих норм – социально выработанные и закреплённые в культуре образцы (нормы), осваиваемые человеком культурные способы деятельности, позволяющие этой деятельности исторически существовать. Отсюда, по мнению авторов концепции, развитие способностей личности находится в прямой зависимости от освоения-усвоения-присвоения человеком культурных способов мыследеятельности.

Результаты исследования и их обсуждение. На основе изложенных концептуальных положений мыследеятельностная педагогика предлагает технологии организации работы со способностями, в которых педагог вводит обучающегося в действительность мышления.

Основные отличительные признаки мыследеятельностной дидактики авторы обосновывают наличием деятельностной единицы содержания образования (в её основе – усвоение-освоение-присвоение культурного способа или его фрагмента); совместной деятельности как учителя и ученика, так и коллективной деятельности учеников; рефлексии; дидактических схем, ориентированных на формирование и развитие у обучающихся базовых мыследеятельностных способностей [3].

Для того чтобы будущий учитель мог организовать процесс учения-обучения в мыследеятельностном подходе, его нужно специально обучать нетрадиционным для классической дидактики видам деятельности: сценированию, построению схематизаций, идеализаций, работе в заданиевой, задачной и проблемной формах обучения, работе с метапредметами и множеству других. При этом метапредметность понимается как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов действий, а также как средство формирования целостной картины мира.

Идея метапредметов (Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков и др.) свя-

зана с вопросом развития теоретического мышления посредством организации коллективного взаимодействия обучающихся в специально создаваемых ситуациях учения-обучения в схеме мыследеятельности на основе работы с базисными организованностями мышления – «знание», «знак», «задача», «проблема», «смысл», «категория» и др. – на основе принципа рефлексивного отношения к ним [2]. Опыт педагогических вузов в подготовке специалистов в контексте мыследеятельности незначителен. Вместе с тем реализация Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального, основного общего, среднего (полного) общего образования задаёт новые цели образования – достижение метапредметных и личностных результатов, под которыми обобщённо понимается формирование универсальных базовых, родовых способностей ребёнка (мышления, воображения, различения, целеполагания, идеализация и др.), что требует высокой профессиональной компетентности педагога, формирующего данные способности.

Проблематика формирования инновационного типа личности и её проявлений (инновационное поведение, инновационная деятельность, инновационный потенциал личности) актуальна в современной теории и практике образования [8] в контексте категории «деятельностное самосознание» (А. И. Пригожин). Инновационный тип личности характеризуется выраженной мотивационной готовностью к инновационной деятельности и оправданному риску (Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко, Т. К. Клименко и др.), толерантностью к ситуациям неопределённости (В. Е. Ключко), потенциалом креативности, созидательности, самореализации, рассматриваемых в качестве различных видов активности личности (К. Г. Эрдынеева, Н. Н. Попова и др.), способностью к смыслопостижению и смыслопорождению (Е. В. Бондаревская, А. А. Майер М. А. Половцева, А. В. Рогова, А. И. Субетто и др.) и готовностью решать проблемы в ситуациях «разрыва» средств деятельности (Г. П. Щедровицкий) [4–6; 9–11].

Практика мыследеятельностной педагогики, показавшая, что реализация программ метапредметов («Проблема», «Знание», «Знак», «Задача») и форм проектной деятельности для старшей школы требует определённой готовности детей к предлага-

емой им работе, а также идеи В. В. Давыдова и В. Т. Кудрявцева, согласно которым развитие воображения у дошкольника имеет принципиальное значение для последующего формирования теоретического мышления в начальной школе [по: 2], повлекли за собой разработку проекта образования детей дошкольного и младшего школьного возраста «Материнская школа» (Л. Н. Алексеева, Э. С. Аكوпова, Ю. В. Громыко, Е. Ю. Иванова, Ю. В. Крупнов и др.), основанного на принципах мыследеятельностной педагогики, позволяющей формировать у детей данной возрастной группы базовые коммуникативные и языковые способности, а также способности мышления, воображения, различения, классификации, понимания, рефлексии, организации коллективного действия и самоорганизации; целевую установку на освоение способов действия как основы общего способа решения множества предметных задач, организовать рефлексивную деятельность [1].

Формирование данных способностей у детей требует от педагога умений работать в схеме мыследеятельности, с её различными слоями, навыков организации образовательных ситуаций коллективного взаимодействия в группе, поскольку мышление, в отличие от думанья, может реализовываться только коллективно. Так как получить специальное образование мыследеятельностного педагога достаточно сложно, возможно осваивать мыследеятельностную дидактику и элементы технологий мыследеятельностной педагогики в рамках программ бакалавриата направления 44.03.01 *Педагогическое образование*, в том числе по профилю «Дошкольное образование» и «Начальное образование» в процессе изучения курса истории педагогики.

Приведём пример реализации элементов технологий мыследеятельностной педагогики (формирование личного знания, выработка собственной позиции по отношению к проблемным вопросам) в процессе изучения истории педагогики на примере постановки вопроса: «Педагогика – наука или искусство?» на основе изучения текстов К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева, решавших этот вопрос с диаметрально противоположных точек зрения, исходя из того, что позиция в мыследеятельностной педагогике есть идеальный принцип, основание, детерминирующий мышление, коммуникацию, действия.

Перечислим основные черты позиционного знания, по мнению Н. В. Громыко:

- наличие чётких мыслительных, мировоззренческих и гражданских оснований, стоящих за высказываемым знанием;
- процесс построения знания связан с усилением и наращиванием собственных мыслительных и мировоззренческих оснований, с наращиванием позиции как таковой;
- позиционность знания связана с целеполаганием;
- позиционность знания обнаруживается при столкновении разных позиций, в диалоге, полилоге с ними;

– позиционность знания предстаёт как единство действия, говорения и мышления.

Далее в таблице представлен паспорт конкретной ситуации (КС), предлагаемой студентам на семинарском занятии для работы с организованностью «проблема». Студентам, работающим в схеме коллективной мыследеятельности, предлагается реконструировать способ мышления, позиции К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева по данному вопросу, аргументировав ответы примерами из текстов, доказать позиции авторов, выработать личное отношение к ним, выявить свою позицию по данному вопросу в организованной полипозиционной дискуссии.

Паспорт конкретной ситуации (КС)

| Наименование учебной дисциплины | История педагогики |
|---|--|
| Название темы учебной дисциплины | <p align="center">Педагогика – наука или искусство?</p> <p>(Примечание: пед. процесс строится в дидактике мыследеятельностной педагогики (МП) на основе деятельностных дидактических единиц образования (культурные способы мышления и деятельности по Г. П. Щедровицкому); на семинаре производится работа с организованностью «проблема», используется принцип «переоткрытия открытий»)</p> |
| Цель ситуационного занятия | <p><i>Цель:</i> формирование понятийного мышления; осуществление позиционного самоопределения по отношению к педагогическим идеям относительно вопроса: «Педагогика – наука или искусство?»</p> <p><i>Задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – развитие способности к различению и идеализации; – учение-обучение порождению нового знания посредством проблематизации с помощью идеализационных полаганий понятий «наука», «искусство»; – учение-обучение построению понятий; – осмысление генезиса теорий П. Ф. Каптерева и К. Д. Ушинского, формирование способности систематизации <p>(Примечание: в МП способность различения – умение порождать новое различие в ситуации непонимания, спора или коммуникативного конфликта, которое является средством разрешения данной ситуации. Позиция в МП – идеальный принцип, основание, детерминирующее мышление, коммуникацию, действия)</p> |
| Краткая характеристика приобретаемых знаний и умений | <p>Формирование теоретического мышления и универсальных способов действий, развитие базовых способностей: мышления, коммуникации, действия, понимания, рефлексии</p> <p>(Примечание: мыследеятельностная педагогика оперирует собственными дидактическими категориями, обоснованными с философских позиций фиктеанства, методологии Г. П. Щедровицкого, теоретико-методологических позиций развивающего обучения В. В. Давыдова, поэтому «продукты» мыследеятельности не могут быть описаны в категориях традиционной педагогики, в частности, зунов, поскольку являются намного универсальнее последних)</p> |
| <p align="center">Материалы ситуации (Текст может быть представлен в виде кейса, кейс-стади, инцидента, сценария для «разыгрывания» ситуации в ролях (инсценировки))</p> <p>Статья П. Ф. Каптерева «Педагогика – наука или искусство?» и предисловие в работе К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»</p> | |
| Введение в ситуацию | Уважаемые студенты, вашему вниманию предлагается фрагмент дискуссии, которая развернулась между двумя представителями философско-педагогической мысли России второй половины XIX в. |
| Описание ситуации | Описать культурно-исторический контекст ситуации предлагается самим студентам (промышленная революция, отмена крепостного права, реформы, общественно-политические движения, философско-педагогическая мысль и т. д.) |

| <p>Постановка задачи</p> | <p>Прочтите текст и ответьте на следующие вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. По поводу чего спорят мыслители? Как этот спор связан с культурно-историческим контекстом времени? Почему он мог возникнуть в этот период в России? 2. Что является общим предметом их размышлений? 3. Почему они не согласны друг с другом? 4. Что вы думаете по поводу того же предмета? Какова ваша позиция в этом вопросе? 5. В чём состоит отличие вашей точки зрения от позиции К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева? | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--------------------------------------|--|--------------------------------------|----------------------------------|--|--|--|--|-------------------------|--|--------------------------------------|----------------------------------|--|--|--|--|
| <p>Определение статуса или профессиональной роли тех или того, кто принимает решение по материалам ситуации</p> | <p>Работа педагога строится таким образом, что он организует или провоцирует ситуации конфликта, точек зрения, порождённых недостаточностью различий. Студенты выявляют причину создавшейся ситуации и строят новое различие, которое позволяет её разрешить, выявляя позиции авторов, на первый взгляд, противоположные, но, определяя содержание понятий «наука» и «искусство» у К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева, приходят к выводу, что позиции авторов близки.</p> <p>Студенты делятся на две группы, работают в схеме мыследеятельности: обе группы исследуют позиции К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева. Студентам предлагается заполнить следующие таблицы:</p> <table border="1" data-bbox="496 696 1375 864"> <thead> <tr> <th data-bbox="496 696 715 779">Позиция К. Д. Ушинского</th> <th data-bbox="715 696 951 779">Чем аргументировал (приведите примеры из текста)</th> <th data-bbox="951 696 1187 779">Отношение группы к данному аргументу</th> <th data-bbox="1187 696 1375 779">Докажите позицию К. Д. Ушинского</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="496 779 715 864"></td> <td data-bbox="715 779 951 864"></td> <td data-bbox="951 779 1187 864"></td> <td data-bbox="1187 779 1375 864"></td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="496 936 1375 1104"> <thead> <tr> <th data-bbox="496 936 715 1019">Позиция П. Ф. Каптерева</th> <th data-bbox="715 936 951 1019">Чем аргументировал (приведите примеры из текста)</th> <th data-bbox="951 936 1187 1019">Отношение группы к данному аргументу</th> <th data-bbox="1187 936 1375 1019">Докажите позицию П. Ф. Каптерева</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="496 1019 715 1104"></td> <td data-bbox="715 1019 951 1104"></td> <td data-bbox="951 1019 1187 1104"></td> <td data-bbox="1187 1019 1375 1104"></td> </tr> </tbody> </table> <p>На этапе различий происходит работа с коммуникативными и мыслекоммуникативными способностями. В группе разворачиваются дискуссии, в процессе которых выявляется, какие различия лежат в основе понимания педагогики разными мыслителями. Развитие знания связано здесь с наращиванием различительного ряда: что имеют в виду под наукой и искусством К. Д. Ушинский и П. Ф. Каптерев.</p> <p>На этапе идеализации происходит переход студента из слоя коммуникации в слой собственно мышления. Здесь студент должен научиться осуществлять собственные мыслительные полагания, развитие знания на этом этапе связано непосредственно с умением осуществлять акт мышления, пусть даже в предпонятийной форме.</p> <p>На этапе понятия — ранее совершённый учащимся акт мышления оттачивается с точки зрения его культурной нормативности. Схема работы со студентами на данном этапе состоит в том, что их идеализации постоянно соотносятся и проблематизируются с разными этапами становления авторского понятия. В результате такого историко-мыслительного процесса проблематизации студенты могут доработать своё идеализационное видение объекта до подлинно понятийной формы. И в то же время, пройдя все этапы столкновения с уже имеющимися в культуре мыслительными образцами, закреплёнными в истории педагогики, студенты могут выйти на подлинное развитие знания по изучаемому вопросу.</p> <p>Четвёртый этап позволяет студентам восстановить генезис (культурный способ мышления) идей К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева, а также провести собственную систематизацию всего поля предметного знания на основе выработанного понятия, осуществить позиционное самоопределение к этим теориям и, более того, соотнести авторские позиции, собственную позицию с современным пониманием темы семинара.</p> <p>На этапе рефлексии, восстановив линии трансляции знания, приведшие к порождению данной полемики, а также сами образцы решения исходного вопроса, предложенные с одной стороны К. Д. Ушинским, а с другой — П. Ф. Каптеревым, студент должен выработать по вопросу семинара собственное позиционное отношение: решить, какой подход ему ближе, в чём состоит разница между его собственным пониманием проблемы и пониманиями предшественников; как это новое видение углубляет контуры самой проблемы и развивает её; соотнести собственное видение с современными решениями вопроса, представленными в современной литературе по педагогике</p> | Позиция К. Д. Ушинского | Чем аргументировал (приведите примеры из текста) | Отношение группы к данному аргументу | Докажите позицию К. Д. Ушинского | | | | | Позиция П. Ф. Каптерева | Чем аргументировал (приведите примеры из текста) | Отношение группы к данному аргументу | Докажите позицию П. Ф. Каптерева | | | | |
| Позиция К. Д. Ушинского | Чем аргументировал (приведите примеры из текста) | Отношение группы к данному аргументу | Докажите позицию К. Д. Ушинского | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Позиция П. Ф. Каптерева | Чем аргументировал (приведите примеры из текста) | Отношение группы к данному аргументу | Докажите позицию П. Ф. Каптерева | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|--|---|
| Список литературы (если ситуации заимствованы из опубликованных источников) | Каптерев П. Ф. Педагогика – наука или искусство? URL: http://www.elib.gnpbu.ru/text/kapterev_izbrannye-pedagogicheskie-sochineniya (дата обращения: 05.08.2019). Текст: электронный. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. URL: http://www.elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t8_1950/go,8;fs,1/?bookhl=ушинский+к. д. +человек+как+предмет (дата обращения: 15.08.2019). Текст: электронный |
| Вопросы для обсуждения | 1. Что в содержание понятия «наука» включает К. Д. Ушинский? П. Ф. Каптерев? 2. Что есть искусство для К. Д. Ушинского? П. Ф. Каптерева? 3. Считаете ли вы позиции авторов взаимоисключающими? Почему? 4. Докажите собственную позицию по отношению к вопросу семинара. Почему вы так считаете? |
| Примечание. Во введении в КС отражается значение рассматриваемой в ней проблемы, основные направления её решения. Оно должно подчеркнуть актуальность и типичность подобных случаев в профессиональной практике. Описание ситуации даётся в виде исходной информации, представленной текстом, дополненным таблицами, схемами, рисунками, графиками и др., иллюстрирующими развитие ситуации и соответствующие ей условия деятельности организации. Постановка задачи содержит основные вопросы (задачи, проблемы), которые обучаемые должны решить в процессе разбора и анализа КС, исходя из поставленной цели их применения. Для определения статуса или профессиональной роли лица, принимающего решение по КС, в материалах ситуации необходимо указать слушателям или студентам – от имени какого лица (руководителя) они анализируют проблему и принимают решение | |

В ходе семинара студенты учатся вырабатывать собственную позицию, понимают, чем отличается спор от последовательно развёртываемой позиционной коммуникации, осваивают способности различения, понимания, рефлексии, структурирования мышления, сознания и коммуникации и др. Выработка собственной позиции есть педагогическая задача, решение которой осуществляется в коллективной мыследеятельности и представляет собой, по сути, переоткрытие культурного способа действия с предложенными содержательными позициями учёных.

Заключение. Если процесс учения-обучения выстраивать в дидактике мыследеятельностной педагогики на основе деятельностных дидактических единиц (культурные способы мышления и деятельности по Г. П. Щедровицкому), то на семинаре может быть организована оргдеятельностная игра и работа с организованностью «проблема». В этом случае можно говорить о таких «продуктах» образовательного процесса, как формирование теоретического мышления,

универсальных способов действий, развитию базовых способностей: мышления, идеализации, коммуникации, действия, различения, понимания, рефлексии.

Таким образом, теоретический анализ идей системно-мыследеятельностного подхода, их практическая реализация позволяет утверждать, что мыследеятельностная педагогика создаёт базу для формирования инновационного типа личности педагога, формирования профессионализма нового качества, в котором совершенно необходимыми являются базовые мыследеятельностные способности мышления, понимания, рефлексии, проектного действия, коммуникации, проблемно-диалектического мышления, что особенно значимо в переходные периоды развития общества, когда востребован инновационный тип личности педагога, где сам педагог становится ключевой фигурой, ведущей в выработке социокультурных норм и ценностей развивающегося социума, фактором национальной безопасности, становления мировоззрения подрастающего поколения.

Список литературы

1. Аكوпова Э. С. «Материнская школа»: учреждение или общность? // Обруч. 1996. № 1. С. 3–4.
2. Громыко Ю. В. Век мета: современные деятельностные представления о социальной практике и общественном развитии. М.: Великие луки, 2006. 504 с.
3. Громыко Н. В. Смысл и назначение метапредметного подхода в образовании // Учительская газета. 2011. 2 мая.
4. Клименко Т. К. Изменения в деятельности преподавателя вуза в контексте инновационного образования // Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации: материалы Всерос. науч. конф. Владивосток: ВГУЭС, 2018. С. 75–81.
5. Майер А. А. Саморазвитие педагога как профилактика профессиональных затруднений в процессе вузовской подготовки // Вестник Российской международной академии туризма. 2016. № 3. С. 94–99.

6. Рогова А. В. Воспитание человека культуры: формирование традиции в разработке проблемы взаимосвязи культуры и воспитания // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 5. С. 21–28.

7. Социально-демографический потенциал России: состояние и перспективы / А. М. Егорычев, Н. П. Толоконская, М. Б. Штарк; под ред. С. В. Рязанцева, А. М. Егорычева, Т. К. Ростовской. М.: Экон-Информ, 2019. 359 с.

8. Сысоева Ю. Ю. Инновационный тип личности: философско-педагогический анализ понятия // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2015. № 3. С. 5–11.

9. Шмелева Е. А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Н. Новгород, 2013. 485 с.

10. Эрдынеева К. Г., Попова Н. Н. Креативность личности студентов (кросскультурное исследование) // Гуманизация образования. 2009. № 6. С. 72–77.

11. Эрдынеева К. Г., Клименко Т. К., Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Левданская Ю. Ю. Университет как субъект региона в развитии: методологические подходы, принципы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. № 1. С. 6–16.

Статья поступила в редакцию 06.09.2019; принята к публикации 05.10.2019

Библиографическое описание статьи

Левданская Ю. Ю. Возможности мыследеятельностной педагогики в формировании инновационного типа личности педагога // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 40–47. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-40-47.

Yuliya Yu. Levdanskaya,

Candidate of Pedagogy,

Transbaikal State University

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

e-mail: art-koltsova@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-6767-1277

Possibilities of Mental-Active Pedagogy in the Formation of Innovative Type of a Teacher's Personality

The article actualizes the need to prepare future teachers as a super-technological, creative avant-garde with a new consciousness and thinking, able to overcome the general degradation trend. In this context, the main positions of mental-active pedagogy are summarized, continuing the traditions of the cultural-historical approach to the development of human behaviour and the psyche and developing educational technologies for working with the active content of education on the basis of Fichtean-Platonic ideas of philosophy, the theory of developing learning of V. V. Davydov and systematic mental-active approach of G. P. Schedrovitsky. The author substantiates the possibilities of mental-active pedagogy in the formation of an innovative type of a teacher's personality based on work with the activity content of education, the organization of collective thinking and the formation of mental-activity abilities (thinking, communication and acting, understanding and reflection), understood not as something given to a person by nature, but as cultural ways mastered by a person. The features of pedagogical work organization with students in the pattern of mental activity are shown on the example of the "problem" organization on the basis of the pedagogical history using the "rediscovering discoveries" principle and the achievement of the seminar's objectives – the formation of the student's personal knowledge, development of his own position in relation to the problem issue.

Keywords: innovative personality type, mental-active pedagogy, systematic mental-active approach, mental-active abilities

References

1. Akopova, E. S., Ivanova, E. Yu. The "Mother school" an institution or community. Obruch, pp. 3–3, no. 1, 1996. (In Rus.)

2. Gromyko, Yu. V. Meta century: modern activity ideas about social practice and social development. M: Velikie Luki, 2006. (In Rus.)

3. Gromyko, N. V. The meaning and purpose of metasubject approach in education. Teachers' newspaper. May 2, 2011. (In Rus.)
4. Klimenko, T. K. Changes in the university teacher activities in the context of innovative education. Materials of All-Russian scientific conference "Psychology of abilities: from self-disclosure to professional realization". Vladivostok: VSUES, 2018: 75–81. (In Rus.)
5. Mayer, A. A. Self-development of a teacher as the prevention of professional difficulties in the process of university education. Vestnik RMAT, pp. 94–99, no. 3, 2016. (In Rus.)
6. Rogova, A. V. Education of a person of culture: formation of tradition in the development of the culture and education relationship problem. News of the Southern Federal University. Pedagogical sciences, no. 5, pp. 21–28, 2016. (In Rus.)
7. Socio-demographic potential of Russia: state and prospects. Ed. by Ryazantseva, S. V., Egorycheva, A. M., Rostov, T. K. M: Econ-Inform, 2019. (In Rus.)
8. Sysoeva, Yu. Yu. Innovative personality type: philosophical and pedagogical analysis of the concept. Scientific Review. Series 2. Humanities, pp. 5–11, no. 3, 2015. (In Rus.)
9. Shmeleva, E. A. Development of the innovative potential of the individual in the scientific and educational environment of the pedagogical University. Dr. psych. sci. diss. N. Novgorod, 2013. (In Rus.)
10. Erdineyeva, K. G., Popova, N. N. Creative personality of students (cross-cultural study). Humanization of education, no. 6, pp. 72–77, 2009. (In Rus.)
11. Erdineyeva, K. G., Klimenko, T. K., Bordonskaya, L. A., Igumnova, E. A., Levdanskaya, Yu. Yu. University as a subject of the developing region: methodological approaches, principles. Scientific notes of the Transbaikal State University, no. 1, pp. 6–16, 2019. (In Rus.)

Received: September 6, 2019; accepted for publication October 5, 2019

Reference to the article

Levdanskaya Yu.Yu. Possibilities of Mental-Active Pedagogy in the Formation of Innovative Type of a Teacher's Personality // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 40–47. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-40-47.

УДК 3/8.147:5

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-48-56

Лидия Александровна Бордонская¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: gsbordo@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-7481-3237

Екатерина Александровна Игумнова²,
доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: igumnova1@mail.ru
ORCID: 0000-0001-8907-9154

Интеграция в открытом образовательном пространстве как фактор профессионального роста будущих педагогов XXI века³

В статье представлены результаты исследования по проблеме интеграции в открытом образовательном пространстве как факторе профессионального роста будущих педагогов на основе единства двух взаимодополняемых теоретических подходов – интегративного и аксиологического. Авторами обоснована необходимость подготовки будущих педагогов к осуществлению интеграции в системе образования в открытом образовательном пространстве в соответствии с профессиональными задачами и функциями; раскрыты ведущие идеи и ценностно-содержательные ориентиры подготовки будущих педагогов к данному процессу в рамках взаимодействия преподавателей и студентов различных профилей педагогического направления. Взаимосвязанными и взаимообусловленными идеями, содействующими профессиональному росту будущих педагогов, являются следующие: открытое образовательное пространство как ресурс для персонификации образования, предоставления широкой вариативности и самостоятельности с учётом интересов и возможностей обучающихся (открытость, вариативность, самостоятельность и персонификация образования); создание профессиональных сообществ, содействующих профессиональному диалогу и росту, сотворчеству и сотрудничеству субъектов образования; интеграция в образовании в целом и её реализация в различных аспектах на основе гуманистических ценностей. В качестве приоритетных ценностей становления будущего педагога в условиях открытого образовательного пространства и цифровой экономики обоснованы ценности: человек и развитие человеческого капитала; знание и способность человека овладевать и оперировать знанием для решения проблем; сотрудничество в профессиональных сообществах. Деятельность субъектов образования, определяемая ценностями и ценностно-содержательными ориентирами, соответствующими выделенным ключевым идеям подготовки будущего педагога, содействует достижению студентами образовательных результатов в соответствии с требованиями к современному педагогу.

Ключевые слова: педагогическое образование, интеграция, открытое образовательное пространство, профессиональный рост, ценности, ценностно-содержательные ориентиры

Введение. Актуальность исследования проблемы профессионального роста будущих педагогов как профессионалов XXI в., способных создавать психолого-педагогические условия в открытом образовательном пространстве для личностной, социальной и академической успешности

учеников как достойных граждан страны и мира, детерминирована социальными вызовами общества к профессиональной деятельности в современных социокультурных условиях. В обществе знаний, цифровых и высоких технологий, мобильности и многозадачности, демократических преобразо-

¹ Л. А. Бордонская – руководитель исследования, разрабатывала концепцию, формулировала выводы коллективного исследования, оформляла текст статьи.

² Е. А. Игумнова – организатор исследования, разрабатывала концепцию, формулировала выводы коллективного исследования, оформляла текст статьи.

³ Статья выполнена в рамках научного гранта № 270 ГР Совета по научной и инновационной деятельности Забайкальского государственного университета.

ваний приоритетом становится раскрытие человеческого потенциала как главного ресурса повышения качества и продолжительности жизни.

Современные требования к педагогу как ключевой фигуре повышения эффективности образования и его влияния на социально-экономическое, политическое и культурное развитие государства нашли отражение в ряде стратегических документов, определяющих государственную образовательную политику, в том числе в ФГОС 3++ высшего образования по педагогическому направлению (2018), уровне профессионального стандарта педагога, в котором предусмотрен профессиональный рост учителя по горизонтали (градация должностей – учитель, старший учитель, ведущий учитель). Следует уточнить, что в цифровом образовании возрастает роль педагога со следующих позиций: как проводника в мире информационных ресурсов в открытом образовательном пространстве; фасилитатора в конструктивном общении и самореализации обучающихся, причём воспитательная миссия выходит на первое место; члена команды профессионалов, способного осуществлять интеграционные процессы в образовании.

Итак, сказанным подчёркивается актуальность исследования интеграции в системе образования и необходимость подготовки будущих педагогов к её осуществлению в их профессиональной деятельности в соответствии с профессиональными задачами и функциями в условиях открытого образовательного пространства и усиливающихся интеграционных процессов во всех сферах жизни, в том числе в образовании.

Цель исследования: обосновать необходимость подготовки будущих педагогов к осуществлению интеграции в системе образования в открытом образовательном пространстве как факторе профессионального роста, выделить ведущие идеи и ценностно-содержательные ориентиры подготовки будущих педагогов к данному процессу в условиях современного вуза.

Методология и методы исследования. Теоретической базой исследования процесса интеграции подготовки будущего педагога, мотивированного на повышение своего профессионального роста, стало сочетание следующих подходов:

– интегративного (М. Н. Берулава [2], Л. А. Бордонская [3], О. Е. Галицких [4], А. Я. Данилюк [5; 6], С. И. Десненко [13], Л. В. Дубицкая [7], В. Н. Максимова [12], Л. Г. Савенкова и А. Б. Никитина [14], П. А. Хроменков [16], О. Яворук [18] и др.), в рамках которого нами в условиях открытого образовательного пространства выделены основания и цель подготовки будущего педагога, ведущие идеи, определяющие образовательный процесс;

– аксиологического подхода к педагогической деятельности в образовательном пространстве вуза (А. В. Кирьякова [11], А. В. Рогова [1], А. П. Тряпицына и С. А. Писарева [15] и др.), в контексте которого в данном исследовании в качестве приоритетных выделены ценности: человек и развитие человеческого капитала; знание и способность человека овладевать и оперировать знанием для решения проблем; сотрудничество в профессиональных сообществах, а также ценностно-содержательные ориентиры, соответствующие ключевым идеям подготовки будущего педагога, которые представлены в данной статье.

Применены следующие методы исследования: теоретические – анализ нормативно-правовых документов и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ретроспективный анализ личной научно-педагогической деятельности по реализации процесса интеграции у магистрантов педагогического образования разных профилей подготовки.

Результаты исследования и их обсуждение. Обратимся к процессу профессиональной подготовки будущих педагогов, выделив основания и цель подготовки, ведущие идеи, определяющие образовательный процесс, ценностно-содержательные ориентиры и результаты деятельности субъектов образования. Схематично взаимосвязь цели, идей в образовании, обеспечивающих становление современного педагога, представлены на рис. 1.

Достижение обобщённой цели – «становление профессионала: педагога XXI века» – соотносится с главной гуманистической ценностью в демократическом обществе – человек и развитие человеческого капитала. Достижение цели-ценности обеспечивается рядом ведущих идей.

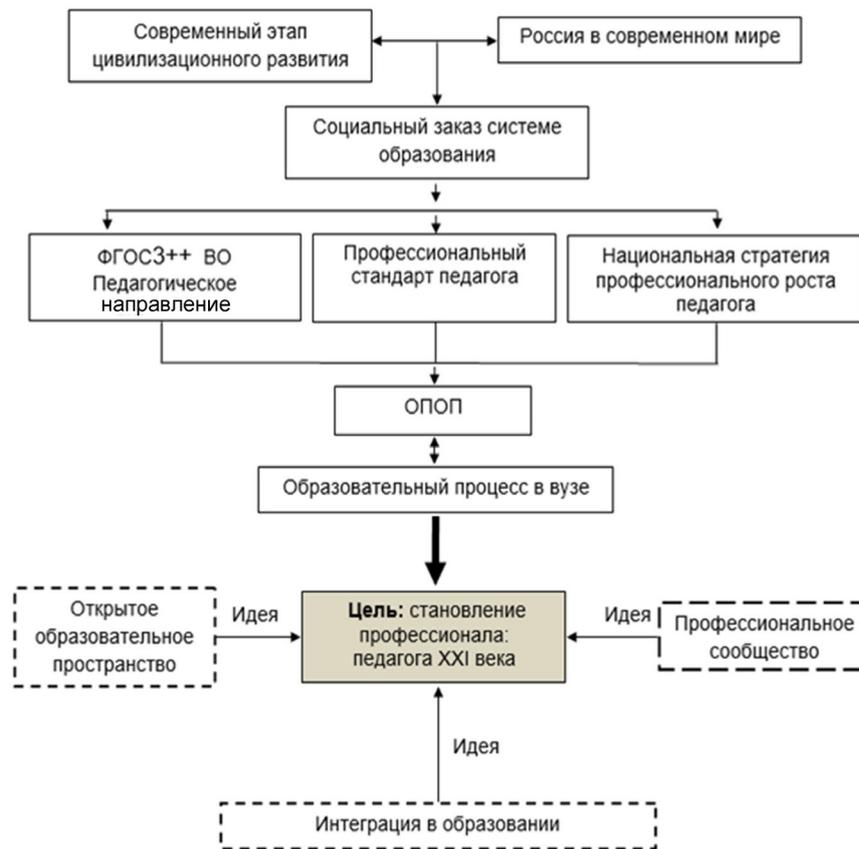


Рис. 1. Становление современного педагога в вузе
Fig. 1. The formation of a modern teacher in a university

Выделим три взаимосвязанные и взаимообусловленные идеи, посредством которых осуществляется становление современного педагога:

- открытое образовательное пространство как ресурс для персонификации образования, предоставления широкой вариативности с учётом интересов и возможностей обучающихся (открытость, вариативность и персонификация образования);
- создание профессиональных сообществ, содействующих профессиональному взаимодействию и росту, сотворчеству и сотрудничеству субъектов образования;
- интеграция в образовании и её рассмотрение и реализация в различных аспектах на основе гуманистических ценностей.

Определяющей среди выделенных идей в подготовке профессионала следует считать интеграцию в образовании, обеспечивающую целостность образовательного процесса, и целостность профессиональной подготовки будущего педагога как одно из педагогических условий достижения вы-

сокого качества образования и развития субъектов образования. Выдвижение этой идеи как приоритетной обусловлено усиливающимися интеграционными процессами в современном обществе знаний и цифровой экономики, обществе демократических преобразований и расширения возможностей для сотрудничества на основе гуманистических ценностей во всех сферах жизни.

Целевую установку подготовки в вузе – достижение студентами образовательных результатов ФГОС 3++ ВО в соответствии с требованиями к современному педагогу-профессионалу, обосновывают взаимосвязанные ценностно-содержательные ориентиры каждой из выделенных идей. Поэтому при раскрытии каждой идеи и ценностно-содержательного ориентира мы будем подчёркивать эту неразрывную взаимосвязь.

Ценностно-содержательные ориентиры, соответствующие идее открытого образовательного пространства, отражают специфику и ценности современного этапа развития информационного общества как

общества знания и цифровой экономики. Благодаря развитию интернета и современных информационно-коммуникативных технологий, для каждого человека стала возможна доступность знаний во всех областях человеческой деятельности, что детерминирует в информационном обществе выдвижение такой ценности, как знание и способность человека овладевать и оперировать знаниями для решения социально-экономических, экологических и других сложных проблем современного мира. Акцент в образовательном процессе на всех уровнях образования должен делаться на формировании у обучающихся умения работать с информацией, начиная от её поиска до критического осмысления, преобразования и применения на практике, включая создание нового знания. В этом контексте будущему педагогу необходимо не только самому уметь работать с информацией и обучать этому своих учеников, но и проектировать информационно-образовательную среду как интегрированную развивающую и развивающуюся, что является одной из ведущих групп задач профессиональной педагогической подготовки.

Следует подчеркнуть взаимосвязь идеи «открытое образовательное пространство» с идеей «профессиональное сообщество», так как существуют широкие возможности выхода в образовательном процессе в открытую реальную и виртуальную образовательную среду, включая социальные сообщества, профессиональные сайты, образовательные ресурсы сети Интернет и т. п. Всё это позволяет использовать многообразие открытого образовательного пространства в следующих направлениях:

- поиск единомышленников в выборе содержательной основы и направлений совместной деятельности преподавателей и студентов разных профилей;
- расширение профессионального взаимодействия с профессионалами, социальными партнёрами, работодателями;
- демонстрация педагогическому сообществу проведения публичных мероприятий со студентами и другими субъектами образования;
- трансляция педагогического опыта и создание образовательного контента;
- повышение позитивного имиджа университета.

Ценностно-содержательные ориентиры идеи «Профессиональное сообщество»

позволяют рассмотреть взаимодействие субъектов образования в вузе (преподаватель – студент (П–С), преподаватели разных предметных областей (П–П), студенты разных направлений подготовки (С–С) и др.) в различных контекстах при организации совместной деятельности, например, в ходе подготовки к конкурсам профессионального мастерства, образовательным событиям, научно-практическим конференциям и др. Ведущей ценностью выступает сотрудничество (со-творчество) членов различных профессиональных сообществ в ходе познания и освоения мира. Поэтому в профессиональной подготовке для освоения студентами профессиональных функций, связанных с обеспечением конструктивного взаимодействия всех субъектов образования (обучающихся, педагогов, родителей, социальных партнёров), актуальным является создание профессиональных сообществ, которые могут носить временный (подготовка и проведение совместной гражданской инициативы, конференции, игры, выполнение гранта и т. п.) или постоянный (научное общество студентов, профессиональная студия и т. п.) характер. При организации взаимодействия, применяя интегративный подход, преподаватель расширяет вертикальное и горизонтальное взаимодействие, опираясь на следующие принципы: принцип согласования профессиональных и личностных ценностей; творческого взаимодействия субъектов образовательного процесса; диалогического общения; самореализации человека в профессиональной педагогической деятельности (Е. О. Галицких) [4].

Обосновано, что взаимодействие на основе диалога является первостепенной функцией и базовым принципом философии воспитания, перспективным направлением развития образования в условиях демократизации современного общества. Диалогическое взаимодействие в совместной деятельности между субъектами образования в процессе подготовки будущего педагога создаёт условия, содействующие обучающимся построению смыслопорождающего диалога человека друг с другом, природой и культурой и их взаимообусловленности друг другом [9].

Ценностно-содержательные ориентиры идеи интеграции в образовании соотносятся со всеми сторонами в образовании: цели-ценности и цели-результаты, принципы,

содержание, взаимодействие участников образовательного процесса, выбор видов образовательной деятельности, форм и средств обучения, проведения мониторинга.

На рис. 2 отображено представление об идеях и ценностно-содержательных ориентирах, обеспечивающих становление педагога в современных социокультурных условиях.

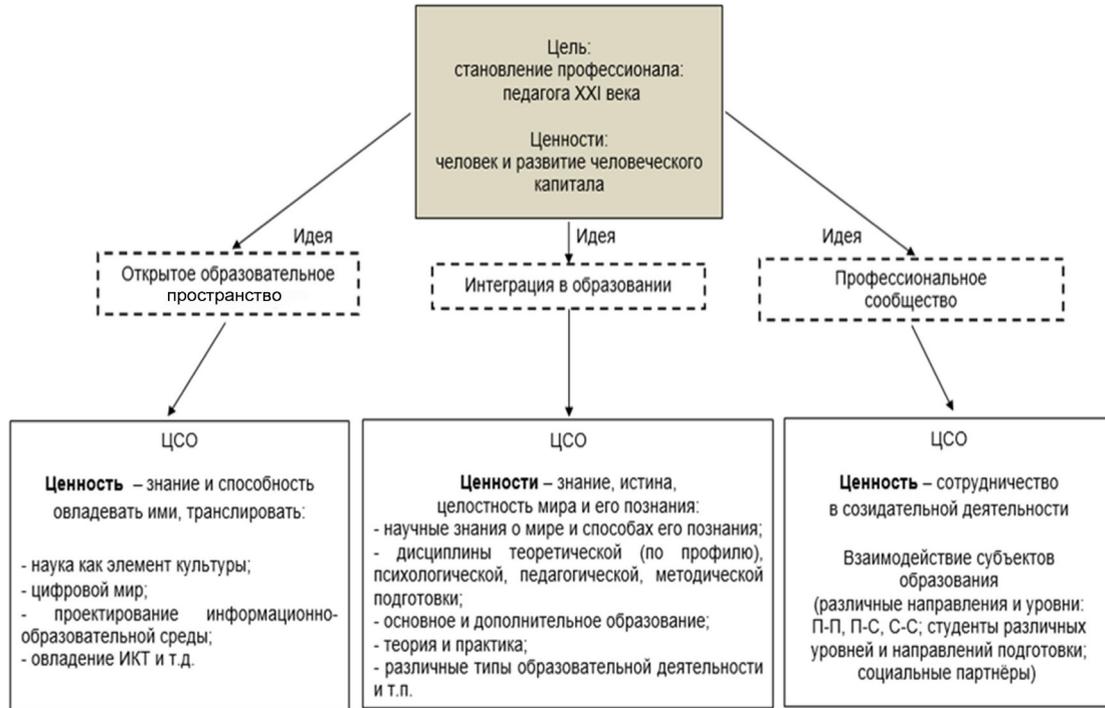


Рис. 2. Идеи и ценностно-содержательные ориентиры становления педагога в современных социокультурных условиях

Fig. 2. Ideas and value-oriented guidelines for the formation of a teacher in modern sociocultural conditions

При рассмотрении интеграции в образовании как определяющей идеи становления педагога-профессионала в процессе его вузовской подготовки необходимо обратить особое внимание на взаимодействие субъектов образования в открытом образовательном пространстве в ходе данной подготовки. Это взаимодействие может быть рассмотрено с разных позиций, которые отражают особенности субъектов образования и их деятельности:

- участники взаимодействия (субъекты) и их взаимодействие по вертикали (П–С), по горизонтали (П–П), (С–С), уровень творческой активности субъектов образования;

- уровни интеграции с точки зрения информационно-содержательного аспекта (наивысший уровень интеграции при выделении метаобъекта (метапредмета)¹ и построении на его основе интегрированного

¹ Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: науч.-метод. пособие. – М.: Эйдос: Изд-во Института образования человека, 2012. – 50 с.

курса, образовательного события, мероприятия и др.);

- образовательные технологии интегративного характера (квест-технология [10], проектная технология в воспитательной работе и различных предметных областях [17], игровое обучение и др.);

- виды созидательной деятельности в образовательном пространстве вуза при подготовке будущих педагогов [8] и её результаты (проекты, научные доклады, статьи, дидактический инструментальный и т. п.);

- организационные формы (учебные занятия, педагогические мастерские, экскурсии, игры и т. п.).

Наряду с теоретическим анализом литературы и личной педагогической деятельности, нами проведено исследование на базе Забайкальского государственного университета по проблеме интеграции в образовании, включающее: 1) опрос более 200 студентов бакалавриата и магистратуры (2019); 2) организацию и проведение

ряда образовательных событий интегрированного характера совместно с командой преподавателей и студентов магистратур по магистерским программам «Физико-математическое образование», «Информационные технологии в физико-математическом образовании», «Социально-педагогическая работа в образовательных организациях», «Педагогика и психология образования» (направление подготовки «Педагогическое образование») (2016–2019).

Анализ теоретических аспектов проблемы интеграции в открытом образовательном пространстве и анализ вариантов её реализации в ходе личного преподавания у магистрантов, анализ результатов педагогического эксперимента по внедрению в образовательный процесс образовательных событий интегрированного характера позволили сделать вывод, что выделенные в ходе исследования ключевые идеи и ценностно-содержательные ориентиры влияют на успешность процесса профессиональной подготовки и содействуют профессиональному росту будущих педагогов, что выражается в следующем:

- обретение обучающимися личного смысла и мотивации к профессиональной и инновационной деятельности через успешность и результативность проведения публичных воспитательных мероприятий научно-просветительского характера, в частности – образовательных событий интегрированного характера;

- расширение круга общения и деятельности в формате профессионального сообщества (С–П, С–С, С–школьник и т. д.) с учётом интересов и индивидуальных особенностей будущих педагогов;

- приобщение к профессиональным ценностям;

- овладение студентами вариантами технологий погружения в проблему, определяемую целями, задачами и результатами деятельности, а также метаобъектом при подготовке и реализации образовательных событий;

- овладение студентами ряда умений, необходимых современному педагогу в открытом образовательном пространстве (работа с информацией, проектирование и проведение интегрированных публичных мероприятий, взаимодействие с различными группами населения, создание совре-

менного дидактического инструментария, рефлексия и др.).

Заключение. На основе анализа тенденций развития современного общества, нормативно-правовой базы, психолого-педагогических исследований и ретроспективного анализа личной научно-педагогической деятельности авторами статьи выделены и обоснованы:

- 1) интегративный и аксиологический подходы как теоретическая основа подготовки будущего педагога, мотивированного на повышение своего профессионального роста;

- 2) взаимосвязанные и взаимообусловленные идеи, обеспечивающие становление современного педагога:

- открытое образовательное пространство как ресурс для персонификации образования, предоставления широкой вариативности с учётом интересов и возможностей обучающихся (открытость, вариативность и персонификация образования);

- создание профессиональных сообществ, содействующих профессиональному взаимодействию и росту, сотворчеству и сотрудничеству субъектов образования;

- интеграция в образовании как одно из условий достижения высокого качества образования в целом и профессиональной подготовки, в частности, способствующая субъектам обучения овладевать системным мышлением и способами решения проблем на основе единства гуманитарного и естественно-научного познания мира с ориентиром на гуманистические ценности;

- 3) приоритетные ценности становления будущего педагога в условиях открытого образовательного пространства и цифровой экономики: человек и развитие человеческого капитала; знание и способность человека овладевать и оперировать знанием для решения проблем; сотрудничество в профессиональных сообществах;

- 4) деятельность субъектов образования, определяемая ценностями и ценностно-содержательными ориентирами, соответствующими выделенным ключевым идеям подготовки будущего педагога (идеи: «открытое образовательное пространство», «профессиональное сообщество», «интеграция»), содействует достижению студентами образовательных результатов в соответствии с требованиями к современному педагогу.

Список литературы

1. Актуальные проблемы образования: вызовы и тенденции / К. Г. Эрдынеева [и др.]; под ред. Т. К. Клименко. Чита: ЗабГУ, 2016. 273 с.
2. Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. М.: Совершенство, 1998. 192 с.
3. Бордонская Л. А. Отражение взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2002. 237 с.
4. Галицких Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. СПб., 2002. 387 с.
5. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы интеграции в образовании: опыт теоретической дидактики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д., 1997. 232 с.
6. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д., 2001. 347 с.
7. Дубицкая Л. В. Методическая система подготовки учителя к реализации педагогической интеграции в естественнонаучном образовании учащихся средней школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2016. 398 с.
8. Жеребятникова Г. В. Формирование созидательной активности будущих педагогов в образовательном пространстве современного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чита, 2013. 23 с.
9. Игумнова Е. А. Диалогическое взаимодействие – вектор развития современного образования // Педагогический имидж. 2016. № 3. С. 8–15.
10. Игумнова Е. А., Радецкая И. В. Проектирование образовательного квеста на основе технологической карты // Биология в школе. 2016. № 6. С. 31–40.
11. Кирьякова А. В. Ценностные ориентиры университетского образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2. С. 27–33.
12. Максимова В. Н. Интеграция в системе образования. СПб.: ЛОИРО, 1999. 83 с.
13. Междисциплинарная интеграция в образовании / С. И. Десненко [и др.]; под науч. ред. С. И. Десненко. Чита: ЗабГУ, 2018. 222 с.
14. Савенкова Л. Г., Никитина А. Б. Современное понимание проблем интеграции в образовании // Учительская газета. 2016. 6 мая.
15. Тряпицына А. П., Писарева С. А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. 2014. № 3. С. 4–12.
16. Хроменков П. А. Межнаучная коммуникация в интеграции педагогического образования студентов вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2010. 393 с.
17. Черепанова Л. В. Проектная деятельность в обучении русскому языку // Русская словесность. 2006. № 5. С. 46–49.
18. Яворук О. А. Теоретико-методологические основы построения интегрированных курсов в школьном естественнонаучном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Челябинск, 2000. 40 с.

Статья поступила в редакцию 06.09.2019; принята к публикации 04.10.2019

Библиографическое описание статьи

Бордонская Л. А., Игумнова Е. А. Интеграция в открытом образовательном пространстве как фактор профессионального роста будущих педагогов XIX века // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 48–56. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-48-56.

Lidiya A. Bordonskaya¹,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University*

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

e-mail: gsbordo@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-7481-3237

Ekaterina A. Igumnova²,

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

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

e-mail: igumnova1@mail.ru

ORCID: 0000-0001-8907-9154

Integration on Open Educational Space as a Factor of Professional Growth of Future Teachers in the XXI Century³

The article presents the results of a study on the problem of integration in open educational space as a factor of professional growth of future teachers on the basis of the unity of two complementary theoretical approach: integrative and axiological. The authors substantiate the need to educate future teachers for integration in educational system in the open educational space in accordance with professional tasks and functions; substantiated and disclosed leading ideas and value-oriented guidelines for preparing future teachers for this process as part of the interaction of teachers and students of various profiles in pedagogical field. Interconnected and interdependent ideas that contribute to the professional growth of future teachers are following: open educational space as a resource for personification of education, providing broad variability and independence, taking into account the interests and capabilities of students (openness, variability, independence and personification of education); the creation of professional communities that promote professional dialogue and the growth, co-creation and cooperation of subjects of education; integration in education as a whole and its implementation in various aspects on the basis of humanistic values. The following values have been substantiated as priority ones for the formation of the future teacher in an open educational space and digital economy: people and the development of human capital; knowledge and ability of a person to master and operate it to solve problems; collaboration in professional communities. The activity of subjects of education, determined by values and value-oriented guidelines corresponding to the key ideas of educating future teachers, helps students achieve educational results in accordance with requirements to modern teachers.

Keywords: pedagogical education, integration, open educational space, professional growth, values, value-oriented guidelines

References

1. Actual problems of education: challenges and trends: monograph / K. G. Erdneyeva [et al.] Ed. T. K. Klimenko. Chita: ZabSU, 2016. (In Rus.)
2. Berulava, M. N. The theoretical foundations of the integration of education. M.: Perfection, 1998. (In Rus.)
3. Bordonskaya, L. A. Reflection of the relationship of science and culture in school physical education and teacher training. Chita: Trans-Baikal State. gum.-ped. un-that, 2002. (In Rus.)
4. Galitsky, E. O. An integrative approach as a theoretical basis of the professional and personal formation of the future teacher at the university. Dr. ped. sci. diss. Petersburg, 2002. (In Rus.)
5. Danilyuk, A. Ya. Theoretical and methodological foundations of integration in education: the experience of theoretical didactics. Kand. ped. sci. diss. Rostov-na-Donu, 1997. (In Rus.)
6. Danilyuk, A. Ya. Theoretical and methodological foundations for the design of integrated humanitarian educational spaces Dr. ped. sci. diss. Rostov-na-Donu, 2001. (In Rus.)
7. Dubitskaya, L. V. Methodological system for preparing a teacher for the implementation of pedagogical integration in science education in secondary school students. Dr. ped. sci. diss. M., 2016. (In Rus.)

¹ L. A. Bordonskaya – coordinator of the research, defines the concept, formulates the conclusions of the collective study, forms the text of the article.

² E. A. Igumnova – organizer of the research, defines the concept, formulates the conclusions of the collective research, forms the text of the article.

³ The article was carried out within the framework of the scientific grant No. 270 GR of the Council for scientific and innovative activity of the Transbaikal State University.

8. Zherybatnikova, G. V. Formation of the creative activity of future teachers in the educational space of a modern university. Cand. ped. sci. diss. abstr. Chita, 2013. (In Rus.)
9. Igumnova, E. A. Dialogical interaction – the vector of development of modern education. Pedagogical image, no. 3, pp. 8–15, 2016. (In Rus.)
10. Igumnova, E. A., Radeckaya, I. V. Designing an educational quest based on a technological map. Biology at school, no. 6, pp. 31–40, 2016. (In Rus.)
11. Kiryakova, A. V. Value orientations of university education. Bulletin of OSU, no. 2, pp. 27–33. 2011. (In Rus.)
12. Maksimova, V. N. Integration in the education system. St. Petersburg: LOIRO, 1999. (In Rus.)
13. Interdisciplinary integration in education. Chita, ZabGU, 2018. (In Rus.)
14. Savenkova, L., Nikitina, A. Modern understanding of the problems of integration in education. Teacher's newspaper. 6 May, 2016. (In Rus.)
15. Tryapitsyna, A. P., Pisareva, S. A. Modern methodological approaches to the study of teacher education. Man and Education, no. 3, pp. 4–12, 2014. (In Rus.)
16. Khromenkov, P. A. Inter-scientific communication in the integration of teacher education of university students. Dr. ped. sci. diss. M., 2010. (In Rus.)
17. Cherepanova, L. V. Project activities in teaching the Russian language. Russian literature, no. 5, pp. 46–49, 2006.
18. Yavoruk, O. A. Theoretical and methodological foundations for the construction of integrated courses in school science education. Dr. ped. sci. diss. abstr. Chelyabinsk, 2000. (In Rus.)

Received: September 6, 2019; accepted for publication October 4, 2019

Reference to the article

Bordonskaya L. A., Igumnova E. A. Integration on Open Educational Space as a Factor of Professional Growth of Future Teachers in the XXI Century // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 48–56. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-48-56.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 378.147.88

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-57-61

Татьяна Содномовна Базарова,

доктор педагогических наук, доцент,

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

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

e-mail: tbazarova@mail.ru

ORCID: 0000-0002-3335-7765

Развитие творческого потенциала как фактора формирования социально-творческой личности будущего специалиста социальной работы

Статья посвящена актуальной педагогической проблеме – развитию социального творчества как важнейшей системной характеристики личности специалиста по социальной работе. В рамках данной проблемы рассматриваются некоторые методологические подходы (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн, В. С. Библер, А. Н. Лук, Н. Ф. Талызина и др.) к исследованию творческих способностей личности как основы для развития профессиональной компетентности будущего специалиста. Выделяются личностные качества, способствующие творческому процессу. Анализируются основные составляющие творческого потенциала личности во взаимосвязи с выделенными критериями социального творчества: социальная креативность (способность личности вносить элементы новизны в процесс социальной деятельности), социально-преобразовательная направленность (инновационные методы и средства общественной деятельности, разработка новых вариантов решения проблемы), новизна (индивидуальный стиль профессиональной деятельности). Показаны роль и значение творческих профессионально-личностных качеств, ориентированных на саморазвитие и самообразование, развитие интеллекта и творческих способностей будущих специалистов. Приведены результаты исследования (анкетирование, тестирование, наблюдение) среди студентов направления «Социальная работа» Бурятского государственного университета, отражающие основные характеристики социально-творческого развития будущих специалистов. Итоговые данные исследования свидетельствуют о достаточном уровне развития социально-творческих личностных качеств и способностей выпускников, которые являются результатом целенаправленного и системного процесса развития социально-творческой личности будущих специалистов социальной работы.

Ключевые слова: творческий потенциал, социальное творчество, социальная креативность, социально-преобразовательная направленность, индивидуальный стиль деятельности

Введение. В современных условиях востребованы специалисты, обладающие высоким уровнем профессиональной подготовки, способные осуществлять преобразования социальной действительности.

Учитывая важность профессионально-личностных качеств будущего специали-

ста, мы выделяем социальное творчество как приоритетную составляющую его личности и деятельности, характеризующую инновационную деятельность, направленную на совершенствование социальной работы в обществе. Данная системная характеристика рассматривается как цель и результат

образовательной деятельности по формированию социально-творческой личности будущего специалиста.

Методология и методы исследования. Учёные подчёркивают, что «человек не просто развивается через общественную деятельность, а осуществляет её творчески или исполнительски, по-разному относится к ней, а потому исчерпывает себя своим деянием или выходит за его пределы, сохраняя в себе творческие способности для всё новых и новых свершений» [9], что «позиция личности в общественных отношениях, определяющая её возможности, с одной стороны, и способность её в качестве общественного субъекта производить изменения в обществе, как меры реализации этих возможностей, с другой – таковы две тенденции объективного подхода к анализу любых форм деятельности личности» [1].

Проблема творческой деятельности человека постоянно привлекала внимание исследователей (В. С. Библер [5], Д. Б. Богоявленская [6], А. Н. Лук [9], А. Я. Пономарев [11] и др.). Их труды позволяют на основе обобщения и анализа выявить наиболее важные признаки творческого процесса.

Я. А. Пономарев выделяет основные «личностные качества, способствующие творческому процессу:

- способность действовать “в уме”, определяемая как высокий уровень внутреннего плана действий;

- интенсивность поисковой информации и чувствительность к побочным образованиям» [11].

Исходя из различных определений, можно сделать вывод, что творческая личность – это свободная личность, т. е. личность, способная быть самой собой, слышать свое «Я».

Феномен творчества всегда рассматривается в личностном контексте во многих концепциях как зарубежных, так и отечественных психологов, поэтому личностно ориентированное обучение выступает одним из основных требований высшего образования, обусловленных необходимостью реализации индивидуальной образовательной траектории обучаемых, «в диалектическом единстве с общей его задачей – обучение ядру научных и профессиональных знаний и формирование творческих профессионально-личностных качеств, ориентированных на саморазвитие

и самообразование, развитие интеллекта и творческих способностей» [Там же].

Характеризуя социальное творчество личности, необходимо рассмотреть выделенные критерии его развития, к которым мы относим личностные качества, определяющие творчество как высший уровень жизнедеятельности человека. Для социального творчества актуальны творческие способности личности, применяемые ею, прежде всего, в общественной деятельности, т. е. социальная креативность, которую мы определяем как способность личности к инновационным действиям в данной сфере, направленным на поиск и реализацию оптимальных и эффективных способов решения общественных проблем [2; 3].

Социальная креативность предполагает наличие личностного творческого потенциала, реализуемого, прежде всего, в достижении личных результатов жизнедеятельности индивида.

Л. И. Божович [7], определяя направленность личности как её внутреннюю сущность, подчёркивает, что именно в социальной активности личность может выступить субъектом деятельности. Такое отношение способствует социальным преобразованиям в обществе. Соответственно, данная деятельность оказывает влияние на личность, её социально-творческие качества.

Если направленность личности обусловлена уровнем развития её социально-активных качеств, то можно говорить о социально-образовательной направленности личности, выступающей в качестве субъекта социального творчества. Социально-образовательную направленность личности мы также относим к критериям социального творчества.

Считаем необходимым согласиться с мнением о взаимосвязи личностных и профессиональных качеств, позволяющих личности формировать индивидуальный стиль деятельности [9].

Необходимо подчеркнуть специфику социальной работы как профессиональной деятельности, заключающуюся в многообразии сложных технологий и техник социальной защиты, помощи и поддержки, которые следует применить в зависимости от трудной жизненной ситуации представителей различных категорий населения. Поэтому эффективность социальной работы обусловлена, прежде всего, индивидуаль-

ной позицией специалиста в выборе эффективных форм и методов профессиональной деятельности.

Субъектная позиция, социально-творческие качества личности способствуют формированию индивидуального стиля деятельности, который психологи характеризуют как систему психологических средств. К ней человек прибегает (сознательно или стихийно) в целях наилучшего уравновешивания своей типологически обусловленной индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности, т. е. его новизна, выступает одним из критериев исследуемого нами понятия.

Таким образом, преобразовательная направленность и креативность личности, новизна её социальной деятельности являются основными критериями социального творчества.

Результаты исследования и их обсуждение. Социальное творчество будущего специалиста предполагает наличие у него таких личностных качеств, как чувство нового, гибкость и широта мышления, активность, эмоционально-волевые качества личности, прежде всего, любознательность и целеустремленность, а также способность личности понять и оценить себя, свои творческие возможности и интересы [6].

Исследование, проведенное среди выпускников Бурятского государственного университета по направлению «Социальная работа», показало, что будущие специалисты обладают высоким уровнем личностных качеств, характеризующих творческие способности. В тестировании «Определение творческого потенциала работника» и опросе приняли участие 65 выпускников.

Так, большинство респондентов (75,4 %) обладают любознательностью, способностью абстрагироваться (67,7 %), зрительной памятью (67,7 %) и другими качествами, определяющими творческий потенциал и креативность личности.

Для реализации творческих способностей важны такие качества, как амбициозность (73,8 %), стремление к независимости (63,1 %) и вера в себя (52,3 %), что свидетельствует о направленности студентов к формированию своей индивидуальности и субъектной позиции.

Значимыми в творческом процессе также являются личностные качества студен-

тов, характеризующие их настойчивость и целеустремленность: постоянство (50,8 %) и степень сосредоточенности (40,0 %).

Данные личностные качества выступают основой развития социально-преобразовательной направленности будущих специалистов социальной работы.

Респонденты (70,4 %) считают, что окружающий мир может быть улучшен, что они могут осуществить свои начинания, в свободное время предпочитают оставаться наедине, размышлять, мечтать о каких-либо абстрактных вещах. Также респонденты стремятся не прекращать начатое дело, пока оно не закончено, отстаивать свою идею независимо от аргументов оппонента.

В то же время своё участие в изменении окружающего мира респонденты ограничивают ответом: «да, в некоторых случаях», «возможно», «да, при благоприятных обстоятельствах».

Более половины респондентов (55,6 %) считают, что, оказавшись в трудной жизненной ситуации, они обязательно будут стремиться найти решение.

Характеризуя указанный критерий развития социального творчества будущих специалистов, отметим существенное пока ещё различие между стремлением соответствовать требованиям профессии и его практической реализацией. Так, значительная часть респондентов только иногда проявляет инициативу в каких-либо делах, не считает необходимым участие в общественной жизни (37,8 %). В то же время большинство студентов отмечают, что знают, к чему стремиться, уверены в перспективности выбранной профессии (74,1 %).

Отметим мнение респондентов о том, что свободное время надо использовать для самообразования, поиска чего-то нового (85,1 %).

Результаты исследования показывают, что будущие специалисты социальной работы обладают достаточным уровнем творческого потенциала.

Заключение. Социально-творческая деятельность характеризуется инновационным отношением личности к поиску и реализации способов решения общественных проблем. Поскольку перед человечеством постоянно возникают проблемы жизнедеятельности, то общество имеет опыт творческой деятельности, направленный на дальнейшее развитие общества. Человек мно-

жит опыт, но это он делает после усвоения опыта, имеющегося в обществе и на его основе [10]. Это особенно важно для процесса формирования социально-творческой личности молодого человека. Эффективность данного процесса обусловлена уровнем сформированности субъективной позиции молодёжи (профессиональная мотивация,

профессиональное саморазвитие, новизна и социальное творчество).

Для решения данной задачи необходимо, прежде всего, последовательное и систематическое развитие творческого потенциала личности как основы профессиональной компетентности будущего специалиста социальной работы.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. М.: Мысль, 1981. 436 с.
2. Базарова Т. С. К проблеме формирования личности социального работника как субъекта социального творчества // Научный альманах. 2016. № 4–2. С. 45–48.
3. Базарова Т. С. Система профессиональной подготовки социального работника: основы, концепция, модель. Saarbrücken: Parmarium Academic Publishing, 2012. 174 с.
4. Базарова Т. С. Формирование личности социального работника как субъекта профессиональной деятельности. Улан-Удэ: БГУ, 2008. 146 с.
5. Библер В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога. М.: Политиздат, 1975. 339 с.
6. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д.: Изд-во Ростовск. ун-та, 1983. 173 с.
7. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды. М.: Ин-т практ. психол., 1995. 349 с.
8. Косырев В. Н. Личностный потенциал: теоретико-методологические и прикладные аспекты. URL: <http://www.tsutmb.ru/nu/nauka/index.php/component/content/article> (дата обращения: 09.08.2019).
9. Лук А. Н. Мышление и творчество. М.: Политиздат, 1976. 144 с.
10. Мерлин В. С. Психология индивидуальности. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1996. 448 с.
11. Пономарев Я. А. Психология творческого мышления. М.: АПН РСФСР, 1960. 352 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.
13. Талызина Н. Ф. Природа индивидуальных различий. М.: Изд-во МГУ, 1991. 191 с.
14. Холостова Е. И. Социальная работа: история, теория и практика. М.: Юрайт, 2017. 905 с.
15. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Пароход, 1999. 115 с.

Статья поступила в редакцию 10.09.2019; принята к публикации 30.09.2019

Библиографическое описание статьи

Базарова Т. С. Развитие творческого потенциала как фактора формирования социально-творческой личности будущего специалиста социальной работы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 57–61. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-57-61.

Tatyana S. Bazarova,

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Buryat State University named after Dorzhi Banzarov
(24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia),
e-mail: tbazarova@mail.ru
ORCID: 0000-0002-3335-7765*

Development of Creative Potential as a Factor in Socio-creative Personality of a Future Specialist of Social Work

The article is devoted to the actual pedagogical problem – the development of social creativity as the most important systemic characteristics of the personality of a social work specialist. Within the framework of this problem, some methodological approaches (K. A. Abulkhanova-Slavskaya, L. I. Bozhovich, S. L. Rubinstein, V. S. Bibler, A. N. Luk, N. F. Talyzina, etc.) to the study of creative

abilities of a person as a basis for the development of professional competence of a future specialist are considered. The personal qualities that contribute to the creative process are identified. The main components of the individual's creative potential are analyzed in conjunction with the identified criteria of social creativity: social creativity (the ability of the individual to introduce elements of novelty into the process of social activity), socially transformative orientation (innovative methods and means of social activity, development of new solutions to the problem), novelty (individual style of professional activity). The role and value of creative professional and personal qualities focused on self-development and self-education, development of intelligence and creative abilities of future specialists are shown. The results of research (questioning, testing, supervision) among students of the direction "Social work" of the Buryat State University reflecting the main characteristics of social and creative development of future specialists are given. The final data of the study indicate a sufficient level of development of social and creative personal qualities and abilities of graduates, which are the result of a purposeful and systematic process of development of social and creative personality of future specialists of social work.

Keywords: creative potential, social creation, social creativity, social-transformative orientation, individual style of activity

References

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. Development of personality in the process of life. M: Mysl', 1981. (In Rus.)
2. Bazarova, T. S. On the problem of the personality of a social worker formation as a subject of social creativity. Nauchnyi al'manakh, pp. 45–48, no. 4–2, 2016. (In Rus.)
3. Bazarova, T. S. System of professional training of social worker: fundamentals, concept, model. Saarbrücken: Parmarium Academic Publishing, 2012. (In Rus.)
4. Bazarova, T. S. Formation of the personality of a social worker as a subject of professional activity. Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. gosuniversiteta, 2008. (In Rus.)
5. Bibler, V. S. Thinking as creativity. Introduction to the logic of mental dialogue. M: Politizdat, 1975. (In Rus.)
6. Bogoyavlenskaya, D. B. Intellectual activity as a problem of creativity. Rostov n/D. Izd-vo Rostovskogo un-ta, 1983. (In Rus.)
7. Bozhovich, L. I. Problems of formation of personality: the sel. course of psych. Studies. M: In-t prakt. psihol, 1995. (In Rus.)
8. Kosyrev, V. N. Personal potential: theoretical and methodological and applied aspects. Web. 09.08.2019: <https://www.tsutmb.ru/nu/nauka/index.php/component/content/article> (In Rus.)
9. Luk, A. N. Thinking and creativity. M: Politizdat, 1976. (In Rus.)
10. Merlin, V. S. Psychology of individuality. M: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo in-ta; Voronezh: MODEK, 1996. (In Rus.)
11. Ponomarev, Ya. A. Psychology of creative thinking. M: APN RSFSR, 1960. (In Rus.)
12. Rubinstein, S. L. Fundamentals of General Psychology. SPb: Piter, 1999. (In Rus.)
13. Talyzina, N. F. Nature of individual differences. M: Izd-vo MGU, 1991. (In Rus.)
14. Kholostova, E. I. Social work: history, theory and practice. M: Izdatel'stvo Yurait, 2017. (In Rus.)
15. Yakimanskaya, I. S. Personality-oriented training in modern school. M: Parokhod, 1999. (In Rus.)

Received: September 10, 2019; accepted for publication September 30, 2019

Reference to the article

Bazarova T. S. Development of Creative Potential as a Factor in Socio-creative Personality of a Future Specialist of Social Work // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 57–61. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-57-61.

УДК 377.5

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-62-68

Наталья Баировна Лумбунова,*преподаватель,**Бурятский аграрный колледж им. М. Н. Ербанова
(670031, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Трубочеева, 140),**e-mail: gnat6856mk@gmail.com**ORCID: 0000-0003-1590-0354*

Формирование общих компетенций в процессе обучения математическим и естественно-научным дисциплинам

В современных условиях специалистам среднего звена необходимо обладать не только профессиональными, но и общими компетенциями. Поскольку математические и естественно-научные дисциплины занимают значительную часть в программе подготовки специалистов среднего звена, то возникает проблема выявления педагогических условий для эффективного формирования общих компетенций в процессе обучения математическим и естественно-научным дисциплинам. В статье рассматриваются основные положения эксперимента по апробации разработанной педагогической системы, направленной на усовершенствование образовательного процесса математическим и естественно-научным дисциплинам с целью формирования общих компетенций. В работе отмечается, что в ходе констатирующего этапа проведена диагностика мотивов учения студентов, выявлен уровень владения логическими операциями. На формирующем этапе создан комплекс педагогических условий. Они включают применение активных методов и педагогических технологий, направленных на самостоятельное выполнение заданий творческого характера, коллективную работу, групповые формы обучения, выполнение проектно-исследовательских заданий, решение компетентностно-ориентированных, практико-ориентированных задач с использованием цифровой образовательной среды, а также балльно-рейтинговую систему оценивания результатов обучения. На обобщающем этапе уровень сформированности общих компетенций определяется по трём компонентам компетенций: мотивационному, когнитивному и деятельностному с использованием диагностических тестов, междисциплинарного теста и результатов балльно-рейтинговой системы оценивания деятельности студентов. Результаты эксперимента позволили выявить положительную динамику по данным компонентам общих компетенций, что позволило подтвердить гипотезу о возможности эффективного формирования общих компетенций в процессе обучения математическим и естественно-научным дисциплинам.

Ключевые слова: общие компетенции, система формирования общих компетенций, математические и естественно-научные дисциплины, мотивация учебной деятельности, диагностика уровня сформированности компетенций, компоненты компетенций

Введение. Современный рынок труда предъявляет новые требования к результатам профессионального образования, которые нашли отражение в федеральных государственных образовательных стандартах в виде компетенций. Они разделены по принципу их универсальности на общие (ключевые, базовые, универсальные, «гибкие навыки»), которые идентичны для различных специальностей и профессий, и профессиональные, характерные для определённой специальности или профессии. В. И. Байденко, Б. Оскарссон отмечают, что общие компетенции – это «личностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной

жизни. Для индивида в условиях развитой рыночной экономики существует прямое соответствие между уровнем имеющихся общих компетенций и возможностью получения занятости» [1]. Современным выпускникам профессиональных образовательных организаций необходимы наличие социально-коммуникативных, экологических, информационных, предпринимательских и познавательных компетенций, а также компетенций здоровьесбережения, гражданского патриотизма и самосовершенствования.

Процесс формирования каждой из этих компетенций – это не отдельное формирование каждой из них, а взаимосвязанный процесс. «Формирование и развитие общих компетенций имеет динамический характер,

закрывающийся в том, что естественным образом в человеке сначала развиваются компетенции, относящиеся к самому человеку как личности (человек учится осознавать себя в окружающем мире), затем компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (выстраивает отношения с другими людьми). Логическим завершением этого ряда являются компетенции, относящиеся к деятельности человека» [13].

В образовательных организациях формирование и развитие общих компетенций осуществляется в ходе обучения всем структурным единицам программ подготовки специалистов среднего звена и на протяжении всего периода обучения студентов. Организации, принявшие студентов на базе основного общего образования, реализуют программу среднего общего образования. При реализации данной программы особое место занимают математические и естественно-научные дисциплины, поскольку для специальностей технического, социально-экономического и естественно-научного профилей они являются основными. Целями естественно-научного образования при подготовке специалиста являются создание у него целостного представления о научной картине мира, овладение научным методом познания и включение его в систему ценностей современного специалиста [7].

Проблемы формирования общих компетенций получили достаточное освещение в различных диссертационных работах (С. Ю. Бордовская [3], М. М. Гайсаева [4], Е. Ю. Голохвастова [5], Г. В. Куракова [9], Г. Р. Наумова [12], А. А. Яворская [15] и др.).

Особую значимость для нас представляют выявление особенностей формирования общих компетенций специалиста среднего звена, анализ педагогических условий для их формирования при обучении математическим и естественно-научным дисциплинам. «При формировании и развитии общих компетенций математические и естественно-научные дисциплины имеют большое значение благодаря их содержательному, методологическому и мировоззренческому потенциалу» [10].

Таким образом, актуальными являются вопросы, связанные с формированием общих компетенций в процессе обучения учебным дисциплинам математического и естественно-научного цикла при реализации

программ подготовки специалистов среднего звена. В связи с этим нами разработана педагогическая система формирования общих компетенций в процессе обучения математическим и естественно-научным дисциплинам с позиций деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов к организации образовательного процесса [14], которая прошла апробацию.

Методология и методы исследования. Исследование проведено с 2013 по 2019 г. на базе Бурятского аграрного колледжа им. М. Н. Ербанова. Экспериментальной площадкой является цикловая комиссия естественно-научных дисциплин колледжа. В исследовании приняли участие 175 студентов, обучающихся по специальностям 21.02.04 *Землеустройство*, 21.02.08 *Прикладная геодезия*, 38.02.01 *Экономика и бухгалтерский учёт*, 36.02.01 *Ветеринария*, 35.02.15 *Кинология*, и пять преподавателей цикловой комиссии.

В ходе констатирующего эксперимента выявлены мотивы учения студентов 1-го курса колледжа. Необходимым условием для эффективного осуществления учебного процесса является мотивация учебной деятельности, изучение которой имеет важное значение в работе педагога. От мотивов зависит отношение студента к заинтересованности в результате. «Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако в обратном случае этот фактор не срабатывает – никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учёбе», – считает Е. П. Ильин [6].

Для определения мотивов учения студентов использована методика А. А. Реана и В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой [11]. Данная методика получена путём добавления к 16 утверждениям А. А. Реана и В. А. Якунина дополнительных утверждений, характеризующих мотивы учения, выделенные В. Г. Леонтьевым, а также полученные в результате опроса студентов Н. Ц. Бадмаевой. К этим мотивам учения Н. Ц. Бадмаева относит коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, социальные, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа. Студентам

предложено оценить приведённые мотивы учебной деятельности по пятибалльной системе по степени значимости для них. Опросник состоит из 34 вопросов.

Также в ходе констатирующего эксперимента определена степень владения студентами логическими операциями. В качестве инструмента диагностики использовано тестирование по методике школьного теста умственного развития¹, который разработан научными сотрудниками психологического института РАО К. М. Гуревич, М. К. Акимовой, Е. М. Борисовой, В. Г. Зархиным, В. Т. Козловой, Г. П. Логиновой, А. М. Раевским. Данный тест предназначен не только для выявления склонности к математическим и естественно-научным знаниям, но и определяет уровень умения анализировать, сравнивать, классифицировать, проводить аналогии, обобщать, выявлять закономерности.

Для формирования общих компетенций в период обучения студентов в колледже проведён формирующий эксперимент. Основное условие гипотезы эксперимента можно сформулировать следующим образом: в процессе обучения математическим и естественно-научным дисциплинам возможно эффективное формирование общих компетенций специалиста среднего звена.

Основные задачи формирующего эксперимента:

- организовать цифровую образовательную среду, представляющую комплекс условий и возможностей для формирования общих компетенций;
- разработать дидактический материал, обеспечивающий функционирование системы формирования общих компетенций в процессе обучения математическим и естественно-научным дисциплинам;
- разработать вариативное содержание внеаудиторной деятельности по данным дисциплинам, направленное на формирование общих компетенций;
- разработать методику оценивания общих компетенций;
- реализовать разработанную педагогическую систему формирования общих компетенций.

В разработанной педагогической системе отражены все этапы формирования общих компетенций: задачи, деятельность

преподавателей, формы, методы, средства, технологии организации процесса и ожидаемые результаты. Согласно системе процесс формирования общих компетенций представлен тремя уровнями. Это:

- 1) мотивационный – развитие мотивации к формированию общих компетенций;
- 2) когнитивный – освоение содержания учебного материала естественно-научных дисциплин, овладение студентами методами научного познания мира, формирование навыков исследовательской и проектной деятельности, математического и алгоритмического стиля мышления, способствующие формированию общих компетенций;
- 3) деятельностный – готовность и способность реализовывать полученные знания, умения.

В экспериментальных группах обучение математическим и естественно-научным дисциплинам организовано на основе разработанной программы, обогащающей процесс обучения активными методами и педагогическими технологиями, направленными на самостоятельное выполнение заданий творческого характера, коллективную работу, групповые формы обучения, выполнение проектно-исследовательских заданий, решение компетентностно-ориентированных, практико-ориентированных задач и других, преимущественно с использованием цифровой образовательной среды. «Цифровой образовательный процесс позволяет существенно продвинуться в разрешении проблемы учебной мотивации обучающихся» [2], чему способствуют значительные возможности для создания ситуации успеха в обучении за счёт индивидуализации учебного процесса, немедленная обратная связь (диагностическая, оценочная, рекомендательно-корректирующая) в процессе выполнения учебных заданий. В цифровом образовательном процессе может быть существенно расширен спектр специальных приёмов управления мотивацией учения, в том числе с использованием игрового антуража, взаимодействия с партнёрами в сети, формирования учебных команд и т. д.

Также в экспериментальных группах применена балльно-рейтинговая система оценивания результатов обучения. При её внедрении студенты учатся ставить цель своей деятельности, планировать, корректировать свои действия, соотносить резуль-

¹ Логинова Г. П. Диагностика умственного развития детей подросткового возраста. – М.: МГППУ, 2002. – 41 с.

тат с поставленной целью. Они начинают осознавать себя субъектом образовательного процесса [8].

После окончания эксперимента проведена оценка уровня сформированности общих компетенций по трём компонентам: мотивационному, когнитивному и деятельностному.

Для определения уровня сформированности мотивационного компонента общих компетенций использованы различные диагностические тесты и опросник В. В. Бойко:

- тест на оценку способности к саморазвитию, самообразованию;
- тест на оценку уровня интеллигентности личности;
- тест на определение сформированности уровня экологической культуры подростков;
- тест «Здоровый образ жизни»;
- опросник коммуникативной толерантности В. В. Бойко;
- тест «Оценка способностей к принятию творческих ответственных решений»;
- тест на определение уровня информационной компетенции;
- тест на предпринимательскую способность.

Для определения уровня сформированности общих компетенций в отношении когнитивного компонента использован междисциплинарный тест по математическим и естественно-научным дисциплинам, содержащий задания на выявление у студентов умений, навыков и способов деятельности, обеспечивающих возможность успешного развития общих компетенций и освоения специальности. Данный тест направлен на определение уровня сформированности понятийного аппарата, знание основных правил, формул, законов и умение их применять. Тест содержит задания на понимание и оценку информации в различных знаковых системах, умение применять знания для решения задач практического характера, классифицировать объекты, устанавливать причинно-следственные связи,

способности использовать приёмы анализа, синтеза и др.

Деятельностный компонент общих компетенций включает умения и навыки применения полученной совокупности знаний не только в области непосредственного применения, но и в других областях, а также в различных стандартных и нестандартных ситуациях. Для определения уровня сформированности данного компонента в качестве основного метода целесообразно воспользоваться результатами балльно-рейтинговой системы, поскольку она отражает деятельностную составляющую общих компетенций.

Результаты исследования и их обсуждение. На констатирующем этапе при изучении мотивов учебной деятельности получены следующие результаты: профессиональные мотивы (43 %), социальные (22 %), коммуникативные (16 %), престижа (11 %), учебно-познавательные (7 %), творческой самореализации (1 %). Это говорит о том, что у студентов-первокурсников основные мотивы учения будут направлены на процесс и результаты обучения, они понимают необходимость получить профессиональное образование и чувствуют ответственность перед родителями, преподавателями, самим собой. Социальные мотивы также отвечают потребностям подростка занять определённую позицию, место среди окружающих, получить их одобрение, заслужить авторитет.

Но результаты ШТУР показали, что уровень владения логическими операциями является низким и недостаточным для полного освоения тех общих компетенций, характерных для формирования средствами обучения математическим и естественно-научным дисциплинам.

На обобщающем этапе проведён анализ полученных экспериментальных данных, осмыслены, аналитически изложены и обобщены полученные материалы. Исходя из таблицы видно, что в экспериментальных группах показатели по всем параметрам стали выше, чем в контрольных группах.

Результаты эксперимента по уровням сформированности общих компетенций

| Уровни | Уровень сформированности компетенций в экспериментальных группах, % | | | Уровень сформированности компетенций в контрольных группах, % | | |
|----------------|---|---------|---------|---|---------|---------|
| | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий |
| Мотивационный | 7,6 | 47,0 | 45,3 | 18,7 | 47,8 | 33,5 |
| Когнитивный | 8,2 | 52,4 | 39,4 | 18,2 | 51,8 | 30,0 |
| Деятельностный | 10,9 | 47,6 | 41,5 | 21,5 | 47,2 | 31,3 |

На основании полученных результатов можно констатировать, что на конец эксперимента 42,1 % студентов экспериментальных групп достигли высокого уровня сформированности общих компетенций, что на 28,7 % больше по сравнению с началом эксперимента. Низкий уровень на конец эксперимента показали 8,9 % студентов, что ниже на 39,9 % по сравнению с началом эксперимента. Это позволяет сделать вывод о результативности внедрения в практику учебного процесса разработанных нами педагогических условий.

Также представляет интерес уровень сформированности отдельных компетенций в экспериментальных группах: какие компетенции были сформированы наиболее эффективно. Основные изменения произошли в динамике роста по таким компетенциям, как осуществление поиска, анализа, интерпретации информации, планирование и реализация собственного развития, а также работа в коллективе и команде, эффективное взаимодействие с коллегами, руководством, клиентами. На основании полученных данных можно сделать вывод, что средствами естественно-научных дисциплин наиболее эффективно можно формировать перечисленные компетенции.

Проанализировав динамику отклонений между экспериментальными и контрольными группами, мы можем выявить компетенции, на которые оказали наибольшее влияние педагогические условия, которые были созданы

в экспериментальных группах. Наибольшие отклонения наблюдаются по четырём общим компетенциям, таким как решение задач и проблемных ситуаций, работа с информацией, планирование и реализация собственного личностного развития, работа в команде, сотрудничестве. Положительные отклонения наблюдаются также по всем компетенциям, однако они не столь значительны.

Также мы проанализировали изменения по специальностям. Наиболее значимые изменения произошли в экспериментальной группе специальности «Землеустройство». Можно объяснить это тем, что формирующий эксперимент в этой группе был значительно пролонгирован и продолжался в течение четырёх семестров, в то время как в других экспериментальных группах он длился меньше. Тем не менее, в остальных экспериментальных группах наблюдается положительная динамика, однако данное возрастание не столь значительно.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе обучения математическим и естественно-научным дисциплинам возможна положительная динамика уровня сформированности общих компетенций. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной системы формирования общих компетенций специалистов среднего звена в процессе обучения математическим и естественно-научным дисциплинам и правомерности выявленных педагогических условий.

Список литературы

1. Байденко В. И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и личность специалиста. 2002. № 5. С. 22–46.
2. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Перо, 2019. 24 с.
3. Бордовская С. Ю. Формирование общих компетенций будущих рабочих на основе технологий профессионального обучения, ориентированных на действие: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Томск, 2012. 233 с.
4. Гайсаева М. М. Формирование общих компетенций у студентов колледжа в процессе преподавания истории: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2018. 272 с.
5. Голохвастова Е. Ю. Формирование общих компетенций у будущих экологов в учреждениях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2015. 190 с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
7. Колычева З. И. Естественнонаучное образование в России: проблемы развития // Человек и образование. 2017. № 2. С. 38–42.
8. Корякина А. В. Балльно-рейтинговая система как средство оценки сформированности компетенций // Концепт. 2017. Т. 25. С. 216–219. URL: <http://www.e-koncept.ru/2017/770560.htm> (дата обращения: 22.07.2019). Текст: электронный.
9. Куракова Г. В. Организационно-педагогические условия формирования общих компетенций у учащихся колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Майкоп, 2011. 236 с.

10. Лумбунова Н. Б. Роль математических и естественнонаучных дисциплин в формировании общих компетенций // Концепт. 2018. № 3. С. 48–57. URL: <http://www.e-koncept.ru/2018/181014.htm> (дата обращения: 18.08.2019). Текст: электронный.

11. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н. Ц. Бадмаева. Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. С. 151–154.

12. Наумова Г. Р. Развитие общих компетенций в профессиональной подготовке специалистов гостиничного сервиса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2012. 292 с.

13. Овчинников А. В. Универсальная модель профессиональных компетенций // Наукovedение. URL: <https://www.naukovedenie.ru/PDF/100EVN414.pdf>. (дата обращения: 13.08.2019). Текст: электронный.

14. Цыренова В. Б., Лумбунова Н. Б. Модель формирования общих компетенций в процессе обучения дисциплинам математического и естественнонаучного цикла // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2019. Вып. 1. С. 90–100. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-1-90-100.

15. Яворская А. А. Физическое воспитание как средство формирования общих компетенций студентов средних специальных учебных заведений: на примере ссузов сферы обслуживания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2013. 217 с.

Статья поступила в редакцию 08.09.2019; принята к публикации 30.09.2019

Библиографическое описание статьи

Лумбунова Н. Б. Формирование общих компетенций в процессе обучения математическим и естественно-научным дисциплинам // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 62–68. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-62-68.

Natalya B. Lumbunova,

teacher,

Buryat Agricultural College named after M. N. Erbanov

(140 Trubacheev st, Ulan-Ude, 670031, Russia),

e-mail: gnat6856mk@rambler.ru

ORCID: 0000-0003-1590-0354

General Competencies Formation at Mathematics and Natural Sciences Subjects

Middle-level specialists need to have not only professional, but general competencies also in modern conditions. Mathematics and Natural Sciences occupy a significant part in the training program of middle managers. There is a problem of revealing pedagogical conditions for effective formation of general competences in the teaching Mathematics and Natural Sciences process. The article is devoted to the pedagogical model implementation for the educational process improving in Mathematics and Natural Sciences, which contribute effectively forming general competencies during the first year of training college's students. At the ascertaining stage, the diagnosing motives and the level of logical operations possession were revealed. At the formative stage, a set of pedagogical conditions was implemented. These include the use of various methods and pedagogical technologies aimed at independent performance of creative tasks, teamwork, group forms of training, implementation of design and research tasks, score-rating system for evaluating results learning and others for effective formation of general competencies of a mid-level specialist. At the generalizing stage, the level of general competencies formation is determined by three competencies components: motivational, cognitive and activity with the use diagnostic tests, interdisciplinary tests and the results of the score-rating system for students assessing the activities. The experiment results have revealed a positive trend in these general competencies components, which allowed us to confirm the hypothesis about the possibility of effective general competencies formation in the teaching mathematical and natural sciences process.

Keywords: general competencies, system of formation of general competencies, mathematical and natural sciences, motivation for learning activities, diagnostics of the competencies formation level, competency components

References

1. Baidenko, V. I., Oskarsson, B. Basic skills (key competencies) as an integrating factor of the educational process. Professional education and the personality of a specialist, no. 5, pp. 22–46, 2002. (In Rus.)
2. Blinov, V. I., Sergeev, I. S., Esenina, E. Yu. About the main ideas didactic concept of digital vocational education and training. M: Pero, 2019. (In Rus.)
3. Bordovskaya, S. Y. The development of common competencies for future work on technology-based professional learning focused on action. Cand. ped. sci. diss. Tomsk, 2012. (In Rus.)
4. Gaizaeva, M. M. The formation of the college students' general competence in the teaching history process. Cand. ped. sci. diss. Makhachkala, 2018. (In Rus.)
5. Golokhvastova, E. Yu. General competences formation of future ecologists in secondary vocational education institutions. Cand. ped. sci. diss. Toliyatti, 2015. (In Rus.)
6. Ilin, E. P. Motivation and motives. SPb: Peter, 2000. (In Rus.)
7. Kolycheva, Z. I. Natural science education in Russia: problems of development. Man and education, no. 2, pp. 38–42, 2017. (In Rus.)
8. Koryakina, A. V. Point-rating system as a means of assessing the competencies formation. Concept. 2017. Web. 22.07.2019. <http://www.e-koncept.ru/2017/770560.htm> (In Rus.)
9. Kurakova, G. V. Organizational and pedagogical conditions for the general competencies formation in college students: Cand. ped. sci. diss. Maykop, 2011. (In Rus.)
10. Lumbunova, N. B. The role of Mathematical and Natural Sciences in the general competencies formation. Concept, 2018. Web. 18.08.2019. <http://www.e-koncept.ru/2018/181014.htm> (In Rus.)
11. Methods for the educational motivation diagnosis of students (A. A. Rean and V. A. Yakunin, modification by N.Ts. Badmaeva). N. Ts. Badmaeva. Influence of motivational factors on the development of mental abilities. Ulan-Ude: VSGTY, 2004: 151–154. (In Rus.)
12. Naumova, G. R. General competences development in professional training of hotel service specialists. Cand. ped. sci. diss. Yekaterinburg, 2012. (In Rus.)
13. Ovchinnikov, A. V. The universal model of professional competence. Sociology of Science. Web. 13.08.2019. <https://www.naukovedenie.ru/PDF/100EVN414.pdf> (In Rus.)
14. Tsyrenova, V. B., Lumbunova, N. B. The model for formation general competencies in the process of teaching Mathematical and Natural Sciences disciplines. Pedagogical review, no. 1, pp. 90–100, 2019. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-1-90-100. (In Rus.)
15. Yavorskaya, A. A. Physical education as a means of secondary special educational institutions students' general competences formation: on the example of service sector colleges. Cand. ped. sci. diss. Kaliningrad, 2013. (In Rus.)

Received: September 8, 2019; accepted for publication September 30, 2019

Reference to the article

Lumbunova N. V. General Competencies Formation at Mathematics and Natural Sciences Subjects // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 62–68. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-62-68.

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-69-75

Антонина Николаевна Кобзарь,*кандидат педагогических наук,**Читинская государственная медицинская академия**(672000, Россия, г. Чита, ул. Горького 39а),**e-mail: antonina1303@gmail.com**ORCID: 0000-0001-9671-2923*

Специализированные учебные задания в рамках дисциплины «Физика, математика» при обучении будущих врачей

Статья посвящена интегративной профессионально ориентированной дисциплине «Физика, математика», изучаемой в медицинском вузе будущими врачами. Описывается комплекс дидактических средств, включающий специализированные учебные задания шести типов: 1) специализированные учебные задания для рефлексии, самооценки учебной деятельности будущих врачей при работе в группах в процессе изучения дисциплины «Физика, математика» в медицинском вузе; 2) специализированные учебные задания, направленные на формулирование личной цели освоения будущими врачами физического (математического) материала в медицинском вузе; 3) специализированные учебные задания для оценки гуманистического характера решения задач профилактической деятельности врача на основе физических знаний и умений; 4) специализированные учебные задания для оценки гуманистического характера решения задач диагностической деятельности врача на основе физических (математических) знаний и умений; 5) специализированные учебные задания для оценки гуманистического характера решения задач лечебной деятельности врача на основе физических знаний и умений; 6) специализированные учебные задания гуманной и профессиональной направленности самостоятельной научной деятельности студентов в рамках рассматриваемого физического (математического) материала. В статье приводятся краткое описание и основные результаты диагностических методик, используемых в экспериментальном исследовании, направленных на оценку эффективности разработанного комплекса заданий в процессе обучения студентов в медицинском вузе.

Ключевые слова: физика, математика, врач, медицинский вуз, специализированные учебные задания, диагностика

Введение. В современном обществе врач-специалист призван олицетворять носителя гуманистических начал, высоко-нравственных личностных качеств, личностно-профессиональной позиции и т. п. Именно профессионализм специалиста медицинского профиля в сочетании с развитыми личностными качествами создаёт образ высококомпетентного и востребованного на рынке труда работника медицинской сферы, который всегда будет иметь актуальный спрос в обществе, которое определяет этические, нравственные качества специалиста-медика как базу его профессиональной пригодности и профессионализма в целом [6]. Следовательно, проблема личностно-профессионального развития будущего врача в настоящее время является актуальной. При этом «гуманизация медицинского образования, процесс формирования личностных качеств будущего врача в медвузе должны быть непрерывными» [5, с. 38], в

том числе при изучении студентами отдельных учебных дисциплин в медицинском вузе, в частности, интегративной дисциплины «Физика, математика» [1; 8–12]. Современные образовательные стандарты¹ не включают конкретную расшифровку структуры и содержания образовательных программ в рамках основных медицинских специальностей в медицинском вузе, что даёт возможность для преподавателей, в том числе дисциплин естественно-научного профиля, решать проблему конкретизации структуры и содержания дисциплин самостоятельно. В статье рассматривается дисциплина «Физика, математика» в медицинском вузе.

Как показали результаты исследования, интегративная профессионально ориенти-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 060101 Лечебное дело, квалификация «Врач-лечебник». – URL: <http://www.zrenielib.ru/docs/index-4985.html> (дата обращения: 01.08.2019). – Текст: электронный.

рованная дисциплина «Физика, математика» может быть представлена как взаимосвязанное и взаимодополняемое единство двух элементов: 1) высшей математики в медицинском вузе; 2) физики в медицинском вузе в рамках учебной дисциплины «Физика, математика», имеющие профессионально ориентированную направленность, связанную, прежде всего, с будущей врачебной деятельностью специалиста медицинского профиля [1; 4; 8].

Недостаточная осознанность студентами роли изучения дисциплины «Физика, математика» в медицинском вузе для их профессиональной деятельности в будущем, а именно: в качестве врача-специалиста, обуславливает актуальность данного исследования, целью которого является разработка и апробация специального дидактического средства, направленного преимущественно на развитие мотивации к изучению физики в медицинском вузе у будущих врачей, а также проверка эффективности студентами дисциплины «Физика, математика» в медицинском вузе.

Кроме этого, сказанное актуализирует в том числе проблему формирования у студента личностных качеств и при обучении физике и математике в медицинском вузе. Доказательством этого является анализ результатов проведённого анкетирования, направленного на определение основных личностных качеств специалиста медицинского профиля и роли дисциплины «Физика, математика» в формировании данных качеств. Осуществив сравнительно-сопоставительный анализ ответов всех респондентов на ряд вопросов о личности врача-специалиста, мы условно выделили три категории личностных качеств специалиста-медика:

1) качества *личности* врача (17 качеств: гуманизм, духовное воспитание, эмоциональная стабильность и т. п.);

2) качества врача, характеризующие его взаимоотношения с другими людьми (восемь качеств: тактичность, эмпатия, доброжелательность и т. п.);

3) качества врача, связанные с его *трудовой профессиональной* деятельностью (девять качеств: профессионализм, ответственность, чувство долга и т. п.) [1].

Методология и методы исследования.

Методологией исследования явились работы в области теории мотивации и ценностей (А. А. Вербицкий, В. К. Вилюнас, М. С. Каган,

К. Левин, А. Н. Леонтьев, А. Х. Маслоу, К. Роджерс, Х. Хекхаузен и др.).

Методы исследования – теоретический анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, опрос, анкетирование, статистическая обработка данных, практическая апробация результатов исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ результатов проведённого исследования показал, что личностные качества будущего специалиста медицинского профиля можно эффективно формировать, особенно в процессе изучения *профессионально ориентированных вопросов* (далее ПВ) в рамках интегративной дисциплины «Физика, математика» в медицинском вузе [1; 4; 8], под которыми мы понимаем «вопросы, изучение и решение которых необходимо для будущей профессиональной деятельности врача» [1, с. 42].

Взяв за основу структурирования ПВ человеческого организм (как физический объект изучения) и три основных вида профессиональной деятельности врача-специалиста (лечебная деятельность, диагностическая деятельность и профилактическая деятельность), мы дали *классификацию ПВ*. «Классификация включает типы ПВ, касающихся специфики: 1) проявления физических явлений и процессов в организме человека; 2) методов определения физических величин в медицине; 3) функционирования физических приборов в диагностике; 4) применения в диагностике для исследования физических явлений, процессов, приборов; 5) функционирования физических приборов, применяемых в лечебной практике; 6) применения в лечебной практике физических явлений, процессов, приборов; 7) профилактики негативного воздействия внешних физических факторов на организм человека, неблагоприятных физических условий труда специалиста медицинского профиля» [Там же, с. 45].

Эффективность личностного становления будущих врачей в ходе изучения профессионально ориентированной дисциплины «Физика, математика» будет зависеть и от специальных дидактических средств, используемых на практических занятиях по физике и математике.

В процессе исследовательской работы нами разработан, апробирован и эффективно внедрён в процесс изучения студентами медицинского вуза дисциплины «Физика, математика» комплекс дидактических

средств – специализированные учебные задания (далее СуЗы) [1; 5], включающие СуЗы шести основных типов:

1) СуЗы для рефлексии, самооценки учебной деятельности будущих врачей при работе в группах в процессе изучения дисциплины «Физика, математика» в медицинском вузе. Например, СуЗ 1.1. Совпадала ли Ваша позиция с общей позицией Вашей группы по решаемой проблеме на практическом занятии по физике (математике) в медвузе? Аргументируйте свою позицию, если она не совпадала с групповой позицией;

2) СуЗы, направленные на формулирование личной цели освоения будущими врачами физического (математического) материала в медицинском вузе. Например, СуЗ 2.1. Сформулируйте лично значимую для Вас цель (цели) изучения использования физического (математического) материала в медицинской практике;

3) СуЗы для оценки гуманистического характера решения задач профилактической деятельности врача на основе физических ЗУ. Например, СуЗ 3.1. Как можно предотвратить негативное воздействие физических явлений на организм в условиях жизнедеятельности человека?

4) СуЗы для оценки гуманистического характера решения задач диагностической деятельности врача на основе физических (математических) ЗУ. Например, СуЗ 4.1. Имеет ли данный метод определения физической (математической) величины в медицинской практике более гуманные по отношению к пациенту альтернативы? Объясните, почему, на Ваш взгляд, необходимо соблюдать правило врачебной тайны в случае применения физического явления, процесса, прибора в диагностических методах исследования;

5) СуЗы для оценки гуманистического характера решения задач лечебной деятельности врача на основе физических ЗУ. Например, СуЗ 5.1. Объясните, как, на Ваш взгляд, будет реализовываться принцип «Твори добро и не причиняй зла!» в случае применения физических явлений, процессов, приборов в лечебной деятельности врача-специалиста;

6) СуЗы гуманной и профессиональной самостоятельной научной деятельности студентов в рамках рассматриваемого физического (математического) материала. Примеры СуЗов 6-го типа представлены в таблице.

Примеры СуЗов 6-го типа

| Номер СуЗов | Формулировка СуЗов |
|-------------|---|
| СуЗ 6.1 | Поясните, почему Вы выбрали именно эту тему исследования? |
| СуЗ 6.2 | Что оказало влияние на Ваш выбор конкретной темы исследования? Выберите один (несколько) ответов: 1) данная тема мне интересна; 2) данную тему мне посоветовали (преподаватель, друзья и т. п.); 3) хочу выяснить, как полученные данные можно использовать в профессиональной деятельности врача; 4) свой вариант |
| СуЗ 6.3 | Соотнесите возможные варианты проведения данного исследования со своими возможностями (ЗУН). Выделите положительные и отрицательные моменты каждого из вариантов решения |
| СуЗ 6.4 | Выберите конкретный вариант проведения Вашего исследования, обоснуйте свой выбор |
| СуЗ 6.5 | Оцените результаты, выводы Ваших исследований с точки зрения гуманного отношения к пациенту |
| СуЗ 6.6 | Поясните, расширяют ли, по Вашему мнению, результаты Вашего исследования возможности реализации принципа «Твори добро и не причиняй зла!» в профессиональной деятельности врача |
| СуЗ 6.7 | Оцените возможности применения результатов Вашего исследования в медицинской практике (Ваше мнение): 1) для оказания помощи людям; 2) для усовершенствования диагностических методов исследования в медицинской практике, а именно для ...; 3) в лечебной практике для ...; 4) открывают новые перспективы научных исследований; 5) будут являться более гуманной по отношению к пациенту альтернативой уже существующим медицинским методикам; 6) свой вариант |
| СуЗ 6.8 | Предположите возможные перспективы исследования в данной области, возможности использования результатов исследования в медицинской практике с точки зрения нравственно-этической позиции |

Как показали результаты опытно-экспериментальной работы, представленный дидактический комплекс (СуЗы) в целом способствует не только более качественному усвоению профессионально ориентированного физического (математического) материала при изучении студентами инте-

гративной дисциплины «Физика, математика» в медицинском вузе, но и развитию у студентов личностных качеств, ценностных ориентаций, мотивации к изучению данной дисциплины в медицинском вузе.

Поясним данные СуЗы. В процессе изучения будущими специалистами меди-

цинского профиля профессионально ориентированной дисциплины «Физика, математика» в медицинском вузе важная роль отводится процессу рефлексии деятельности студентов. При этом данную рефлексию можно эффективно осуществлять, используя СуЗы 1-го типа, описанные выше. С учётом СуЗов, описанных С. И. Десненко [3], нами разработаны и успешно внедрены в учебный процесс СуЗы 2-го типа, сформулированные для осознания студентами особенностей использования физических явлений, процессов или приборов в профессиональной деятельности врача-специалиста. Также нами разработаны «СуЗы для оценки гуманистического характера решения задач профилактической, диагностической, лечебной деятельности врача на основе физических (математических) СуУ» – это СуЗ 3–5-го типов.

Все указанные СуЗы могут быть эффективно использованы как в процессе организации аудиторной (например, групповой) работы, так и самостоятельной работы студентов медицинского вуза. Кроме этого, в ходе дальнейшей самостоятельной исследовательской работы студентов можно эффективно применять дополнительные СуЗы, направленные в том числе на формирование гуманно-профессионального отношения будущих врачей к пациентам. Это СуЗы 6-го типа – «СуЗы гуманной и профессиональной направленности самостоятельной научной деятельности студентов в рамках рассматриваемого физического (математического) материала».

Далее опишем основные диагностические методики, которые были адаптированы нами в рамках проводимого исследования и направленные в основном на оценку эффективности разработанного комплекса СуЗов в процессе обучения студентов. На рис. 1–3 представлены результаты по экспериментальной группе (начало и конец эксперимента).

Диагностическая методика – I (далее ДМ-I):

а) *адаптированная анкета А. С. Маркова* [7], включающая 25 утверждений, касающихся мотивов учения студентов медицинского вуза, которые они должны были оценить по пятибалльной шкале, где анализ результатов анкетирования позволяет оценить профессиональные, познавательные, прагматические, социальные мотивы,

а также мотивы личного престижа будущих врачей в процессе обучения в медицинском вузе (рис. 1).

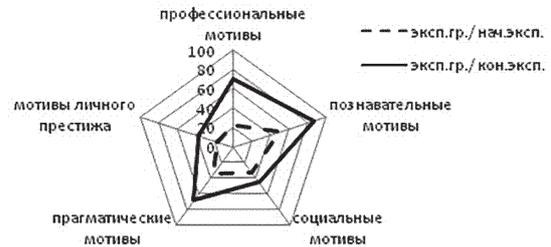


Рис. 1. Результаты ДМ-I (по А. С. Маркову)

Fig. 1. Results of DM-I (according to AS Markov)

В процессе экспериментального исследования, как видно из рис. 1, уровень основных мотивов учения студентов возрос, что можно объяснить в том числе эффективностью использования СуЗов;

б) *адаптированная методика Г. Н. Казанцевой*¹, позволяющая оценить отношение студентов к изучению дисциплины «Физика, математика» в медицинском вузе. Цель первого вопроса заключалась в выявлении отношения студента к изучению дисциплины «Физика, математика» в медицинском вузе, назначение второго вопроса – выявление причин отношения к данной дисциплине в медицинском вузе, цель третьего вопроса – выяснение того, почему будущий врач получает высшее медицинское образование, какие при этом мотивы у него являются ведущими (общественные, мировоззренческие, личностные или практически значимые мотивы), из чего делается итоговый вывод о ведущих мотивах, лежащих в основе соответствующего отношения студента к интегративной дисциплине «Физика, математика» в медвузе (рис. 2).

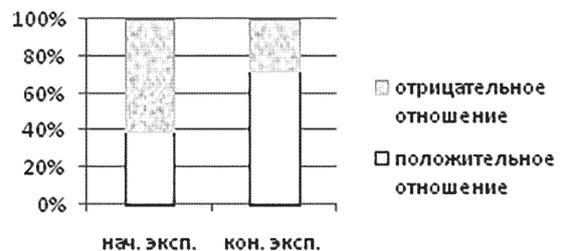


Рис. 2. Результаты ДМ-I (по Г. Н. Казанцевой)

Fig. 2. The results of DM-I (according to G. N. Kazantseva)

¹ Методика изучения отношения к учебным предметам Н. Г. Казанцевой. – URL: <http://www.testoteka.narod.ru/ms/1/15.html> (дата обращения: 21.08.2019). – Текст: электронный.

Как видно из рис. 2, в ходе эксперимента у будущих врачей значительная доля отрицательного отношения сменилась на положительное отношение к дисциплине «Физика, математика» в медвузе.

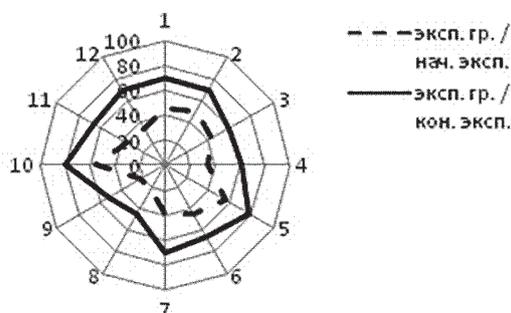


Рис. 3. Результаты ДМ-II

Fig. 3. Results of DM-II

Диагностическая методика – II (далее ДМ-II): *адаптированный опросник «Отношение студентов медвуза к гуманистическим ценностям в профессии врача, ценностные ориентации студентов в области физико-математических знаний и их использования в медицинской практике»* [2]. В целом студенты медицинского вуза согласны с необходимостью наличия гуманистических ценностей в профессии врача (начало пед. эксперимента – около 70 %; конец пед. эксперимента – около 90 %). Результаты выявления согласия будущих специалистов медицинского профиля с утверждениями: а) о проявлении гуманно-этического отношения врача-специалиста к человеку, особенно при использовании физико-математических ЗиУ в медицинской практике; б) о роли физико-математических ЗиУ в профессии врача. Из рис. 3 видно, что число студентов медицинского вуза, согласных с указанными утверждениями (12 шт. [1, с. 270–271]), заметно увеличилось на момент окончания эксперимента, из чего можно сделать вывод об эффективности разработанно-

го дидактического средства (СуЗы) в развитии ценностных ориентаций будущих врачей в области физико-математических знаний, проявлении гуманного отношения будущего врача к пациенту, особенно при использовании физико-математических знаний и умений в медицине.

Заключение. Итак, полученные результаты позволяют сделать вывод, что изучение студентами медицинского вуза профессионально ориентированного материала в рамках дисциплины «Физика, математика» при совместном выполнении СуЗов в целом положительно влияет на учебную мотивацию студентов-медиков к изучению данной интегративной дисциплины в медвузе (ДМ-I), на формирование их гуманистических, ценностных ориентаций в области физико-математических знаний и их использования в медицинской практике, на формирование их личностных качеств (ДМ-II).

Таким образом, представленный комплекс дидактических средств (СуЗы), как показали результаты педагогического эксперимента, можно эффективно и результативно использовать в процессе изучения студентами медвуза интегративной профессионально ориентированной дисциплины «Физика, математика» как при организации учебной, так и дальнейшей самостоятельной деятельности будущих врачей, что способствует не только развитию их мотивации к изучению дисциплины «Физика, математика», но и формированию у студентов медицинского вуза личностных качеств в процессе изучения данной дисциплины.

Перспективами дальнейшего исследования могут быть поиски возможных и наиболее целесообразных путей использования СуЗов на учебных занятиях по другим смежным дисциплинам (например, «биофизика», «физиология» и др.) и т. д.

Список литературы

1. Бирюкова А. Н. (Кобзарь А. Н.) Подготовка к решению профессиональных задач студентов медицинских вузов при обучении физике с учётом междисциплинарной интеграции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М.: МПГУ, 2013. 277 с.
2. Даукилас С. Ю., Думчене А. Л., Думчюс А. А., Якушовайте И. Ценностные ориентации студентов-медиков и их сравнительный анализ в контексте других профессий // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 131–135.
3. Десненко С. И. Методическая подготовка студентов педвузов к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.08. М.: МПГУ, 2007. 554 с.

4. Десненко С. И., Бирюкова А. Н. (Кобзарь А. Н.) Профессионально ориентированное содержание физики в медицинском вузе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия «Педагогические науки». 2018. Т. 13, № 2. С. 71–78. DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-2-71-78.
5. Десненко С. И., Бирюкова А. Н. (Кобзарь А. Н.) Специальные учебные задания как основа формирования у будущих врачей личностных качеств при обучении физике в медицинском вузе // ОРЛАДЫН ГЫЛЫМ ЖАРШЫСЫ. Серия «Педагогические науки, физическая культура и спорт». 2014. № 18. С. 38–45.
6. Есенкова Н. Е. Взаимосвязь учебной мотивации и профессиональной направленности врача на этапе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Курск, 2010. 26 с.
7. Марков А. С. Формирование профессионализма как качества личности специалиста: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. М., 2002. 182 с.
8. Междисциплинарная интеграция в образовании / под науч. ред. С. И. Десненко. Чита: ЗабГУ, 2018. 222 с.
9. Giancoli D. C. PHYSICS: principles with applications. Pearson Education, Inc., 1998. 1096 p.
10. Hobbie R. K., Roth B. J. Intermediate Physics for Medicine and Biology. Springer Science+Business Media, 2007. 616 p.
11. Nikitina Y. I., Akhmetov L. G. Innovative technologies as means of formation polytechnic competent of a future doctor in the study of integrated discipline “Physics, mathematics” // Life Science Journal. 2014. No. 11. Pp. 638–642.
12. Pestrozjukova (Arzumanyan) N. G. Formation features of experimental skills generalization of students of any medical university // Education, Science and Technology: Collection of Articles (Special Number). Puurs Belgium UniBook, 2010. Pp. 14–17.

Статья поступила в редакцию 07.09.2019; принята к публикации 04.10.2019

Библиографическое описание статьи

Кобзарь А. Н. Специализированные учебные задания в рамках дисциплины «Физика, математика» при обучении будущих врачей // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 69–75. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-69-75.

Antonina N. Kobzar,
Candidate of Pedagogy,
Chita State Medical Academy
(39a Gorjkogo st., Chita, 672000, Russia),
e-mail: antonina1303@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9671-2923

Specialized Learning Tasks in the Framework of the Discipline “Physics, mathematics” when Teaching Future Doctors

The article is devoted to the integrative professionally oriented discipline “Physics, Mathematics”, studied in future medical school by future doctors. The article describes in detail the complex of didactic tools, including specialized educational tasks of six main types: 1) Specialized educational tasks for reflection, self-assessment of the educational activities of future doctors when working in groups in the process of studying the discipline “Physics, Mathematics” at a medical university; 2) Specialized training tasks aimed at formulating a personal goal for future physicians to master physical (mathematical) material at a medical university; 3) Specialized training tasks for assessing the humanistic nature of solving the problems of preventive activities of a doctor based on physical knowledge and skills; 4) Specialized training tasks for assessing the humanistic nature of solving the problems of the diagnostic activity of a doctor based on physical (mathematical) knowledge and skills; 5) Specialized training tasks for assessing the humanistic nature of solving the problems of medical activity of a doctor based on physical knowledge and skills; 6) Specialized educational tasks of a humane and professional orientation of independent scientific activity of students within the framework of the considered physical (mathematical) material. The article provides a brief description and the main results of diagnostic techniques used in an experimental study aimed at assessing the effectiveness of the developed complex of specialized educational tasks in the process of teaching students in a medical school.

Keywords: physics, mathematics, medical doctor, medical school, specialized training tasks

References

1. Biryukova, A. N. (Kobzar, A. N.) Preparation for solving professional problems of students of medical universities in teaching physics, taking into account interdisciplinary integration. Dis. cand. ped. scien. M.: GUT.MPGU, 2013. (In Rus.)
2. Daukilas, S. U., Dumchene, A. L., Dumchus, A. A., Yakushovite I. Value orientations of medical students and their comparative analysis in the context of other professions. Sociologicheskie issledovaniya, no. 9, pp. 131–135, 2005. (In Rus.)
3. Desnenko, S. I. Methodological preparation of students of pedagogical universities to solve the problem of developing the personality of students in teaching physics at school. Dis. dr. ped. scien. M., 2007. (In Rus.)
4. Desnenko, S. I., Biryukova, A. N. (Kobzar, A. N.) Professionally oriented physics content at a medical university. Uchyony'e zapiski ZabGU. Ser. Pedagogicheskie nauki, no. 2. pp. 71–78, 2018. DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-2-71-78. (In Rus.)
5. Desnenko, S. I., Biryukova, A. N. (Kobzar, A. N.) Special training tasks as the basis for the formation of personal qualities in future doctors in teaching physics at a medical university. ORALDY'N GY'LY'M ZhARShY'SY'. no. 18, pp. 38–45, 2014. (In Rus.)
6. Esenkova, N. E. The relationship of educational motivation and professional orientation of a doctor at the stage of study at a university. Dis. cand. psikh. scien. Kursk, 2010. (In Rus.)
7. Markov, A. S. The formation of professionalism as a personality trait of a specialist. Dis. cand. psikh. scien. M., 2002. (In Rus.)
8. Interdisciplinary integration in education: a monograph. [pod nauch. red. S. I. Desnenko]. Chita: ZABGU, 2018. (In Rus.)
9. Giancoli D. C. PHYSICS: principles with applications. 1998. (In Rus.)
10. Hobbie, R. K., Roth, B. J. Intermediate Physics for Medicine and Biology. Springer Science+Business Media, 2007. (In Engl.)
11. Nikitina, Y. I., Akhmetov, L. G. Innovative technologies as means of formation polytechnic competent of a future doctor in the study of integrated discipline "Physics, mathematics". Life Science Journal. no. 11, Pp. 638–642, 2014. (In Niderlanly)
12. Pestrozhukova, (Arzumanyan), N. G. Formation features of experimental skills generalization of students of any medical university // Education, Science and Technology: Collection of Articles (Special Number). Puurs Belgium UniBook. Pp. 14–17, 2010. (In Engl.)

Received: September 7, 2019; accepted for publication October 4, 2019

Reference to the article

Kobzar A. N. Specialized learning tasks in the framework of the discipline "Physics, mathematics" when teaching future doctors // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 69–75. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-69-75.

УДК 37. 061

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-76-81

Наталья Николаевна Попова,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: nnp18@mail.ru
ORCID: 0000-0002-0080-8179

Педагогическая профилактика экстремистской направленности личности студента¹

В рамках превентивной парадигмы использованы системно-субъектный, личностный, факторный и гендерный подходы в проявлении предикторов экстремистской направленности. Показана актуальность и важность изучения данной направленности в структуре личностной направленности студента и его безопасности. Выявленные взаимосвязи свидетельствуют о наличии прямых положительных связей в проявлении экстремистской направленности студентов, по части психологического содержания факторов «эмоциональная устойчивость», «коммуникабельность» и «открытость». Выявлена взаимосвязь между индивидуально-психологическими особенностями личности студентов и проявлениями экстремистской направленности. Фрагментарный характер представленности положительных связей даёт основание утверждать, что представители юношества готовы проявить несдержанность и нетерпение к колкостям в свой адрес, неспособность саморегулироваться в трудных жизненных ситуациях и высокий неконформизм к чужим идеологическим мотивам, принципам и установкам. Девушки демонстрируют готовность проявить как конформизм в данном направлении, так и нетерпение в адрес личных установок и принципов. Необходимость учёта значимости гендерных особенностей экстремистских предикторов при организации профилактических мер психолого-педагогического характера связана с недостаточной социальной и психологической зрелостью студентов, категоричным восприятием противоречий социального характера, стремлением к максимализму и рискам, склонностью к проявлениям протестного поведения в различных формах.

Ключевые слова: экстремистская направленность, гендерные особенности, личность, студенты, предикторы, педагогическая профилактика

Введение. Одной из актуальных проблем практико-ориентированных аспектов педагогики и психологии является проблема личности и её свойств, проявляющихся в жизнедеятельности человека и определяющих её эффективность в различных сферах деятельности. Под «личностью» в психологии понимается системное социально-психологическое качество человека, формирующееся у него в процессе жизни в обществе, по мере освоения разных видов деятельности и общения. Личность существует в пространстве разнообразных характерных для общества отношений. Имея сознание, человек ориентируется в сложной системе взаимоотношений, вступает во взаимодействия, осознаёт себя, сравнивая с другими, переживает ситуации успеха и

неудач². Находясь в статусе студента, осваивая специальные дисциплины и проходя практику, молодые люди включаются ко всем прочим отношениям и в систему профессионального определения. Такая профессиональная направленность личности, по мнению Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, А. К. Макаровой и В. А. Сластенина, становится системообразующим стержнем личности, который представляет собой как совокупность, так и иерархию мотивационных предпочтений, зависящих от индивидуальных потребностей, интересов, установок и склонностей (А. Г. Губайдуллина), выступающих в качестве специфического психического склада личности (О. Корнилова). Формирование и наполнение данного стержня происходит в условиях образовательно-

¹ 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».

² Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: учеб. пособие / сост. Т. И. Пашукова, А. И. Доппира, Г. В. Дьяконов. – М.: Ин-т практической психологии, 1996. – 127 с.

го процесса, зависящего от всей системы жизнедеятельности, как общества, региона, страны, так и мировых процессов в целом. В рассматриваемом аспекте чрезвычайно актуализируется одна из наиболее опасных угроз безопасности такой жизнедеятельности – это распространение экстремистской идеологии. Молодёжная среда относится к группе риска по части уязвимости и особой чувствительности к формам экстремистского проявления, о чём свидетельствует статистика совершённых преступлений экстремистской направленности, среди участников которых (в 90 % случаев) молодые люди до тридцати лет. Любое распространение экстремистской идеологии, по мнению А. Г. Губайдуллиной, К. Г. Эрдынеевой, Ю. Н. Зеленова, Э. И. Мещеряковой, А. В. Ларионовой и др., направлено на работу социального мышления личности, в котором включаются идентификационные механизмы, формируется система отношений, ценностных ориентаций, индивидуально-психологические особенности личности молодых людей, её направленность.

Целью статьи является определение основных направлений педагогической профилактики экстремистской направленности личности студента. Поэтому в основе её изучения используются системно-субъектный и личностно ориентированный подходы.

Методология и методы исследования.

Системно-субъектный подход позволяет исследовать активность самодостаточного и автономного субъекта во всём многообразии его внутренней структуры психики и средств противодействия экстремизму (М. С. Каган). Личностно ориентированный подход сосредотачивает внимание на единстве индивидуально-психологических компонентов, свойств и отношений (Ю. М. Антонян, Е. Н. Юрасова, Ю. Н. Гурьянов, А. А. Гайворонская), оказывающих существенное влияние на формирование экстремистски ориентированного типа личности.

Рассматривая в рамках статьи экстремизм как социальную динамическую систему, считаем необходимым определить проблемное поле экстремистской направленности личности в психологии и педагогике, разобраться в многообразии связей предикторов экстремизма с личностной направленностью.

Так, О. А. Корнилова находит необходимым связывать экстремистскую направлен-

ность с эмоциональными переживаниями, которые её порождают и сопровождают. Автор утверждает, что механизм реализации экстремистской направленности связан с особыми эмоциональными состояниями и поведенческими актами [8].

О. Р. Онищенко соотносит экстремистскую направленность личности с тенденциями к конформизму или неконформизму (негативизму), из чего следует, что предикторами экстремизма могут выступать психологические особенности личности [12].

В процессе анализа существующих на данный момент научных исследований по проблеме предикторов экстремистской активности и установок К. Г. Эрдынеева выявила, что к их числу следует отнести как ситуационные факторы, так и индивидуально-психологические особенности личности молодых людей, сложившиеся под влиянием социальной среды. Ситуационным может быть личное или опосредованное (через сеть Интернет) общение с вербовщиком, чтение запрещённой экстремистской литературы, вызванное интересом к ней [16–18].

Исходя из системообразующих основ исследования, для реализации эмпирических задач использован личностный опросник *FPI* – форма В. Опросник *FPI* (форма В) был адаптирован и модифицирован в 1989 г. на факультете психологии ЛГУ А. А. Крыловым и Т. И. Ронгинским. Данная методика позволяет производить оценку ряда важных личностных свойств: уровня эмоциональной устойчивости, качеств коммуникативной сферы личности, экстраверсии-интраверсии¹.

Выборка сформирована из 30 студентов женского пола и 30 студентов мужского пола в возрасте 18–20 лет, обучающихся в Забайкальском государственном университете. Методы исследования: организационные (сравнительный), эмпирические (тестирование), математико-статистические (корреляционный анализ, факторный анализ). Обработка результатов проводилась с помощью программы SPSS, версия 19.0. Процедура факторного анализа были подвергнуты данные эмпирических матриц, полученных в ходе психологической диагностики (методом тестирования).

¹ Практикум по экспериментальной и практической психологии: учеб. пособие / Л. И. Вансовская, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский [и др.]; под ред. А. А. Крылова. – СПб., 1997. – 312 с.

Результаты исследования и их об- суждение. У студентов мужского пола в состав фактора «эмоциональная устойчи- вость» вошли переменные, имеющие поло- жительную нагрузку по части эмоциональ- ной лабильности (0,850), депрессивности (0,847), невротичности (0,792), застенчиво- сти (0,757), раздражительности (0,567). Вза- имосвязь данных показателей указывает на стремление проявить эмоции с demonstra- цией раздражительности, невротичности, депрессивности и застенчивости с целью организации взаимодействия. Налицо по- вышенная чувствительность к субъектному манипулятивному воздействию через пе- реживание значимых эмоций, ценностей и установок как структурных элементов лич- ности юношей.

Фактор «коммуникабельность» пред- ставлен переменными, имеющими положи- тельную нагрузку по спонтанной агрессив- ности (0,785), экстраверсии и интроверсии (0,749), открытости (0,724), реактивной агрессивности (0,710) и раздражительности (0,664). Данный фактор значимо коррелирует с фактором эмоциональной устойчи- вости, от которого напрямую зависит реакция юношей на реализацию собствен- ных потребностей и интересов. Особенно настораживает их готовность к реактивной агрессии, без амортизационных механиз- мов бесконфликтного общения, отсутствия готовности к отсроченному проявлению агрессивных эмоций, зависящих от экстра- вертированности или интравертированно- сти типа личности.

Анализ факторной матрицы значений женской выборки показал, что у студентов женского пола фактор «эмоциональная устойчивость» представлен переменными: застенчивость (0,802), эмоциональная ла- бильность (0,772), депрессивность (0,727), невротичность (0,669) и спонтанная агрес- сивность (0,623), имеющие высокие значе- ния и положительную нагрузку. Взаимосвязь переменных данного фактора characterи- зует эмоциональную незрелость и неустойчи- вость девушек, которая может выражаться как в радикальных настроениях, так и в вик- тимности, жертвенности.

В состав фактора «коммуникабель- ность» вошли переменные: открытость (0,818), экстраверсия и интроверсия (0,785), общительность (0,744), имеющие высокие показатели и положительную связь. Можно

предположить, что студенты женского пола, имеющие экстремистский потенциал, видят в радикальных проявлениях возможность выделиться из толпы, продемонстрировав собственную индивидуальность, автоном- ность, сопряжённую с острыми ощущения- ми, «экстримом».

Представленные результаты иссле- дования индивидуально-психологических особенностей личности студента в структу- ре экстремистской направленности носят фрагментарный характер, частично соотно- сятся с данными исследований ряда учёных [4; 10; 15; 18].

Заключение. Таким образом, индиви- дуально-психологические особенности лич- ности юношей отражают высокую и среднюю степень взаимосвязи между эмоциональной устойчивостью, коммуникабельностью и открытостью. Самый большой показатель выявлен по эмоциональной устойчивости, которая является регулирующим (главным) фактором и оказывает влияние на комму- никабельность юношей, обуславливает их степень открытости. Это позволяет сделать вывод о наличии взаимосвязи между эмоци- ональной устойчивостью и коммуникабель- ностью студентов мужского пола. Значит, от коммуникативных способностей зависит их поведение, проявление эмоций и пси- хических состояний. Исходя из этого, эмо- циональная устойчивость оказывает суще- ственное влияние на открытость юношей, т. е. чем выше показатель эмоциональной устойчивости, тем выше их коммуникатив- ные способности и степень их открытости обществу. Следовательно, чтобы улучшить процесс взаимодействия студентов муж- ского пола с миром, необходимо сделать акцент на их эмоциональной устойчивости. Нужно разработать программу её коррекции и психологического сопровождения, в кото- рой найдёт отражение данный аспект.

Индивидуально-психологические осо- бенности личности девушек отражают высо- кую и среднюю степень взаимосвязи между эмоциональной устойчивостью, коммуника- бельностью и уравновешенностью. Самый большой показатель выявлен по эмоцио- нальной устойчивости, которая влияет на коммуникабельность и обуславливает урав- новешенность студентов женского пола. Следовательно, при психолого-педагогиче- ском сопровождении процесса личностного развития девушек необходимо учитывать

тесную степень взаимосвязи указанных факторов. Целесообразнее научить их эффективным приёмам саморегуляции с целью развития их способностей к контролю собственных поведенческих реакций.

К. Г. Эрдынеева доказательно обосновывает, что в субъектах приграничья необходимо актуализировать сетевое взаимодействие молодёжных общественных информационно-аналитических центров антиэкстремистской направленности, в состав которых должны входить представители органов власти, авторитетные деятели науки, образования, общественного здравоохранения, культуры, СМИ, представители религиозных и общественных организаций [16; 18]. Цель заключается в раскрытии содержания и проблем организации образовательного процесса, в формировании способности к мышлению о жизненных реалиях, в то время как террористические организации включают обучаемых в реальную практику. Только приобретая экзистенциальный жизненный опыт, насыщенный действием, будучи

лично включёнными в реальные действия, школьники и студенты оценивают реальный опыт как личное достояние и величайшую ценность [18].

Если комплексная деятельность по профилактике экстремистских установок и настроений в молодёжной среде основана на принципах превенции и осознании значимости профилактических мероприятий, то целенаправленная деятельность сосредоточена на изучении отношения к экстремизму, обнаружении субъективных и объективных факторов микро- и макросреды, причин возникновения экстремизма, в противном случае, речь идёт о борьбе с последствиями. Профилактика становится практической технологией, направленной на достижение личностной и национальной безопасности [16].

Профилактику экстремистских проявлений следует рассматривать как практическую технологию, направленную на достижение личностной и национальной безопасности.

Список литературы

1. Антонян Ю. М., Юрасова Е. Н. Экстремистское и террористическое поведение с позиции глубинной психологии // Научный портал МВД России. 2010. № 2. С. 3–11.
2. Губайдуллина А. Г. Профессиональная направленность личности студентов-билингвов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2015. № 4. С. 61–68.
3. Гурьянов Ю. Н., Гайворонская А. А. Экстремистский стиль поведения (на примере Смоленского региона) // Юридическая психология. 2014. № 1. С. 13–16.
4. Зарембо Г. В. Особенности общительности личности успешных и менее успешных в освоении иностранного языка учащихся: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.00. М., 2011. 234 с.
5. Зеленов Ю. Н. Теория и практика педагогической профилактики экстремистских проявлений в молодёжной среде в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2014. 382 с.
6. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Культурологическое просветительство в современной России: сб. ст.: X Кагановские чтения. СПб.: Астерион, 2017. С. 10–31.
7. Койчуева А. С., Боташев Э. С. Педагогические условия профилактики девиантного поведения и молодёжного экстремизма у старших подростков в условиях образовательного учреждения // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19852> (дата обращения: 06.08.2019). Текст: электронный.
8. Корнилова О. А. Маргинальная личность как предпосылка формирования студенческого экстремизма: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 2012. 43 с.
9. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л.: ЛГУ, 1976. 184 с.
10. Ларионова А. В., Мещерякова Э. И. Экстремистская направленность личности: теоретические и практические проблемы исследования // Психолог. 2016. № 4. С. 140–153. DOI: 10.7256/2409-8701.2016.4.19962. URL: https://www.nbpublish.com/library_read_article.php?id=19962. Текст: электронный.
11. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя / под ред. Ю. Н. Кулютина, Г. С. Сухобской. Л.: НИИООВ, 1980. 81 с.
12. Онищенко О. Р. Психологическая характеристика потерпевших от мошенничества // Юридическая психология. 2005. № 3. С. 33–38.
13. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 160 с.
14. Теоретические и прикладные вопросы психологии / под ред. А. А. Крылова. СПб., 1995. 163 с.

15. Чекалина А. А. Превенция экстремизма молодёжи: опыт Великобритании // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 9–11. С. 2556–2560.
16. Эрдынеева К. Г. Педагогическая проекция экстремистских проявлений в молодёжной среде: превентивная парадигма // *Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки*. 2017. № 4–5. С. 100–113.
17. Эрдынеева К. Г. Политические риски: полисубъектный подход // *Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки*. 2012. № 1–2. С. 32–38.
18. 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.

Статья поступила в редакцию 03.09.2019; принята к публикации 30.09.2019

Библиографическое описание статьи

Попова Н. Н. Педагогическая профилактика экстремистской направленности личности студента // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2019. Т. 14, № 5. С. 76–81. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-76-81.

Natalia N. Popova,
Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: nnp18@mail.ru
ORCID: 0000-0002-0080-8179

Pedagogical Prevention of a Student's Extremist Personality Orientation¹

In the framework of the preventive paradigm, a system-subjective, personal, factorial and gender approaches were used in the exposure of the extremist orientation predictors. The relevance and importance of studying this kind of orientation in the structure of the student's personal orientation and its safety is shown. The revealed relationships indicate the presence of direct positive connections in the manifestation of the students' extremist orientation, regarding the psychological content of the "emotional stability", "sociability" and "openness" factors. The study has revealed a relationship between the individual psychological characteristics of the students' personality and extremist orientation manifestations. The fragmented nature of the positive ties suggests that male teenagers are ready to show restraint and impatience to taunts addressed to them, inability to self-regulate in difficult life situations and high non-conformism to other people's ideological motives and principles. Girls demonstrate their readiness to show both conformism in this direction, and impatience towards personal attitudes and principles. The necessity of taking into account the significance of gender characteristics of extremist predictors while organizing the psychological and pedagogical preventive measures is substantiated it is connected with the insufficient social and psychological maturity of students, the categorical perception of contradictions of a social nature, the desire for maximalism and risks, a tendency to manifestations of protest behaviour in various forms.

Keywords: extremist orientation, gender characteristics, personality, students, predictors, pedagogical prevention

References

1. Antonyan, Yu. M., Yurasova, E. N. Extremist and terrorist behaviour from the perspective of deep psychology. Actually on the global threat. Scientific Portal of the Ministry of Internal Affairs of Russia, pp. 3–11, no. 2, 2010. (In Rus.)
2. Gubaidullina, A. G. Professional orientation of the bilingual students' personality. Bulletin of SUSU. Series 2 Education. Pedagogical sciences, pp. 61–68, no. 4, 2015. (In Rus.)
3. Guryanov, Yu. N., Gayvoronskaya, A. A. Extremist style of behaviour (on the example of the Smolensk region). Legal Psychology, pp. 13–16, no. 1, 2014. (In Rus.)
4. Zarembo, G. V. Peculiarities of sociability of successful and less successful students in mastering a foreign language: Cand. sci. diss. Moscow, 2011. (In Rus.)

¹ The article was completed as a part of the implementation of the state task of 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, manifestations, prevention methods, and pedagogical monitoring".

5. Zelenov, Yu. N. Theory and practice of pedagogical prevention of extremist manifestations in the youth environment in the system of continuing professional education: Dr. sci. diss. Yekaterinburg, 2014. (In Rus.)
6. Kagan, M. S. System-synergetic approach to building a modern pedagogical theory. Cultural education in modern Russia: collected scientific articles of the participants in the round table. X Kagan readings. St. Petersburg, 2017: 10–31. (In Rus.)
7. Koichueva, A. S., Botashev, E. S. Pedagogical conditions for the prevention of deviant behavior and youth extremism in older adolescents in an educational institution. Modern problems of science and education, no. 1–2, 2015. Web. 06.08.2019. <http://www.science-education.ru/en/article/view?id=19852>. (In Rus.)
8. Kornilova, O. A. Marginal personality as a prerequisite for the formation of student extremism. Dr. sci. diss. abstr. M., 2012. (In Rus.)
9. Kuzmina, N. V. Essays on the psychology of the teacher's work. L. Leningrad State University Publishing House, 1976. (In Rus.)
10. Larionova, A. V., Meshcheryakova, E. I. The extremist orientation of the personality: theoretical and practical problems of research. Psychologist, pp. 140–153, no. 4, 2016. DOI: 10.7256/2409-8701.2016.4.19962 (In Rus.)
11. Methods of studying the professional orientation of a teacher. Kulyutkina, Yu. N., Sukhobsky, G. S., edited by. L: Research Institute of OOV of the Academy of Medical Sciences of the USSR, 1980. (In Rus.)
12. Onishchenko, O. R. Psychological characteristics of fraud victims. Legal Psychology, pp. 33–38, no. 3, 2005. (In Rus.)
13. Slastenin, V. A. Personality formation of a teacher of the Soviet school in the process of vocational training. M: Prosvecheniye, 1976. (In Rus.)
14. Theoretical and applied questions of psychology. Krylova, A. A., Edited by. St. Petersburg, 1995. (In Rus.)
15. Chekalina, A. A. Prevention of youth extremism: UK Experience. Basic Research, pp. 2556–2560, no. 9–11, 2014. (In Rus.)
16. Erdineyeva, K. G. The pedagogical projection of extremist manifestations in the youth environment: a preventive paradigm. Scientific Review, pp. 100–113, no. 4–5, 2017. (In Rus.)
17. Erdineyeva, K. G. Political risks: a multisubjective approach. Scientific Review, pp. 32–38, no. 1–2, 2012. (In Rus.)
18. Erdineyeva, K. G., Popova, N. N., Popova, R. E. Prevention of extremism in adolescents: an interdisciplinary approach. Scientific Review, pp. 116–125, no. 4–5, 2018. DOI: 10.26653 / 2076-4685-2018-4-5. (In Rus.)

Received: September 3, 2019; accepted for publication September 30, 2019

Reference to the article

Popova N. N. Pedagogical Prevention of a Student's Extremistic Personality Orientation // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 76–81. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-76-81.

УДК 376

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-82-92

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

Организация и содержание практик студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия»

Актуальность статьи определяется необходимостью переосмысления логики развёртывания и содержания всех видов практик по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия». В 2018 г. вышел новый Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 44.03.03 *Специальное (дефектологическое) образование*, уровень бакалавриата, что повлекло за собой разработку основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по данному направлению, профиль «Логопедия». В структуре ОПОП выделен Блок 2 – Практики, которые занимают треть всего объёма учебной работы. В новом учебном плане увеличилось количество практик, поменялась очерёдность изучения специальных дисциплин, в связи с чем возникла необходимость переосмысления логики развёртывания и содержания всех видов практик по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» (заочное обучение). В статье определены общие задачи, стоящие перед всеми видами практик, выделены общие для всех практик этапы. Определены права и обязанности практикантов, руководителей практики от вуза и профильной организации. Выделены условия, положенные в основу разработки содержания практик. Представлено содержание всех учебных и производственных практик по годам обучения, с выделением основных видов работ на каждом из этапов практик.

Ключевые слова: специальное дефектологическое образование, организация практик студентов-логопедов, содержание практик студентов-логопедов, трудовые функции логопеда, учебная и производственная практика

Введение. В Забайкальском государственном университете ведётся подготовка специалистов в области специального (дефектологического) образования по профилю «Логопедия» (заочная форма обучения). В 2018 г. Министерством науки и высшего образования РФ утверждён Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 44.03.03 *Специальное (дефектологическое) образование*, уровень бакалавриата¹. В связи с этим возникла необходимость разработки основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по данному направлению и профилю. Структура программы включает три блока: Блок 1 «Дисциплины», Блок 2 «Практики», Блок 3 «Государственная

итоговая аттестация». Общий объём ОПОП составляет 240 зачётных единиц, из них Блок 2 «Практики» – 60 зачётных единиц. Таким образом, объём часов, предоставляемых на практики, составляет почти треть от всего объёма ОПОП, что свидетельствует о большом значении данного вида работ в общей системе подготовки бакалавров-логопедов.

Вузу предоставлено право выбрать типы учебных и производственных практик из указанного в ФГОС перечня, установить объёмы практик каждого вида и, соответственно, определить содержание каждой из практик. Анализ ФГОС показал, что увеличилось количество часов, отводимых на практики, количество самих практик, появился новый тип практик (технологическая). Кроме того, в учебном плане поменялась очерёдность изучения специальных дисциплин, что существенным образом влияет на содержание деятельности студентов на практике. Таким

¹ ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 *Специальное (дефектологическое) образование*: утв. приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 г. № 123. – URL: <http://www.fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения: 30.09.2019). – Текст электронный.

образом, возникла необходимость переосмысления логики развёртывания и содержания всех видов практик по направлению подготовки *Специальное (дефектологическое) образование*, профиль «Логопедия» (заочное обучение). Это обстоятельство и определяет актуальность и цель данной статьи.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составили системный подход, положения которого применимы для изучения педагогических явлений в качестве системных объектов в их развитии, проектно-целевой подход к образованию, позволяющий обеспечить организацию педагогического проекта в соответствии с заданной целью. В исследовании использовались методы анализа нормативных документов в области высшего образования, научной и учебно-методической литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ, метод обобщения и систематизации педагогического опыта.

Результаты исследования и их суждение. В общей системе подготовки будущих логопедов к профессиональной деятельности значение практики проявляется в том, что она позволяет погрузиться в реальную профессиональную среду, познакомиться с рабочим местом, кроме того, помимо теоретической подготовки, важно овладеть практическими умениями и навы-

ками будущей работы. Практика выполняет ряд важнейших для профессионального становления функций¹:

– адаптационную – позволяет почувствовать ритм педагогического процесса, сориентироваться в системе внутришкольных (внутридошкольных) отношений и связей, познакомиться с условиями работы, с предметно-пространственной средой детских учреждений;

– обучающую – происходит процесс выработки педагогических умений и навыков, перенос их из идеального в практическое поле;

– воспитывающую – студент учится понимать и принимать ребёнка, учится терпению и выдержке, а также приходит к пониманию необходимости самообразования и самосовершенствования;

– развивающую – формируются педагогические способности, необходимые личностные качества, происходит формирование профессионального сознания, педагогического мышления; вырабатываются компенсаторные умения в том случае, если какие-то необходимые качества представлены слабо;

– диагностическую – позволяет оценить свою профессиональную пригодность к выбранной профессии.

За весь период обучения студенты-логопеды проходят восемь практик (табл. 1).

Таблица 1

Типы практик по направлению СДО, профиль «Логопедия»

| Тип практики | Семестр | Кол-во зачётных единиц | Кол-во часов | Кол-во недель |
|---|---------|------------------------|--------------|---------------|
| 1. Учебная практика (ознакомительная) | 3 | 3 | 108 | 2 |
| 2. Учебная практика (технологическая) | 4 | 3 | 108 | 2 |
| 3. Учебная практика (получение первичных навыков НИР) | 5 | 3 | 108 | 2 |
| 4. Учебная практика (НИР) | 5 | 9 | 324 | 6 |
| 5. Производственная практика (вожатская) | 6 | 6 | 216 | 4 |
| 6. Производственная практика (проектно-технологическая) | 7 | 15 | 540 | 10 |
| 7. Производственная практика (НИР) | 9 | 12 | 432 | 8 |
| 8. Производственная практика (преддипломная) | 10 | 9 | 324 | 6 |
| Всего | | 60 | 2160 | 40 |

Учебные практики проводятся на младших курсах и строятся по принципу постепенного усложнения деятельности обучаемого: с позиции преимущественно «наблюдателя» (ознакомительная практика) к по-

зиции «ученика», выполняющего элементы будущих трудовых¹ функций (практики в 4-м

¹ Цеева Л. Х., Хакунова Ф. П. Педагогическая практика: учеб.-метод. пособие. – Майкоп: Адыгейский государственный университет, 2002. – 188 с.

и 5-м семестрах). В процессе производственных практик студент осваивает позицию «исполнителя» – выполняет весь цикл основных трудовых функций на рабочем месте. Большое значение в практической деятельности студента занимает освоение позиции «исследователя» – он выполняет различные виды научно-исследовательских работ по программам практик в 5, 9 и 10-м семестрах.

Общей целью, стоящей перед всеми видами практик, является овладение студентами основными трудовыми функциями логопеда и формирование профессиональных черт личности. Сквозными задачами, стоящими перед всеми видами практик, выступают следующие [3]:

- постепенная адаптация к условиям работы, к социальной и предметно-пространственной средам, в которых предстоит работать логопеду;

- развитие способности наблюдать и анализировать организацию образовательного процесса в разных типах учреждений: материально-техническую оснащённость, кадровые условия, критически оценивать педагогические явления;

- выработка навыков самостоятельной работы с любыми источниками информации: со специальной литературой (конспектирование), с интернет-источниками (систематизация информации);

- формирование навыков общения с обучающимися – детьми, имеющими речевые нарушения или другие ограничения по здоровью, навыков коммуникации со взрослыми участниками образовательных отношений – администрацией, специалистами;

- формирование умений и навыков сбора и анализа материалов для изучения детей с нарушениями речи по линиям речевого и психического развития;

- освоение направлений коррекционно-развивающей работы логопеда;

- ознакомление со спецификой работы общеобразовательных и специальных учреждений дошкольного и школьного уровней;

- развитие навыков самоанализа и самооценки;

- формирование интереса к будущей профессии логопеда.

Каждая практика проводится в соответствии с разработанной программой, однако существуют разделы, являющиеся общими для всех практик. К ним относятся:

- участие в установочной конференции, которая проводится до выхода студентов на практику. На ней студенты получают инструктаж по технике безопасности, подготовленный на основе Положения П 7.5.2-/46-01-2012 «О порядке проведения практики студентов ЗабГУ». Знакомятся с содержанием всех этапов практики, им разъясняются задачи и суть заданий, которые они будут выполнять. Студенты сообщают о базах проведения практики (у студентов-заочников они могут быть разными), о том, кто будет их курировать от учреждения – базы практики. Знакомятся с формами отчётности по практике (дневник практики и отчёт), с порядком их ведения и сдачи;

- предварительное изучение предмета практики – того явления или процесса, за которым будет наблюдать студент или на который он будет воздействовать. Это выражается в конспектировании предлагаемой литературы с целью актуализации знаний по теме практики, самостоятельном их приращении;

- участие в заключительной конференции по практике. Проводится после завершения практики в специально назначенный день со всей группой студентов. На конференции студенты кратко отчитываются по результатам практики, сдают отчёты руководителю практики от кафедры. На конференции могут присутствовать руководители практики от профильного учреждения, которые могут вносить предложения по совершенствованию организации и содержания практики;

- выставление дифференцированного зачёта по практике (с оценкой). Руководитель практики от кафедры проверяет отчётную документацию – дневник и отчёт по практике, делает себе пометки в тех местах, которые вызывают у него вопросы. В специально назначенный день проводит собеседование с каждым студентом по отчёту, используя для этого Фонд оценочных средств (содержится в приложении к каждой программе практики). По результатам собеседования выставляется дифференцированный зачёт.

К отчётным документам студента-практиканта относятся дневник практики и отчёт по практике. Дневник практики представляет собой документ, в котором отражены все виды деятельности обучающегося в период практики. Структура дневника представле-

на в приложении к программе практики. Титульный лист содержит название практики, направление и профиль подготовки, ФИО студента, семестр, номер группы. Основную часть дневника составляет «Рабочий план проведения практики», в который студент ежедневно заносит все выполняемые виды работ. Раздел «Индивидуальное задание на практику» заполняется руководителем в том случае, если студент выполняет исследовательскую работу в рамках курсового или дипломного проектов. Конкретные формы отчетности по практике – протоколы обследований, речевые карты, планы или конспекты занятий вкладываются в качестве приложений к отчёту.

Отчёт по практике оформляется в папку согласно предложенной структуре отчёта, которая имеется в приложении к каждой программе практики. Например, структура отчёта по учебной (ознакомительной) практике за 3-й семестр такова:

1) введение. Название и краткая характеристика образовательного учреждения;

2) конспекты по темам «Система логопедической помощи лицам с нарушениями речи в РФ», «Оборудование логопедического кабинета», «Документация логопеда», «Циклограмма работы логопеда на неделю: назначение и содержание»;

3) описание перечня документации логопеда конкретного учреждения; оборудования логопедического кабинета (нормативная база, методические пособия; дидактические материалы для коррекционно-развивающей работы; технические приспособления); циклограмма работы логопеда на неделю;

4) конспект просмотренного логопедического занятия. Анализ логопедического занятия (по предложенной схеме).

Студент во время прохождения практики обязан выполнять все задания, предусмотренные программой практики и графиком работ; подчиняться действующим в учреждении правилам внутреннего распорядка; своевременно выполнять все указания руководителей практики; нести ответственность за выполняемую работу; вести дневник практики; подготовить отчёт по практике. Продолжительность рабочего дня при прохождении практики составляет для обучающихся в возрасте от 16 до 18 лет не более 36 ч в неделю, а в возрасте 18 лет и старше не более 40 ч в неделю

(ст. 91, 92 Трудового Кодекса РФ). Студент имеет право обращаться по всем вопросам к руководителям практики от кафедры и организации, пользоваться оборудованием логопедического кабинета (по согласованию), вносить предложения по совершенствованию организации и содержания логопедической практики¹.

Руководство практикой осуществляют руководители практики от кафедры и от профильной организации. Руководитель практики от кафедры организует и контролирует работу студентов группы:

– до начала учебного года разрабатывает программу практики в соответствии с учебным планом, которая утверждается на первом заседании кафедры;

– контролирует оформление приказа о направлении студентов на практику;

– устанавливает связь с базовыми учреждениями (в случае необходимости), проводит инструктивно-методическую работу с администрацией, логопедом учреждения; оказывает научно-методическую помощь базовым учреждениям (в случае необходимости);

– организует и проводит установочную конференцию по практике;

– контролирует ход практики, принимает необходимые меры по устранению выявленных недостатков в её проведении; консультирует студентов в ходе выполнения практики по выполнению отдельных заданий;

– контролирует оформление документации на оплату лиц, привлекаемых к руководству педагогической практикой на местах;

– анализирует отчётную документацию студентов, оценивает их работу, подготавливает краткие характеристики на студентов, которые заносятся в дневник практики, составляет отчёт по результатам практической работы студентов;

– вносит предложения по совершенствованию организации практик на заседаниях кафедры, совете факультета, предложения к поощрению работников учреждений – баз практик.

Руководителем логопедических практик от организации назначается логопед, который в идеале должен иметь специальное дефектологическое образование

¹ Логопедическая практика в дошкольных образовательных организациях: метод. рек. / сост. Е. В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 67 с.

по профилю «Логопедия», стаж работы по профессии не менее десяти лет и высшую квалификационную категорию¹. Чаще всего в образовании логопеды работают в школе на школьном логопункте, а на дошкольной ступени – также на логопункте или в группе компенсирующего вида – с детьми, имеющими нарушения речи [2]. Однако в образовательных учреждениях Забайкальского края имеется дефицит логопедических кадров, логопеды работают в основном в условиях логопунктов дошкольных учреждений. В этом случае руководителем практики от организации (как исключение) может быть назначен квалифицированный специалист, например, методист дошкольного учреждения, заведующий по учебной работе школы. Руководитель практики от организации (логопед):

- знакомит студентов с учреждением, коллективом, с организацией работы на рабочем месте, обеспечивает расстановку студентов и условия для прохождения практики в учреждении;

- знакомит с составом детей, имеющих нарушения речи, с перспективными календарными и текущими планами коррекционно-логопедической работы, необходимой документацией и оборудованием логопедического кабинета;

- проводит открытые логопедические занятия для студентов, помогает в составлении расписания проведения самостоятельных занятий студентами, уточняет содержание работы студентов, консультирует при подготовке и выполнении работ;

- оказывает на всех этапах практики методическую помощь студентам, осуществляет постоянный контроль за их работой, помогает им правильно выполнять все задания на рабочем месте;

- подготавливает краткое резюме по итогам работы практиканта, которое вносится в дневник практики (отмечает организованность, уровень методической подготовки, владения практическими навыками);

- вносит предложения по совершенствованию теоретической и практической подготовки студентов (на заключительной конференции).

После анализа отчётов и собеседования руководитель практики от кафедры пишет отзывы о выполнении обучающимися

плана практики; заполняет аттестационный лист, оценивая уровни сформированности компетенций у каждого студента группы, выставляет оценки. При оценке учитываются своевременность сдачи отчёта, его качество и полнота, правильность оформления, выполнение программы в целом и индивидуального задания, способность устно и письменно анализировать и критически оценивать полученные результаты, активность студента и его творческий подход, отзыв руководителя практики о студенте от организации.

При разработке содержания практик необходимо было соблюсти ряд условий. Первое: содержание практик должно усложняться от года к году: студент должен постепенно осваивать все возможные позиции – от «наблюдателя» – к «ученику», «исполнителю», и далее – к «исследователю». Второе: содержание практики должно быть соотнесено с уже освоенными дисциплинами, т. е. содержание практики не должно включать компоненты, которые студент ещё не освоил на теоретическом уровне. Третье: содержание практики должно позволять освоить все основные трудовые функции логопеда. Четвёртое: за время практик желательно, чтобы студент «поработал» на разных уровнях образования (дошкольном, школьном), в учреждениях, относящихся не только к системе образования, но и к системам здравоохранения и социальной защиты. Пятое: желательно, чтобы студент осваивал труд логопеда не только в работе с детьми, где ведущий тип нарушения – это нарушения речи, но и поработал с разными категориями лиц с ограниченными возможностями здоровья, поскольку нужно учитывать новые образовательные тенденции в практике общеобразовательных учреждений (инклюзия и полиэтничный состав обучающихся) [4; 7; 10]. Особенностью обучения по заочной форме является то, что студенты проходят практику, как правило, по месту жительства – в районах Забайкальского края, поэтому должен быть налажен постоянно действующий канал связи студентов с руководителем практики от кафедры.

Представим тематику практик по годам обучения, которая отражает последовательность приобретения необходимого объёма практических умений и навыков (табл. 2).

¹ Повалыева М. А. Справочник логопеда. – Ростов на/Д.: Феникс, 2002. – 448 с.

Тематика практик по годам обучения по профилю «Логопедия»

| Тип практики | Семестр | Тема практики |
|---|---------|---|
| 1. Учебная практика (ознакомительная) | 3 | Теоретическое ознакомление с системой учреждений для детей с нарушениями речи, оборудованием логопедического кабинета, документацией логопеда. Наблюдение за работой логопеда, изучение оборудования, документации, организации работы логопеда |
| 2. Учебная практика (технологическая) | 4 | Формирование умений проводить логопедическую диагностику фонетико-фонематического недоразвития речи (при дислалии), заполнять речевые карты, составлять программы коррекции по конкретному случаю |
| 3. Учебная практика (получение первичных навыков НИР) | 5 | Формирование умения проводить несложную психолого-педагогическую диагностику состояния основных психических процессов (памяти, внимания, восприятия, мышления) и интерпретировать полученные результаты (у детей с нарушениями речи) |
| 4. Учебная практика (НИР) | 5 | Формирование навыков ведения научно-исследовательской работы в области логопедии (подготовка курсового проекта) |
| 5. Производственная практика (вожатская) | 6 | Приобретение опыта в решении педагогических задач в воспитательном процессе детского оздоровительного лагеря (или организациях дополнительного образования детей) |
| 6. Производственная практика (проектно-технологическая) | 7 | Формирование умений и навыков, связанных с технологией диагностики и коррекции дизартрии |
| 7. Производственная практика (НИР) | 9 | Реализация начального этапа научно-исследовательской работы в области логопедии (подготовка ВКР) |
| 8. Производственная практика (преддипломная) | 10 | Реализация заключительного этапа научно-исследовательской работы в области логопедии (подготовка ВКР) |

Рассмотрим содержание каждой из заявленных практик более подробно. Как отмечалось ранее, в организации каждой из практик существуют разделы, являющиеся общими для всех типов практик (установочная и заключительная конференции, оформление и порядок сдачи отчётной документации, анализ отчётов студентов), поэтому рассмотрим только содержательные аспекты практик по семестрам.

1. Учебная практика (ознакомительная) (3-й семестр). Тема «Теоретическое ознакомление с системой учреждений для детей с нарушениями речи, оборудованием логопедического кабинета, документацией логопеда. Наблюдение за работой логопеда, изучение оборудования, документации, организации работы логопеда». На предварительном этапе студенты изучают и конспектируют литературу по темам «Система логопедической помощи лицам с нарушениями речи в РФ», «Оборудование логопедического кабинета», «Документация логопеда», «Циклограмма работы логопеда: назначение и содержание». По конспектам проводится собеседование. На основном этапе студенты работают в учреждении: составляют описание оборудования (нормативная база, методические пособия; дидактические материалы для коррекционно-развивающей работы; технические приспособления); изу-

чают документацию логопеда и составляют её перечень; изучают циклограмму работы логопеда (на неделю). Студенты наблюдают за работой логопеда. Посещают одно логопедическое занятие, проводят собеседование с логопедом о его ходе и результатах. Имея конспект просмотренного занятия, делают его письменный анализ по схеме, данной в приложении к программе практики. На заключительном этапе подготавливают отчёт по практике согласно предложенной схеме.

2. Учебная практика (технологическая) (4-й семестр). Тема «Формирование умений проводить логопедическую диагностику фонетико-фонематического недоразвития речи (при дислалии), заполнять речевые карты, составлять программы коррекции по конкретному случаю». Проводится в образовательном учреждении дошкольного или школьного уровня образования. На предварительном этапе студенты изучают и конспектируют литературу по темам «Дислалия: причины, виды», «Фонетико-фонематическое недоразвитие: понятие, методы диагностики, программа коррекции», «Речевая карта для диагностики ФФНР», «Коррекция ФФНР». На местах практики определяют группу воспитанников дошкольного учреждения (подготовительная к школе) или класс учащихся (1-й класс). Подготавливают

бланки речевых карт, составляют программу диагностики, методики диагностики, стимульный материал. Обсуждают на месте с логопедом технологии диагностики ФФН, правильность подборки методик, стимульного материала для проведения диагностики ФФН. Определяют с логопедом время проведения работы по программе практики. На основном этапе проводят диагностику ФФН (целой группы дошкольников или класса). Заполняют речевые карты на выявленных детей с ФФН. Составляют план коррекции ФФНР для каждого выявленного ребёнка. Обсуждают с логопедом правильность диагностики и составленного перспективного плана работы. На заключительном этапе подготавливают отчёт по практике согласно предложенной схеме.

Главной задачей данной практики является обучение студентов правильному выбору и работе с речевой картой. Как отмечает О. Г. Приходько, «в настоящее время стандартизация речевой документации остаётся одной из наиболее актуальных и дискуссионных проблем практической логопедии» [5]. На сегодняшний день имеются образцы речевых карт, доходящие до пятидесяти страниц, в которых есть рубрики, относящиеся к компетенции психолога или дефектолога, в то время как проблемы речезыкового развития отодвинуты на второй план. Наши наблюдения показывают, что студенты испытывают значительные трудности в формулировках при заполнении речевых карт. Поэтому основное, на что обращается внимание на этой практике – выбор речевой карты, формулировки при её заполнении, приобретение начальных навыков постановки логопедического заключения.

3. Учебная практика (получение первичных навыков научно-исследовательской работы) (5-й семестр). Тема «Формирование умения проводить несложную психолого-педагогическую диагностику состояния основных психических процессов (памяти, внимания, восприятия, мышления) и интерпретировать полученные результаты (у детей с нарушениями речи)». Данная тема практики актуальна потому, что у большинства детей с логопатологией отмечают особенности в развитии большинства психических процессов и даже компонентов социального поведения [1, с. 5], что усугубляет картину речевого и социального развития ребёнка. Поскольку речевая деятельность

формируется и функционирует в тесной взаимосвязи с психическими процессами, протекающими в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферах, недоразвитие их существенно тормозит сроки логопедической работы. Необходимость включения в логопедические занятия приёмов по развитию психических функций доказана ведущими специалистами в области логопедии и логопсихологии [6; 8; 9; 11; 12].

В силу того, что логопед при простраивании коррекционно-развивающей работы с ребёнком-логопатом должен учитывать состояние его психических процессов, он должен знать состояние этих процессов. Речь не идёт о том, что логопед может заменить своей диагностикой функции психолога или дефектолога. С учётом того, что во многих учреждениях нет психологов и дефектологов, а также того, что структура речевых карт включает пункты, в которых должно быть отмечено состояние психических процессов, объективно существует запрос на формирование у логопеда готовности выполнять несложные виды психологической диагностики.

Практика проводится в образовательных учреждениях разных типов и уровней. На предварительном этапе студенты изучают и конспектируют литературу по темам «Особенности зрительного и слухового восприятия у детей с нарушениями речи», «Особенности памяти у детей с логопатологией», «Особенности внимания у детей-логопатов», «Особенности мышления у детей-логопатов». По конспектам проводится собеседование. Для диагностики используется альбом М. М. Семаго¹, подготавливаются протоколы для фиксации результатов. Определяется время проведения диагностической работы. Далее студенты работают в учреждении (дошкольный или школьный уровни). По рекомендации воспитателя (учителя) подбирается три ребёнка (из подготовительной группы или учащиеся начальной школы), имеющие нарушения речи. Проводится диагностика процессов слуховой «Запоминание 10 слов» по А. Р. Лурия и зрительной памяти «Линии»; внимания и характера работоспособности («Методика Пьерона – Рузера»; «Корректирующая проба»;

¹ Семаго М. М., Семаго Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 46 с.

Таблицы Шульте); зрительного восприятия («Узнавание реалистических, перечёркнутых, недорисованных изображений»); невербального и вербально-логического мышления («Подбор парных аналогий», «Простые невербальные аналогии», «Исключение понятий», «Исключение предметов», «Понимание переносного смысла метафор, пословиц и поговорок»). Проводится количественная и качественная интерпретации результатов исследования. Результаты обсуждаются с логопедом, психологом. На заключительном этапе подготавливается отчёт по практике согласно предложенной схеме.

4. Учебная практика (НИР) (5-й семестр). Тема «Формирование навыков ведения научно-исследовательской работы в области логопедии (подготовка курсового проекта)». На предварительном этапе проводятся консультации с научным руководителем: определяется тема исследования, круг научно-исследовательских задач, научный аппарат. Составляется перечень литературных источников, календарный план выполнения НИР. На основном этапе осуществляются написание введения курсовой работы (актуальность, объект, предмет, цель, задачи, методологическая основа, методы исследования, теоретическая значимость, структура курсовой работы), реферативное изложение первой и второй глав (теоретических). На заключительном этапе содержание работы проверяется научным руководителем, вносятся коррективы, формулируются выводы и заключение. Результаты НИР обсуждаются на заключительной конференции, в том числе на основе фонда оценочных средств, подготовленного к этой программе практики.

5. Производственная практика (вожатская) (6-й семестр). Тема «Приобретение опыта в решении педагогических задач в воспитательном процессе детского оздоровительного лагеря (или организациях дополнительного образования детей)».

Эта практика стоит особняком в ряду других, проводится в летний период, позволяет получить опыт непосредственного общения с детьми. На подготовительном этапе систематизируется методический материал для работы в детском лагере, подбираются методики диагностики личности ребёнка и детского коллектива, разрабатывается примерный план работы отряда. На основном

этапе проводится диагностика детского коллектива, составляется его характеристика, организуется работа по направлениям деятельности: познавательно-интеллектуальной, трудовой, игровой, художественно-творческой, спортивно-оздоровительной, проводятся игры и упражнения, направленные на сплочение коллектива, развитие личности ребёнка, осуществляется индивидуальная работа с детьми, имеющими проблемы в межличностном взаимодействии. Далее проводится повторная диагностика личности ребёнка и детского коллектива. На этапе анализа полученной информации описывается проведённое исследование, обобщается опыт деятельности.

6. Производственная практика (проектно-технологическая) (7-й семестр). Тема «Формирование умений и навыков, связанных с технологией диагностики и коррекции дизартрии». Практика проводится в образовательных учреждениях разных типов и уровней. На предварительном этапе студенты изучают и конспектируют литературу по темам «Дизартрия: причины, классификация», «Диагностика дизартрии (выбор речевой карты)», «Направления коррекционной работы при дизартрии». Подготавливаются речевые карты, методики, стимульный материал. На месте обсуждаются технология диагностики, подборка методик, определяется время проведения работы. На основном этапе проводится диагностика, ведутся протоколы, обсуждаются полученные данные с логопедом. Составляется план работы с ребёнком, обсуждается технология коррекции. Студент проводит 10–12 коррекционных занятий с ребёнком (два занятия в неделю), описывает изменения, произошедшие в состоянии речи ребёнка. Результаты работы обсуждаются на заключительной конференции, в том числе с использованием оценочных средств, подготовленных к этой программе практики.

7. Производственная практика (НИР) (9-й семестр). Тема «Реализация начального этапа научно-исследовательской работы в области логопедии (подготовка ВКР)». Данная практика составляет первый этап работы над выпускной квалификационной работой (ВКР). Проводится в учреждениях разных типов и уровней, в том числе систем здравоохранения и соцобеспечения. На предварительном этапе с научными руководителями определяются темы исследо-

вательских работ, базы, круг научно-исследовательских задач. Составляется перечень литературных источников, программа исследования (теоретическая и практическая части), определяются методы диагностики исследуемого явления, процесса, составляется календарный план выполнения НИР. На основном этапе проводятся литературная проработка проблемы, первичная диагностика исследуемого явления (сбор эмпирических данных с использованием выбранных исследовательских методов и методик). Проводятся первичная обработка и анализ полученных данных, реферативное изложение теоретической части НИР. Планируется программа коррекционно-развивающих мероприятий и начинается реализация комплекса занятий. На заключительной конференции студенты докладывают результаты проведённой работы.

8. Производственная практика (преддипломная) (10-й семестр). Тема «Реализация заключительного этапа научно-исследовательской работы в области логопедии (подготовка ВКР)». Практика является продолжением НИР, начатой в 9-м семестре. На

внедренческом этапе идёт реализация программы коррекционно-развивающей работы в учреждении. На этапе обработки, анализа, интерпретации результатов проводится повторная диагностика, сравнительный анализ первичной и повторной диагностики в количественной и качественной интерпретации. Дорабатывается текст ВКР в теоретической и практической частях, формулируются выводы, рекомендации (если предусмотрено). При защите отчёта проводятся собеседования по программе коррекционной (развивающей) работы, конспектам занятий.

Заключение. В статье обозначены общие задачи, стоящие перед всеми видами практик, выделены общие для всех практик этапы. Определены права и обязанности практикантов, руководителей практики от вуза и профильной организации. Выделены условия, положенные в основу разработки содержания практик. Представлено содержание всех учебных и производственных практик по годам обучения, с выделением основных видов работ на каждом из этапов практик.

Список литературы

1. Бойко Т. Н. Формирование социально-педагогической компетентности будущих учителей-логопедов в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Брянск, 2016. 200 с.
2. Борисова Е. А. Приобщение будущих логопедов к сопровождению речевого развития дошкольников и младших школьников в период педагогической практики // Вестник Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии. Серия «Гуманитарные науки». 2011. № 1/2. С. 5–10.
3. Назарова И. В., Шайдуллина Г. Ф. Педагогическая практика как одна из составляющих профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12997> (дата обращения: 05.08.2019). Текст: электронный.
4. Петрова Е. Ф. Специфика работы учителя-логопеда в условиях организации инклюзивной практики в ДОУ. URL: <http://www.zhurnalpoznanie.ru/servisy/publik/publ?id=7794> (дата обращения: 05.08.2019). Текст: электронный.
5. Приходько О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании. URL: <http://www.elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2220/1/lt-2013-2-01.pdf> (дата обращения: 05.08.2019). Текст: электронный.
6. Степанова О. А. Основные направления оптимизации коррекционно-образовательного процесса в ДОУ (группах) для детей с нарушениями речи // Логопед. 2004. № 4. С. 4–13.
7. Усольцева Е. В. Педагогическое обеспечение формирования этнопедагогической культуры логопедов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тверь, 2017. 306 с.
8. Филочева Т. Б., Туманова Т. В., Соколова Т. В. Персонификация в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 8. С. 18–22.
9. Халилова Л. Б. Язык и когнитивное развитие детей с нарушениями речи // Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 1994. С. 251–259.
10. Хитрюк В. В. Готовность педагога к работе с «особым» ребёнком: модель формирования ценностей инклюзивного образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. № 11. С. 72–79.
11. Шаховская С. Н. Современные тенденции в вузовской подготовке логопедов // Логопед в детском саду. 2007. № 8. С. 26–29.

12. Шаховская С. Н., Алмазова А. А. К проблеме подготовки логопедических кадров в условиях модернизации системы педагогического образования // Специальное образование: методология, теория, практика: сб. ст. СПб., 2017. С. 9–12.

Статья поступила в редакцию 06.09.2019; принята к публикации 29.09.2019

Библиографическое описание статьи

Зволейко Е. В. Организация и содержание практик студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 82–92. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-82-92.

Elena V. Zvoleyko,

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

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

e-mail: ezvoleyko@mail.ru

ORCID: 0000-0002-5325-8035

Organization and Content of Practices of Students Studying in the Direction of “Special (Defectological) Education”, Profile “Speech Therapy”

The relevance of the article is determined by the need to rethink the logic of deployment and content of all types of practices in the direction of training Special (defectological) education, profile “Speech Therapy”. In 2018, a new Federal state educational standard was released in the direction of training 44.03.03 *Special (defectological) education*, bachelor’s level, which led to the development of the main professional educational program MPEP in this direction, the profile “Speech Therapy”. In the structure of MPEP allocated Block 2-Practices, which occupy a third of the total amount of training work. The new curriculum has increased the number of practices, changed the order of study of special disciplines, in connection with which there was a need to rethink the logic of deployment and content of all types of practices in the direction of training Special (defectological) education, profile “Speech Therapy” (distance learning). The article defines the common tasks facing all types of practices, identifies common stages for all practices. The rights and obligations of trainees, heads of practice from the University and the profile organization are defined. The conditions underlying the development of the practices’ content are highlighted. The content of all training and production practices by years of training is presented, with the allocation of the main types of work at each stage of the practices.

Keywords: special defectological education, organization of speech therapy students practices, content of speech therapy students practices, labor functions of the speech therapist, educational and industrial practice

References

1. Boiko, T. N. Formation of social and pedagogical competence of future teachers-speech therapists in the process of pedagogical practice. cand. ped. sci. diss. Bryansk, 2016. (In Rus.)
2. Borisova, E. A. Introduction of future speech therapists to the support of speech development of preschoolers and younger students in the period of pedagogical practice. Vestnik DVGSGA. Humanities, no. 1/2, pp. 5–10, 2011. (In Rus.)
3. Nazarova, I. V., Shaidullina, G. F. Pedagogical practice as one of the components of professional competence of the future teacher-speech therapist. Modern problems of science and education, no. 3, 2014. Web: 05.08.2019. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12997>. (In Rus.)
4. Petrova, E. F. The specifics of the work of the teacher-speech therapist in the conditions of the organization of inclusive practice in a preschool educational institution. Web: 05.08.2019. <http://www.zhurnal-poznanie.ru/servisy/publik/publ?id=7794>. (In Rus.)
5. Prikhodko, O. G. Actual problems of speech therapy in Russian special education. Web: 05.08.2019. <http://www.elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2220/1/lt-2013-2-01.pdf>. (In Rus.)
6. Stepanova, O. A. The main directions of correctional and educational process optimization in preschool (groups) for children with speech disorders. Speech therapist, no. 4, pp. 4–13, 2004. (In Rus.)

7. Usoltseva, E. V. Pedagogical support of ethno-pedagogical culture formation of speech therapists. Cand. ped. sci. diss. Tver, 2017. (In Rus.)
8. Filicheva, T. B., Tumanova, T. V., Sokolova, T. V. Personification in speech therapy work with children with general underdevelopment of speech. Education and training of children with developmental disorders, no. 8, pp. 18–22, 2017. (In Rus.)
9. Khalilova, L. B. Language and cognitive development of children with speech disorders. Scientific works of the Moscow pedagogical state University. Series “Psychological and pedagogical Sciences”. Moskva, 1994: 251–259. (In Rus.)
10. Khitryuk, V. V. Readiness of the teacher to work with a “special” child: a model of formation of values of inclusive education // Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant, no. 11, pp. 72–79, 2013. (In Rus.)
11. Shakhovskaya, S. N. Modern trends in University training of speech therapists. Speech therapist in kindergarten. no. 8, p. 26, 2007. (In Rus.)
12. Shakhovskaya, S. N., Almazova, A. A. On the problem of training speech therapy personnel in the conditions of modernization of the system of pedagogical education. Special education: methodology, theory, practice. Collected scientific and methodological works. Sankt-Peterburg, 2017: 9–12. (In Rus.)

Received: September 6, 2019; accepted for publication September 29, 2019

Reference to the article

Zvoleyko E. V. Organization and Content of Practices of Students Studying in the Direction of “Special (Defectological) Education”, Profile “Speech Therapy” // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 82–92. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-82-92.

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-93-102

Сергей Анатольевич Иванов¹,

доктор технических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: rektorat@zabgu.ru
ORCID: 0000-0003-3590-1071

Светлана Ефимовна Старостина²,

доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: sestarost@mail.ru
ORCID: 0000-0001-6622-5964

Павел Борисович Авдеев³,

доктор технических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: chita-apb@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-9183-0234

Дулма Цырендашиевна Дугарова⁴,

доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: dugarova_dc@mail.ru
ORCID: 0000-0002-2253-8907

Профессиональные стандарты как механизмы управления качеством профессионального образования в регионе

В условиях глобализации мировой экономики, затрагивающей не только традиционные рынки товаров, капиталов, технологий, но и профессиональные кадры, актуализируется спрос и предложения на подготовку рабочей силы различной квалификации. Рынок труда как система социально-экономических отношений характеризуется новыми внешними факторами профессиональной карьеры рабочих и специалистов при замещении технологических укладов производств как основы модернизации экономик стран. Глобальные интеграционные процессы создают конкурентные преимущества и в профессиональной подготовке субъектов рынков труда. В Европейском образовательном пространстве в ответ на поступательную конкуренцию экономик Азиатско-Тихоокеанского региона с более чем трёхмиллиардным населением определяется новая образовательная политика стран – членов ЕС по совместной деятельности в области координации и регулированию высшего и среднего профессионального образования (Болонский и Копенгагенский процессы). В данной статье обосновывается роль профессиональных стандартов как механизмов управления качеством высшего и среднего профессионального образования в регионах Дальнего Востока России. Описываются результаты эмпирического исследования взаимодействия сферы труда и профессионального образования в регионах Дальнего Востока, раскрывается опыт реализации независимого образовательного аудита Международными агентствами по независимой оценке качества высшего образования, профессионально-общественной

¹ С. А. Иванов – определял вопросы управления качеством высшего и среднего профессионального образования в условиях их институциональных изменений.

² С. Е. Старостина – разрабатывала концепцию статьи, систематизировала и анализировала материалы, формулировала выводы.

³ П. Б. Авдеев – раскрывал особенности долгосрочного партнёрства ЗабГУ с работодателями в формировании инженерных кластеров на основе технологии «Форсайт».

⁴ Д. Ц. Дугарова – основной автор, систематизировала материалы исследования по созданию условий для перехода к внедрению профессиональных стандартов в условиях становления Национальной системы квалификаций РФ.

аккредитации образовательных программ, институциональной аккредитации образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, независимая оценка качества образования, профессиональное образование, образовательный аудит, взаимодействие сферы труда и профессионального образования

Введение. Новые требования в условиях институциональных изменений высшего и среднего профессионального образования при интернациональной гармонизации образовательных систем определяют новые механизмы управления в современном мире труда и профессий. Профессиональное образование высших и средних учебных заведений, которое не обеспечивает качество профессиональной мобильности на основе меняющихся образовательных стандартов (учиться, переучиваться, осваивать смежные специальности и т. д.), не устраивает работодателей [1].

Современные тенденции состояния образования характеризуются сложностью и противоречивостью. В XXI в. образование становится основой функциональной подготовки квалифицированных трудовых ресурсов при смене технологических укладов, определяющих модернизацию экономики [6]. Влияние образования и изменение его статуса сопровождается обострением проблем, связанных с происходящими в глобализирующемся мире социально-политическими и экономическими вопросами. С этих позиций в современных тенденциях развития информационного общества наблюдается эволюция знаний в основной источник стоимости экономики как человеческого капитала. Переход от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, смена технологических укладов в экономике создаёт двойной технологический разрыв между развитыми странами и преодоление отсталости в развитии многих других стран. Следующей тенденцией выступает трансформация и расширение понятия «образование» как общественного блага в интересах человека, семьи, общества, государства. Профессиональное образование выполняет различные функции социальных институтов и сфер производственного сектора, которые осуществляются в формальном, неформальном и информальном образовании [13].

Интернациональная гармонизация профессионального образования трансграничных регионов России, Китая и Монголии

актуализируется при реализации новых экономических проектов: «Сила Сибири», «Новый шёлковый путь» и «Степной путь», требующих взаимодействия сферы труда и профессионального образования в этих регионах. Вступление в силу Федерального закона от 03.07.2016 г. № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификаций»¹ актуализирует механизмы преемственности единых методологических оснований для развития подготовки квалифицированных кадров в условиях становления национальной системы квалификаций Российской Федерации (НСК РФ), Руководящих принципов ЮНЕСКО [9] и ОЭСР в трансграничном высшем образовании и требований Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2025 г. Институциональный подход к исследованию независимой оценки качества образования рассматривает в качестве предмета исследования нормы, которые определяют устойчивое взаимодействие, задают правила, рамки и структуру побудительных мотивов деятельности субъектов институциональных изменений [4].

Методология и методы исследования. Использован метод комплексного сравнительно-сопоставительного анализа существующих моделей независимой оценки качества высшего образования в трансграничном регионе. Моделирование и прогнозирование методом Форсайт позволяют наиболее адекватно и достоверно отразить предмет исследования: профессиональные стандарты как механизмы управления качеством профессионального образования в регионе. Методология ранжирования и рейтингования используется для наиболее объективной оценки деятельности и достижений вузов трансграничного региона в разрезе различных функций высшего образования и среднего профессионального образования. Обсуждаемые научно-образовательные вопросы рассмотрены на основе библиографического и нормативно-правового анализа

¹ Федеральный закон «О независимой оценке квалификации»: от 03.07.2016 г. № 238-ФЗ. – URL: http://www.Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200485/ (дата обращения: 19.05.2019). – Текст: электронный.

механизмов управления качеством профессионального образования в регионе.

Результаты исследования и их об- суждение. С 1 июля 2016 г. вступил в силу Федеральный закон № 122-ФЗ¹, которым в Трудовой кодекс РФ введена ст. 195.3 «Порядок применения профессиональных стандартов». Обязательность применения (для работодателей) профессиональных стандартов подтверждается и судебной практикой, в частности, определением Верховного суда РФ от 25.05.2015 г. № АКПИ15-388. Согласно действующему законодательству градация по применению профессиональных стандартов в зависимости от организационно-правовой формы, формы собственности либо численности работников в вопросах формирования кадровой политики, управления персоналом, организации обучения и аттестации работников при внедрении профессиональных стандартов не установлена.

В современных реалиях ответственным за своевременную профессиональную переподготовку выступает работодатель, а полученная при этом квалификация работника призвана обеспечить его возможностью качественного и безопасного осуществления соответствующих трудовых функций.

В связи с внесением указанных изменений в Трудовой кодекс РФ, государственные инспекторы по труду имеют право осуществлять проверки по профессиональным стандартам в части соответствия квалификационным требованиям. В соответствии со статьёй Кодекса РФ об административных правонарушениях (ст. 5.27), за несоблюдение требований профессиональных стандартов предусмотрено наложение административного наказания в виде штрафа: для должностных лиц – от 1 000 до 20 000 р., для юридических лиц – от 30 000 до 100 000 р. В случае повторного нарушения также может быть применена дисквалификация либо наложен штраф в большем размере.

Применение профессиональных стандартов, характеризующих определённый уровень знаний, умений, профессиональных навыков работников, в конечном итоге, влияет на безопасность производственных

циклов, жизни граждан. Внедрение профессиональных стандартов в организациях, подготовка и переподготовка кадров, в соответствии с новыми профессиональными стандартами на более качественном уровне, являются неотъемлемой частью гарантий качества профессионального образования.

Эмпирические исследования взаимодействия сферы труда и профессионального образования в регионе. Становление Национальной системы квалификации Российской Федерации (НСК РФ) предусматривает взаимодействие сферы труда и профессионального образования и нацелена на развитие человеческого капитала, на формирование рынка квалификаций, на котором ценность выпускника образовательных программ, работника производства будет определяться его реальной подтверждённой квалификацией (табл. 1) [5; 7].

Основные механизмы модернизации высшего образования определили устойчивую ориентацию ЗабГУ на обеспечение гарантий качества и независимой оценки качества образования в трансграничном регионе. СМК университета в 2009 г. получила Сертификат Ассоциации Франции по нормам за № 2009/34847. Профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ прошли: в Общероссийской общественной организации «Ассоциация Юристов России» – три программы по юриспруденции (в 2013 г.); в Агентстве по контролю качества образования и развитию карьеры – шесть программ по социологии, дизайну, сервису, педагогическому образованию, горному делу, инфокоммуникационным технологиям и системам связи (в 2012–2013 гг.); в Ассоциации инженерного образования России в 2015 г. – две программы по специальности «Горное дело» и «Строительство уникальных зданий и сооружений». Институциональную аккредитацию университет прошёл в 2013 г. В 2017 г. студент ЗабГУ вошёл в десятку лучших по компетенции «Программные решения для бизнеса» в полуфинале I Национального межвузовского чемпионата студентов по стандартам Ворлдскиллс.

В табл. 2 представлены результаты эмпирических исследований, выполненных в рамках проектной части государственного задания в сфере научной деятельности.

¹ Федеральный закон «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”»: от 02.05.2015 г. № 122-ФЗ. – URL: http://www.Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200485/ (дата обращения: 29.05.2019). – Текст: электронный.

Таблица 1

Оценка качества профессионального образования

| Выбор показателей и критериев специализированных агентств по независимому образовательному аудиту для оценки качества высшего образования [10; 16] | Анализ содержания понятий квалификаций в условиях сопряжения сферы труда и профессионального образования как предмета оценивания |
|--|--|
| Европейский фонд управления качеством (<i>European Foundation for Quality Management</i>) | Национальная система квалификаций для продолжения учёбы (академическая) и для устройства на работу (профессиональная) [11] |
| Европейская ассоциация инженерного образования и сертификационного агентства | |
| Международная организация по стандартизации, <i>ИСО (International Organization for Standardization, ISO)</i> | Квалификация работы: законодательное различие оплаты труда при выполнении работ различной квалификации* |
| Европейский фонд образования, <i>ТАЖ (ETF – European Training Foundation)</i> | |
| Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании, <i>ENQA (European Network of Quality Assurance in Higher Education)</i> | Формальная квалификация, подтверждённая дипломом: свойство рабочей силы, уровень профессиональной подготовленности работника, характеризующийся степенью его возможного соответствия сложности труда на конкретном рабочем месте** |
| Европейский национальный информационный центр по академическому признанию и мобильности, <i>ENIC (European National Information Centre on Academic Recognition and Mobility)</i> | |
| Национальный информационный центр по академическому признанию (документов об образовании), <i>NARIC (National Academic Recognition Information Centre)</i> | Оценочная квалификация: совокупность возможностей выполнения работником определённой работы: компетенций, знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять определённые виды работы наилучшим образом*** |
| <p>* Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 г. № 197-ФЗ (в ред. от 08.06.2015 г.). – URL: https://www.promresgroup.ru/law/trudovoy-kodeks-rf-n-197-fz-ot-30-dekabrja-2001-g (дата обращения: 18.05.2019). – Текст: электронный.</p> <p>** Зуев В. М., Вертиль В. В., Гермаидзе Г. Е. Конкурентность образовательных услуг учреждений среднего профессионального образования. – Екатеринбург: УрГЭУ, 2004. – 154 с.</p> <p>*** Берган С. Квалификация – осмысление понятия. – М.: Аванглион-Принт, 2013. – 348 с.</p> | |

Таблица 2

Эмпирическое исследование: моделирование обеспечения качества высшего образования в трансграничном регионе

| № п/п | Содержание выполняемых работ в Забайкальском государственном университете | Результаты |
|--------------|---|---|
| 1 | <p>Проведён анализ российских, зарубежных и международных подходов к независимой оценке качества высшего образования и определён инструментарий модельной методологии рейтингования.</p> <p>Апробирована модельная методология рейтингования на российских образовательных программах трансграничного региона (апробация инструментов обработки данных, обработка эмпирических данных и группировка данных) и проведён анализ предварительных результатов апробации полученных данных.</p> <p>Осуществлён анализ российского, зарубежного и международного опытов экспертной деятельности по независимой оценке качества высшего образования и установлены особенности экспертной деятельности по институциональной независимой оценке качества высшего образования в трансграничном регионе (Россия – Китай – Монголия).</p> <p>Описана кластерно-сетевая структура, представляющая собой модель международной ассоциации независимой оценки качества высшего образования в трансграничном регионе</p> | <p>1) систематизация и апробация индикаторов модельной методологии ранжирования образовательных программ в трансграничном регионе;</p> <p>2) реализация модельной методологии рейтингования на вузовских образовательных программах трансграничного региона;</p> <p>3) апробация и реализация на практике адаптационных параметров экспертной деятельности по институциональной независимой оценке качества высшего образования в вузе трансграничного региона;</p> <p>4) создание кластерно-сетевой модели международной ассоциации по содействию независимой оценке качества высшего образования в трансграничном регионе</p> |

| № п/п | Содержание выполняемых работ в Забайкальском государственном университете | Результаты |
|-------|--|---|
| 2 | <p>Смоделированы условия обеспечения качества высшего образования в трансграничном регионе. Описана качественная модель, определяющая руководящие принципы по обеспечению качества высшего образования в трансграничном регионе с учётом разнообразия существующих систем высшего образования, в условиях разделения ответственности между правительствами, вузами и иными провайдерами образовательных услуг, студенческими организациями, органами обеспечения качества и аккредитации, а также органами признания академических и профессиональных квалификаций страны, направляющей студентов на учёбу, и принимающей их страны. Руководящие принципы нацелены на обеспечение не только качества трансграничного высшего образования, но и служат методологическими ориентирами осуществления экспертной деятельности в сфере образования трансграничного региона.</p> <p>На основе базы данных профессиональных образовательных программ, прошедших институциональную независимую оценку качества высшего образования по международным стандартам, определён перечень ведущих внутривузовских стандартов качества.</p> <p>Для исследования топологии управления оценкой качества образовательных программ в трансграничном регионе выделены субъектно-объектные связи управления оценкой качества образовательных программ в трансграничном регионе и описана конфигурация параметров управления оценкой качества образовательных программ, схем расположения и соединения условий управления</p> | <p>1) апробация модельной методологии рейтингования на зарубежных образовательных программах трансграничного региона (апробация инструментов обработки данных, обработка эмпирических данных и группировка данных) и анализ предварительных результатов апробации полученных данных;</p> <p>2) создание базы данных профессиональных образовательных программ, прошедших институциональную независимую оценку качества высшего образования по международным стандартам;</p> <p>3) разработка топологии управления оценкой качества образовательных программ в трансграничном регионе</p> |
| 3 | <p>Обобщены результаты комплексного анализа институциональной независимой оценки качества высшего образования на основе системно-динамического подхода. Проведена оценка динамической сбалансированности системы показателей институциональной независимой оценки качества высшего образования в трансграничном регионе и сформулированы концептуальные положения, раскрывающие сущность институциональной независимой оценки качества высшего образования в условиях интернациональной гармонизации образовательных систем, через определение понятий, отношений и механизмов управления обеспечением качества высшего образования в трансграничном регионе.</p> <p>Проведён перспективный анализ (прогноз) социального эффекта институциональной независимой оценки качества высшего образования трансграничного региона</p> | <p>1) концептуальное обобщение итогов комплексного анализа на основе системно-динамического подхода институциональной независимой оценки качества высшего образования в контексте интернациональной гармонизации образовательных систем;</p> <p>2) разработка методических рекомендаций по реализации принципов обеспечения качества высшего образования в трансграничном регионе;</p> <p>3) прогноз и оценка рисков развития институциональной независимой оценки качества высшего образования в трансграничном регионе в условиях интернациональной гармонизации образовательных систем</p> |

Создание специальных структур по управлению качеством профессионального образования в Дальневосточном регионе. Агентство по развитию человеческого капитала на Дальнем Востоке (АРЧК ДВ). Основные направления деятельности агентства: обеспечение трудовыми ресурсами резидентов ТОР и Свободного порта Владивосток, инвестиционных проектов, иных хозяйствующих субъектов Дальнего Востока; развитие системы образования; демографическое и миграционное развитие. Агентство ведёт работу с более чем 270 работодателями Дальнего Востока, с 2016 г. привлекло 120 000 сотрудников на предприятия ДФО. По данным опроса работодателей Дальнего Востока о кадровых потребностях ключевых отраслей экономики региона до 2025 г.,

проведённого АРЧК ДВ (август 2018 г.), наибольшую потребность в кадрах испытывают отрасли: добыча угля, руды и золота (23 254 чел.), строительство (16 958 чел.), транспорт и логистика (12 093 чел.), рыболовство и аквакультура (11 606 чел.), машиностроение (8269 чел.), сельское хозяйство и пищевая промышленность (7 799 чел.), туризм (6 843 чел.), добыча и переработка нефти и газа (6 561 чел.), лесная промышленность (6 502 чел.). В целом потребность кадрового обеспечения ДФО до 2025 г. составляет 104 269 чел.

Комплексная работа образовательных организаций по удовлетворению потребностей региона трудовыми ресурсами предусматривает необходимость эффективного производства кадров высшей квалифика-

ции, воспроизводства научных и научно-педагогических кадров, осуществляющих профессиональное кадровое обеспечение экономики Дальневосточного региона в условиях смены технологических укладов в мировой экономике [3].

Подготовка профессиональных кадров разных уровней квалификации имеет большую актуальность в развитии Дальневосточного региона. Дескрипторы Национальной рамки квалификаций РФ определяют требования к квалификациям: широту полномочий и ответственность, сложность деятельности, наукоёмкость деятельности (характер знаний) [2]. Так, основные пути достижения 8-го уровня квалификации согласно НРК – получение степени кандидата наук, 9-го уровня – получение степени доктора наук [7].

В целях повышения качества образовательных услуг и ориентации образовательной системы Дальнего Востока на потребности компаний регионов по поручению Президента РФ была принята программа подготовки кадров для ключевых отраслей экономики Дальневосточного федерального округа. Документ разработан Минобрнауки России, Минтрудом России, Минвостокразвитием России совместно с АРЧК ДВ. Он учитывает запланированные показатели развития бизнеса в регионах Дальнего Востока и особенности сектора образования и рынка труда до 2025 г. Ключевыми мероприятиями программы являются: сбор и прогнозирование потребностей работодателей Дальнего Востока в кадрах, установление контрольных цифр приёма в соответствии с выявленной потребностью, организация целевого обучения по всем уровням образования по востребованным ключевым отраслям экономики ДВ и специальностям, развитие системы профориентации.

Становление национальной системы квалификаций, реализация профессиональных стандартов, Национальной рамки квалификаций направлено на обеспечение согласованных требований к квалификациям рынка труда и сферы образования, которые выступают действенными механизмами управления качеством профессионального образования, способствуют правовому регулированию сферы труда и сферы образования.

В соответствии с вступившим в силу Федеральным законом от 03.07.2016 г. № 238

ФЗ «О независимой оценке квалификаций», существует необходимость формирования механизма оценки компетентностно-ориентированных образовательных результатов обучающихся, а также выпускников профессиональных образовательных организаций в соответствии с требованиями профессиональных и образовательных стандартов к выпускникам различных уровней в ходе независимой оценки квалификации или служебной аттестации. Это актуализирует исследования, ориентированные на установление связей преемственности единых методологических оснований для развития системы профессионального образования и Национальной системы квалификации, дифференциации оценивания академической и профессиональной квалификации. Второе обстоятельство связано с необходимостью разработки и внедрением региональной системы оценки качества профессионального образования, законодательно обусловленной закреплённой ответственностью субъектов РФ за среднее профессиональное образование, а также спецификой функционирования Национальной системы квалификаций РФ на региональном уровне. Это определяет исследования, связанные с региональной системой аттестации профессиональной квалификации в соответствии с профессиональным стандартом и итоговой аттестацией академической квалификации и профессиональной квалификации в соответствии с профессиональными стандартами [6].

Метод «Форсайт» в управлении социально-технического и социально-экономического образовательного партнёрства в Забайкальском крае и Республике Бурятия. Определение условий долгосрочного партнёрства ЗабГУ и работающих в крае корпораций и предприятий в формировании горного и энергетического образовательного кластеров осуществлялось с участием Института опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» им Е. Л. Шифферса с помощью технологии Форсайта [14; 15]. Данная технология осуществлялась в форме Сессии стратегического сценирования. Целевой установкой сессии выступало определение технологической направленности развития Забайкальского края, определение видения будущего в профессиональном образовании Забайкальского края. Арсенал сессии пред-

усматривал метод экспертных панелей, где приняли участие губернатор Забайкальского края, представители краевого правительства, работающие в крае корпорации и предприятия, профессионально-педагогического сообщества Забайкальского края и других регионов.

Комбинация разнообразных подходов позволила на разных этапах Сессии стратегического сценария построить обсуждение в фокус-группах и предложить ЗабГУ и корпорациям механизмы формирования горного и энергетического кластеров:

1) создание инфраструктуры нового поколения (мультиинфраструктуры) как базы для развития высокотехнологичных производств в трансграничном регионе Забайкальского края в кооперации с отечественными и зарубежными партнёрами Монголии и Китая;

2) определение стратегических типов занятости молодых специалистов Забайкальского края в соответствии со стратегией развития инженерного дела и педагогики на основе совместных проектов вуза, корпораций и краевой администрации;

3) определение параметров и условий формирования заказа от работающих в регионе корпораций на подготовку специалистов, необходимых для функционирования промышленных предприятий:

– формирование инновационного взаимодействия власти, работодателей и образования по поводу подготовки как предмета их совместной разработки;

– организация профориентации школьников, улучшение их предметной подготовки и организация индивидуальных трасс школа – СПО/ВУЗ – корпорация, содержательно и институционально обеспеченных и оформленных правовым образом;

– развитие форм «взаимоопыления» университета и корпораций, работающих в Забайкальском крае и трансграничных регионах Монголии и Китая;

– определение проектов взаимодействия бизнеса, власти и образования для решения актуальных практических проблем, предусматривающих контрактно-целевую подготовку кадров;

– организация формирования сетевого инновационного пространства в трансграничном регионе Забайкалья, Монголии, Китая;

– открытие новых специальностей в зоне стратегических типов занятости, в ус-

ловиях Шёлкового пути Китая и Степного пути Монголии.

Условиями долгосрочного партнёрства являются:

– создание юридически действующего объединения;

– определение формой партнёрства кластера, объединяющего не только образовательную, но и научно-техническую и производственную функции, развивающего инновационно-предпринимательскую культуру, способствующего созданию небольших инновационных предприятий.

Целевой ориентир создания кластеров в трансграничном регионе Забайкалья, Монголии и Китая – выход региона на новый социокультурный и технопромышленный уклад работающих предприятий технопарка ЗабГУ.

Ежегодно проводимый Байкальский образовательный форум показал, что организация образования, как центров развития инновационной среды в регионе, притягивающей специальные институциональные проекты, основанные на особенностях деятельности в Байкальском регионе, закономерностях, свойствах, национально-культурных традициях, способствует внедрению этих проектов в практику, соответствует ожиданиям корпораций и предприятий Байкальского региона и направлено на достижение успеха.

Уровень экспертных сетей в Республике Бурятия по социально-экономическому развитию на ежегодных Байкальских образовательных форумах поддерживается на переговорных площадках: Министерством образования и науки Российской Федерации, Федеральным агентством по надзору в сфере образования и науки, Федеральным институтом развития образования, Институтом проблем образовательной политики «Эврика», Правительством Республики Бурятия, Министерством образования и науки Республики Бурятия. Содержание форума как культурно-исторического события показывает большую заинтересованность представителей субъектов Российской Федерации: более 700 чел. из 53 субъектов Российской Федерации и 22 муниципальных образований Республики Бурятия.

Заключение. Анализ особенностей профессиональных стандартов от разработок к применению показывает, что профессиональный стандарт, являясь документом нового типа, определён законодательно,

содержит информацию о требованиях к современным квалификациям, реализация которых должна быть под государственным контролем и надзором.

Подтверждение качества квалификаций и документов об образовании обеспечивается сопряжением и гармонизацией

рынка труда и профессионального образования через установленные работодателями требования к выполнению работником трудовых функций и оценки готовности выпускников основных профессиональных образовательных программ выполнять эти требования.

Список литературы

1. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Профессиональные стандарты: от разработки к применению // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 5–14.
2. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Клиник О. Ф., Рыкова Е. А., Факторович А. А. Профессиональные стандарты как инструмент формирования и реализации кадровой политики образовательной организации // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 16–24.
3. Гончаров А. С. Трансформация высшего профессионального образования на основе смены технологического уклада в экономике // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. С. 3–22.
4. Иванов С. А. Об обеспечении согласованных требований к квалификации работников регионального рынка труда и подготовки высококвалифицированных кадров в вузе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия «Педагогические науки». 2015. № 5. С. 12–22.
5. Лейбович А. Н. Методология и политика разработки и применения Национальной системы квалификаций // Образование и наука. 2012. № 4. URL: http://www.nark.ru/wp-content/uploads/060_metod_NSK.pdf (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
6. Макеева С. В. Социальные и экономические проблемы модернизации образования в современной России // Вестник Московского государственного областного университета. 2013. № 4. URL: <http://www.vestnik-mgou.ru> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
7. Олейникова О. Н., Золотарева Н. М. Концептуальные основы национальной рамки квалификаций // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2014. № 4. С. 113–125.
8. Пальчук М. И. Взаимосвязь профессиональных квалификаций и программ профессионального образования и обучения в странах Европейского Союза // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 1. С. 73–85.
9. Руководящие принципы обеспечения качества в трансграничном высшем образовании. URL: <http://www.unesco.org/education/hed/guidelines.ru> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
10. Системы гарантии качества образования. Требования: проект стандарта ENQA.ru / В. В. Азарьева, В. И. Круглов, В. М. Кутузов, С. А. Степанов, В. В. Яценко. СПб.: ЛЭТИ, 2012.
11. Шохин А. Н. Национальная система квалификаций: ретроспектива и перспектива // Бизнес России. 2015. № 3–4. С. 28–35.
12. Dugarova D. Ts., Starostina S. E., Bazarova T. S., Vaganova V. I., Fomitskaya G. N. Quality assurance as internal mechanism of increasing the competitiveness of the higher education institution in the context of international integration // Indian Journal of Science and Technology. 2016. Vol. 9. Issue 47. URL: <http://www.indjst.org/index.php/indjst/article/view/109082> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
13. Dugarova D. Ts., Starostina S. E., Namsarayev S. D., Dagbaeva N. Zh., Malanov I. A. Non-formal education as a factor in civilizational development of educational space subject in the cross-border region // International Journal of Environmental and Science Education – IJESSE. 2016. Vol. 11. Issue 18. Pp. 11097–11117. URL: <http://www.ijesse.net/makale/1490> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
14. Miles I. Methods in technology foresight. UNIDO Regional Initiative on Technology Foresight // Gebze. 2007. November. URL: http://www.vision.cer.uz/Data/lib/readings/manuals_and_toolkits/DEV_FORESIGHT_METHODS_EN_Nov2007.pdf (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
15. Saritas O. Systemic foresight methodology // Forth International Seville Conference on Future-Oriented Technology Analysis (FTA). FTA and Grand Societal Challenges – Shaping and Driving Structural and Systemic Transformations. Seville. 2011. 12–13 May. URL: http://www.foresight.jrc.ec.europa.eu/fta_2011/documents (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
16. Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. URL: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf) (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.

Статья поступила в редакцию 03.09.2019; принята к публикации 04.10.2019

Библиографическое описание статьи

Иванов С. А., Старостина С. Е., Авдеев П. Б., Дугарова Д. Ц. Профессиональные стандарты как механизмы управления качеством профессионального образования в регионе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 93-102. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-92-102.

Sergey A. Ivanov¹,

*Doctor of Engineering Sciences, Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: rektorat@zabgu.ru
ORCID: 0000-0003-3590-1071*

Svetlana E. Starostina²,

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

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: sestarost@mail.ru
ORCID: 0000-0001-6622-5964*

Pavel B. Avdeev³,

*Doctor of Engineering Sciences, Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: chita-apb@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-9183-0234*

Dulma Ts. Dugarova⁴,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: dugarova_dc@mail.ru
ORCID: 0000-0002-2253-8907*

Qualifications Standards as Paths for Higher and Vocational Educational Quality Assurance in the Region

Under conditions of progressive globalization world's economy, which affects not only traditional markets of goods, capitals and technology but also competence staff, the supply and demand actualizes for various qualifications workforce training. Labour market, as system of social-economical relationship, is characterized by new external factors of workers and specialists' professional career in replacement of technological modes production as the basis of countries economies' modernization. Global integration processes create competitive advantages in professional training of labour market's entities. It is a new educational EU states 'policy on joint coordination activities in the field of higher and vocational education (the development of the Bologna and the Copenhagen processes). New educational EU states 'policy is determined in European Higher Educational area by the progressive competition of the Asia-Pacific region with more than 3 billions' population.

The role of qualifications standards as paths for higher and vocational education quality assurance in Russia's Far East region is justified in the paper. The paper describes the experience of collaboration between labour market system and educational institutions in the Far East regions. Experience at independent educational audit implementation by International agencies of quality assurance in higher education, educational programs' professionally – social accreditation, and state accreditation of educational establishment is revealed.

Keywords: qualifications standards, independent it assessment of the quality of education, vocational education, educational audit, the interaction of the world of work and vocational education

¹ S. A. Ivanov – reveals the issues of quality management of higher and secondary vocational education in the context of their institutional changes.

² S. E. Starostina – develops the concept of the article, systematizes and analyzes research materials, formulates conclusions.

³ P. B. Avdeev – reveals the features of a long-term partnership between ZabSU and employers in the formation of engineering clusters based on Foresight technology.

⁴ D. Ts. Dugarova – the main author, systematizes research materials on the creation of conditions for the transition to the implementation of qualifications standards in the formation of the National Qualifications System of the Russian Federation.

References

1. Blinov, V. I., Batrova, O. F., Esenina, E. Yu., Faktorovich, A. A. Professional standards: from development to implementation. Higher education in Russia, no. 4, pp. 5–14, 2015. (In Rus.)
2. Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., Klink, O. F., Rykova, E. A., Faktorovich, A. A. The occupational standards as a tool of the human resource management in the educational organization. Higher education in Russia, no. 10, pp. 16–24, 2016. (In Rus.)
3. Goncharov, A. S. Transformation of higher vocational education based on technological change in the economy. Modern problems of science and education, no. 2, pp. 3–22, 2012. (In Rus.)
4. Ivanov, S. A. On providing the coordinated requirements to qualification of workers of regional labor market and training of highly qualified personnel in higher educational institutions. Scientific notes of the Transbaikal State University. Series: Pedagogical sciences, no. 5, pp. 12–22, 2015. (In Rus.)
5. Leibovich, A. N. Methodology and policy of designing and implementing the national qualification system. Science and education, no. 4, pp. 16–24, 2012. (In Rus.)
6. Makeeva, S. V. Socio-economic problems of education modernization in modern Russia. MGOU Bulletin no. 4, 2013. Web. 25.08.2019. <https://www.vestnik-mgou.ru/ru>. (In Rus.)
7. Oleinikova, O. N., Zolotareva, N. M. Conceptual aspects of the national qualifications framework. TSU Bulletin, no. 4, pp. 113–125, 2014. (In Rus.)
8. Palchuk, M. I. Interrelation of professional qualifications and vocational education and training programs in the European Union countries. Domestic and foreign pedagogy, no. 1, pp. 73–85, 2017. (In Rus.)
9. Guidelines for Quality Assurance in Transboundary and Higher Education. Web. 25.08.2018. <http://www.unesco.org/education/hed/guidelines.ru> (In Rus.)
10. Education quality assurance systems. Requirements: Draft ENQA.ru Standard. SPb: LETI, 2012. (In Rus.)
11. Shokhin A. N. National Qualifications System: retrospective and prospects. Business of Russia, no. 3–4, pp. 28–35, 2015. (In Rus.)
12. Dugarova, D. Ts., Starostina, S. E., Bazarova, T. S., Vaganova, V. I., Fomitskaya, G. N. Quality Assurance as Internal Mechanism of Increasing the Competitiveness of the Higher Education Institution in the Context of International Integration. Indian Journal of Science and Technology, Vol. 9, Issue 47, 2016. Web. 25.08.2019. <http://www.indjst.org/index.php/indjst/article/view/109082>.
13. Dugarova, D. Ts., Starostina, S. E., Namsarayev, S. D., Dagbaeva, N. Zh., Malanov, I. A. Non-formal Education as a Factor in Civilizational Development of Educational Space Subject in the Cross-Border Region. International Journal of Environmental and Science Education – IJESE Volume 11, Issue 18, 2016, P. 11097–11117. Web. 25.08.2019. <http://www.ijese.net/makale/1490>.
14. Miles I. Methods in Technology Foresight. UNIDO Regional Initiative on Technology Foresight. Gebze. 2007. November. Web. 25.08.2019. http://www.vision.cer.uz/Data/lib/readings/manuals_and_toolkits/DEV_FORESIGHT_METHODS_EN_Nov2007.pdf.
15. Ozcan Saritas. Systemic Foresight Methodology. Forth International Seville Conference on Future-Oriented Technology Analysis (FTA). FTA and Grand Societal Challenges – Shaping and Driving Structural and Systemic Transformations. Seville. 2011. 12–13 May. Web. 25.08.019. http://www.foresight.jrc.ec.europa.eu/fta_2011/documents.
16. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Web. 25.08.2019. [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).

Received: September 3, 2019; accepted for publication October 4, 2019

Reference to the article

Ivanov S. A., Starostina S. E., Avdeev P. B., Dugarova D. Ts. Qualifications Standards as Paths for Higher and Vocational Educational Quality Assurance in the Region // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 93–102. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-93-102.

УДК 004.77: 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-103-113

Елена Ивановна Холмогорова¹,*кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: elena221970@mail.ru
ORCID: 0000-00003-4833-642X***Виктория Михайловна Еремина²,***кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: yervic@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-2578-5970*

Положительные и отрицательные аспекты использования сети Интернет при обучении студентов вузов

В статье рассматривается вопрос использования сети Интернет при обучении студентов. Цель работы заключается в изучении влияния сети Интернет на обучение студентов и выявлении путей уменьшения её отрицательного влияния. Вопрос положительного влияния сети Интернет на обучение является достаточно изученным, в то время как отрицательные стороны мало изучены и недостаточно раскрыты в литературе, поэтому в проводимом исследовании акцент делается на отрицательное влияние. В результате наблюдения выявилась тенденция обесценивания процесса обучения, студенты стали чаще обращаться в интернет за различной информацией, не пытаясь в ней разобраться, анализировать и интерпретировать её, в итоге вся работа сводится к поиску нужной информации в Сети. Проанализировав эту проблему, авторы попытались найти такую организацию учебной деятельности студента, которая позволила бы активизировать его познавательный интерес. Считаем, что для этого нужно ставить перед студентом творческие практико-ориентированные задачи, применять дифференцированную систему заданий, заранее объяснять критерии оценки задания, информировать студентов о результатах их деятельности. Сравнительный анализ результатов учебной деятельности студентов в начале и в конце исследования позволил выявить положительную динамику, показывающую, что студенты стали проявлять больший интерес и активность в процессе обучения.

Ключевые слова: интернет-технологии, информационные ресурсы, учебные форумы, учебная деятельность, сеть Интернет, студент

Введение. Интернет появился совсем недавно, но мы уже не представляем свою жизнь без него. Интернет предоставил нам свои технологии, и мы получили доступ к огромному количеству информации. Кроме множества различных достоинств интернет имеет недостатки.

Проблема влияния сети Интернет на обучение студентов определила цель исследования: выявить положительные и отрицательные стороны использования сети Интернет при обучении студентов, найти способы уменьшения её отрицательного влияния. Исходя из теоретического анализа

литературы, посвящённой изучаемому вопросу, мы выявили, что положительные стороны влияния сети Интернет на обучение рассматривались в различных исследованиях, и данный вопрос является достаточно изученным, в то время как отрицательные стороны мало изучены и недостаточно раскрыты в литературе, до сих пор нет единого мнения относительно того, как бороться с отрицательными аспектами использования сети Интернет при обучении студентов. В данном исследовании мы поставили задачу изучить влияние сети Интернет на обучение студентов и определить возможные

¹ Е. И. Холмогорова – основной автор, осуществляла разработку концепции, систематизацию и анализ материалов, формулирование выводов, написание и оформление статьи.

² В. М. Еремина – осуществляла систематизацию, анализ и интерпретацию материалов, оформление статьи.

способы уменьшения её отрицательного влияния на процесс обучения.

Говоря об использовании сети Интернет при обучении, нужно различать две стороны данного вопроса:

1) использование различных интернет-технологий;

1) использование готовых информационных ресурсов, размещённых в Сети.

Раскроем, что в статье будем понимать под интернет-технологиями и информационными ресурсами сети Интернет. Интернет-технологии – это коммуникационные, информационные и иные сервисы, с помощью которых осуществляется деятельность в сети Интернет. Интернет-технологии позволяют использовать веб-страницы, электронную почту, облачные технологии, форумы и блоги, чаты, теле- и видеоконференции, дистанционное образование и т. д. Информационные ресурсы – это различные документы, хранящиеся на компьютерах сети, базы данных с информацией по разным вопросам, доступные посредством интернет-технологий, которые можно использовать многократно.

Положительные аспекты использования сети Интернет при обучении рассматривались разными авторами. Использование сети Интернет значительно облегчает процесс поиска информации, помогает технологиями дистанционного образования, быстрым обменом информацией, это и образовательные форумы, блоги, сообщества, образовательные порталы и др.

Помимо всех положительных сторон в данном контексте появляется не меньше и проблем. Студенты практически перестали пользоваться печатными учебниками, приходиться на консультации к преподавателям. Помимо текстов курсовых и выпускных квалификационных работ студенты пытаются найти в интернете решения любых задач по изучаемым дисциплинам. На наш взгляд, это одна из самых больших проблем образования в настоящее время.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составил деятельностный подход, который позволяет формировать у студента потребности осуществления самостоятельной творческой переработки учебного материала, умения применять полученные знания на практике.

При проведении исследования использовались следующие методы: наблюдение

учебно-познавательной деятельности студентов при использовании сети Интернет; сравнительный анализ результатов учебной деятельности студентов ФЕНМиТ ЗабГУ в процессе изучения влияния сети Интернет на познавательную активность студентов; теоретический анализ литературы, посвящённой проблеме исследования; обобщение опыта работы преподавателей ФЕНМиТ ЗабГУ; анкетирование, в частности, проводился опрос по проблеме исследования среди студентов ФЕНМиТ ЗабГУ педагогического направления, профили «Информатика – физика», «Математика – информатика», а также магистратуры «Информационные технологии в физико-математическом образовании» и направления «Прикладная математика и информатика», профиль «Системный анализ и исследование операций».

Результаты исследования и их обсуждение. В период отсутствия сетевых технологий студентам, особенно заочникам, было достаточно сложно общаться с преподавателем, всегда требовалась очная консультация. Сейчас есть возможность общаться и получать консультации посредством технологий сети Интернет. Раньше было сложно найти нужную книгу или учебник, теперь есть возможность найти в интернете всё необходимое, научную информацию, требуемый учебник, энциклопедическую информацию, новости в интересующем разделе и т. д. Ещё один очень важный положительный момент – это возможность обучения дистанционно. Хотя в дистанционном образовании всё не так однозначно, имеется много положительного, есть и проблемы. Первая проблема – это невозможность идентифицировать студента во время контроля знаний, в связи с этим дистанционное образование не всегда гарантирует высокий уровень знаний. Сейчас эту проблему пытаются решить с помощью установки видеокамер. Вторая проблема – технические трудности для его организации, в связи с этим дистанционное образование пока доступно не всем, как принято считать [9, с. 73]. Также дистанционное образование требует специально разработанной среды для обучения студентов, её нужно либо купить, либо разрабатывать самостоятельно, например, с помощью системы *Moodle*. В Забайкальском государственном университете существует система дистанционного образования, однако на факультете естественных наук, математики

и технологий используется лишь при обучении магистрантов заочного отделения направления «Экологическое образование».

Для преподавателей есть множество плюсов в использовании интернет-технологий. Это также возможность поиска необходимой учебной информации, в Сети в открытом доступе можно найти множество различных хороших разработок по разным предметам, выполненных учителями школ, преподавателями вузов и колледжей, которыми они охотно делятся со своими коллегами. Ещё один плюс – использование различных онлайн-сервисов, например, *Mathcad Application Server, LearningApps, Prezi* и др. Есть возможность отслеживания проведения научных конференций, возможность быстрого получения информации в интересующей области науки и техники. Преподаватель может принимать заочное участие в различных конференциях, отсылать свои тезисы, статьи и доклады на научные конференции, отслеживать информацию по грантам и конкурсам. «Системы обучения на базе интернет-технологий становятся неотъемлемой частью университетского и постуниверситетского образования во всём мире» [11, с. 46]. Ввиду необходимости непрерывного образования, т. е. обучения на протяжении всей жизни, по причине устаревания некоторой необходимой информации, благодаря интернет-технологиям у преподавателей появилась возможность дистанционного обучения на курсах повышения квалификации в ведущих вузах страны и за рубежом, без отрыва от основной работы.

Очень удобен вариант общения и работы с каждым отдельным студентом с помощью различных интернет-технологий: электронная почта, облачные технологии, социальные сети, работа через личный кабинет студента в сети университета и т. д. Появилась возможность проверки рефератов, курсовых, выпускных квалификационных работ студентов на оригинальность с помощью уникального интернет-сервиса проверки «Антиплагиат» [5].

На фоне множества положительных аспектов использования сети Интернет при обучении есть и отрицательные стороны. Как показывает практика, проблемы возникают при использовании готовых информационных ресурсов. Изучив различные российские и зарубежные источники, посвящённые данному вопросу, можно заметить, что

многие исследователи обращают внимание на проблему использования ресурсов сети Интернет при обучении.

Например, М. Моталеби в статье «Влияние интернета на познание и обучение» пишет: «Все ещё мало исследований об особенностях воздействия интернета на общество и последствиях этого воздействия. Отметим, что фактически исследования по качественному анализу связаны в большинстве своём с исследованиями последствий влияния интернета на сознание и мышление. Так, преподаватель Колумбийского университета, один из исследователей психологических проблем интернета Бетси Спароу (Betsy Sparrow) пришёл к выводу, что люди, уверенные в том, что какая-либо информация в последующем может быть для них доступна, не стремятся сохранить эту информацию в памяти... Был выявлен также факт, что при незнании ответа на какой-либо вопрос каждый индивид стремится обратиться в интернет» [7, с. 27].

Американский писатель Н. Карр (Nicholas G. Carr) в книге «Отмели. Что интернет делает с нашим мозгом» (The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains) выражает обеспокоенность тем, как интернет меняет нас. Книга представляет наиболее убедительное исследование культурного и интеллектуального влияния интернета, автор даёт впечатляющий список последних достижений в области нейронауки, ссылается на множество исследований, показывает, как работает человеческий мозг в соприкосновении с информационными технологиями. В книге подробно описано исследование о влиянии интернет-технологий на познавательные способности, проведённое в 2014 г. в Калифорнийском университете. Выявлено, что постоянная работа с интернет-технологиями позволяет человеку быстрее переключаться с одной задачи на другую, т. е. наш мозг быстрее анализирует большое количество информации, что хорошо, но с другой стороны, человек испытывает трудности, когда требуется внимательность, глубокое, нестандартное мышление, воображение. Исследователи доказали, что при чтении с веб-страницы материал усваивается хуже, чем при чтении с печатной страницы. Связано это с рассеянностью внимания. Когда человек читает веб-страницу, он постоянно пытается отвлечься на посторонние действия либо социальные сети,

либо e-mail, рекламу или ещё что-то, т. е. человек занят сразу несколькими делами. Он просматривает веб-страницу бегло, всего несколько секунд, и такое беглое изучение любого материала становится основным источником знаний.

Джордан Бейтс (Jordan Bates), исполнительный директор *HighExsence*, в статье «Пять неожиданных причин, почему интернет делает людей глупее»¹ указал пять причин, по которым интернет превратился в машину, которая мешает реальному обучению и получению новых знаний:

- поисковые системы помогают нам найти лишь то, что мы хотим найти, а не противоречащую нашей точке зрения информацию;
- различные сайты предлагают информацию, которая нам может понравиться, а не альтернативные точки зрения;
- интернет-публикации содержат некачественный контент с поверхностным содержанием;
- новости не всегда объективны, и мы предпочитаем новостные сайты, которые поддерживают наше мировоззрение;
- новостные ленты социальных сетей показывают нам то, что нам нравится, что мы хотим увидеть, а не то, что нам нужно, чтобы узнать новое.

С. Н. Голубчиков в статье «Образование или интернет-образование?» пишет, что с массовой компьютеризацией и использованием сети Интернет интеллектуальность общества не повысилась, люди стали больше времени уделять развлечениям в интернете и меньше читать. Зачем читать и задумываться над прочитанным, когда в интернете есть все ответы на любые вопросы [2, с. 48].

Изложенное позволяет сделать вывод, что использование информационных ресурсов сети Интернет при обучении может принести как пользу, так и вред, в зависимости от того, как и в каких целях эти информационные ресурсы будут использованы. В любом высшем учебном заведении обучающийся получает задания для самостоятельного выполнения, это может быть домашняя работа, контрольная домашняя работа, реферат, доклад, курсовая работа, ВКР. Для выполнения любой из перечисленных работ

¹ Bates J. 5 Unexpected Reasons the Internet is Making People Dumber // HighExistence. – URL: <https://www.highexistence.com/5-reasons-google-is-making-us-stupid/> (дата обращения 29.07.2019). Текст: электронный.

требуется наличие определённых источников. Студенты крайне редко обращаются в библиотеку за поиском нужной литературы, мало интересуются изданиями из электронных библиотек вуза, чаще находят необходимую информацию в интернете. Возникает вопрос образовательной культуры, так как студенты, используя интернет-ресурсы, копируют чужие мысли вместо того, чтобы изучить, проанализировать информацию и самостоятельно подготовить свой материал [6, с. 130]. Одним из основных недостатков использования информационных ресурсов интернета является то, что студенты перестают думать сами, анализировать проблемы, прорабатывать и изучать различные материалы, потому что в интернете можно найти готовые курсовые и рефераты по интересующей теме. Раньше приходилось изучать большое количество различной литературы, сегодня достаточно скопировать готовые работы, взятые в интернете. В Сети можно найти специализированные сайты, которые предлагают за деньги написать любую работу: курсовую, реферат, выпускную квалификационную работу и т. д. Поэтому возникает проблема плагиата. После проверки такие работы возвращаются студенту на доработку. Некоторые студенты пытаются повышать процент оригинальности текста не своими силами, а снова посредством интернета, где по соответствующему запросу можно найти сайты, которые «помогают» повысить оригинальность текстов. После использования такой услуги вместо читаемого, но чужого текста, появляется «оригинальный», но абсолютно нечитаемый текст. Технология повышения оригинальности с помощью подобных сайтов заключается в замене слов на синонимы, но при этом не учитываются форма слова, смысл и контекст, в котором это слово используется, в результате получается бессмысленный набор слов.

Так, В. И. Плещенко в статье «О плагиате в научных публикациях и выпускных работах» говорит о проблеме плагиата не только в научных публикациях, но и в курсовых и квалификационных работах студентов и магистрантов. «С сожалением приходится констатировать, что сегодня плагиат в научно-образовательной сфере стал массовым явлением. Проблема усугубляется тем, что если «списанные» научные статьи и диссертации часто оказываются на виду, то подводная часть айсберга в виде огромного числа

курсовых, дипломных работ и магистерских диссертаций, как правило, остаётся вне эффективного контроля» [8, с. 64].

Кроме того, анализ информационного наполнения русскоязычной части сети Интернет – Рунета позволяет констатировать, что последние годы в Рунете наблюдается постоянный рост web-ресурсов, при этом в секторе образовательных ресурсов наблюдается хаотическое наполнение. Процесс разработки информационно-образовательных ресурсов носит неорганизованный и стихийный характер, никто не проверяет содержание этих ресурсов, не несёт ответственность за их размещение.

«В основном идёт стихийное, бессистемное создание учебно-методических материалов по отдельным дисциплинам в примитивном электронном виде вне технологических, дидактических стандартов и технических спецификаций» [10, с. 45].

Подобным образом в Сети появляется некачественная, поверхностная и часто недостоверная информация, что отражается на уровне усвоения изучаемой дисциплины.

Другая проблема связана с общением на различных форумах помощи студентам. Отметим, что данные форумы несут больше положительного, потому что благодаря общению с профессионалами можно получить много полезной информации, найти ответы на трудные практические вопросы. Но есть и отрицательный аспект, связанный с тем, что те же профессионалы без разъяснений решают студентам задачи, заданные им для самостоятельного выполнения. На таких форумах можно найти решения многих задач из различных задачников и учебных пособий, крайне редко решение сопровождается хотя бы краткими объяснениями.

Как правило, преподаватель задаёт задачи, не задумываясь, что их решения уже могут быть размещены в интернете. Чтобы у студента не возникало желания найти подобные решения в Сети, нужно применять дифференцированную систему заданий, обязательно объяснять критерии оценки задания, если есть возможность, то давать творческие задания.

Например, дисциплина «Численные методы», изучаемая в вузах на технических направлениях, рассматривает примерно один набор методов, в связи с этим все программы, реализующие эти алгоритмы, давно и в большом количестве написанные на

разных языках программирования, можно отыскать в сети Интернет. Студентам только остаётся внести свои исходные данные в эти программы. Чтобы подобных ситуаций не возникало, нужно уточнять и конкретизировать задание. Даже если решение взято из интернета, после конкретизации студент начинает разбирать задание, которое он получил и соотносить его с найденным в Сети решением и таким образом дорабатывать это решение до нужного результата.

Например, если студент должен реализовать метод Рунге – Кутты для решения дифференциального уравнения, то можно конкретизировать задание следующим образом: уточнить, метод какого порядка должен быть реализован, дать задание на сравнение результатов, полученных методом Рунге – Кутты и методом Эйлера с двойным пересчётом, обязательно дать задание на оценивание погрешности для каждого метода и подсчёт количества итераций для различной точности метода, в программе учитывать правильность ввода исходных данных, можно дать конкретную практическую задачу, например, «хищник – жертва». Задания следует выдавать дифференцированно, слабым студентам не стоит давать слишком сложные задачи. Нужно уметь ставить перед студентом посильные задачи, они не должны быть слишком простые или, наоборот, слишком сложные, так как это может снизить уровень мотивации. Должна быть свобода выбора, студент должен сам выбрать, какое задание ему выполнить. Например, по теме аппроксимации функций можно давать задания различной сложности, предполагающие выбор различных методов аппроксимации, более простые – линейная или квадратичная аппроксимация, более сложные – показательная, экспоненциальная. Следует заранее объяснить критерии оценки, например, студент должен уметь выполнить задание в различных программных средах: написать программу на языке программирования или реализовать метод в каком-либо математическом пакете, уметь объяснить каждый шаг выполненной работы, быстро и чётко вносить изменения в работу по требованию преподавателя. Также студент должен знать, в каком виде должен быть оформлен результат работы. Это может быть письменный отчёт, доклад с презентацией, реферат, групповой проект и т. п. В процессе выполнения задания сту-

дент должен отчитываться о проделанной работе, для этого преподаватель назначает студентам консультации. Нужно информировать студентов о результатах их деятельности. Должен быть регулярный контроль знаний как со стороны преподавателя, так и со стороны самого студента.

Другой пример: преподавателями кафедры математики и информатики ФЕНМиТ ЗабГУ разработан практикум, предназначенный для проведения практических занятий по языку ассемблера. В нём представлено девять практических работ, в каждой из которых содержится 5–6 задач. В начале каждой практической работы в краткой форме написана теория и основные команды, которые нужно использовать для её выполнения, а также приведены примеры. Отметим, что если раньше на выполнение одной практической работы у студентов уходила не одна неделя, всегда возникали вопросы, то теперь студенты пытаются сдать работу уже на следующем занятии, при этом никаких вопросов не задают, на консультации не приходят. У одних студентов одинаковый код программы, у других код программы написан без использования именно тех команд, которые указаны в задании, но с использованием команд, которые не изучались на занятии. Преподаватели изменили задания, во-первых, был увеличен объём задач по каждой теме, таким образом, ни у одного студента вариант не совпадает, задания разнотипные, дифференцированные, во-вторых, чётко прописали, какой тип исходных данных и какие команды нужно использовать при выполнении задания. Также разработаны критерии оценки, в числе которых умение объяснить каждый шаг программы и умение переделать программу, например, под другой тип исходных данных.

Иногда студенты обращаются на форумы программистов с просьбой помочь написать программы. Возможно, помощь на форумах и небесполезна. Если студент хочет понять суть проблемы и научиться её решать, то он постарается подробно разобрать полученное в интернете решение. В результате наблюдения замечено, что на форумы программистов за помощью чаще обращаются более сильные студенты. Слабые студенты просто ищут решение в интернете, таким образом, натываясь на решения, выполненные не совсем в соответствии с заданием. Цель таких студентов не понять

и научиться, а просто сдать конкретную работу. Данная проблема возникает не только из-за нежелания студента учиться, большая роль здесь принадлежит преподавателю. Иногда преподаватели вузов формально относятся к процессу обучения и видят свою функцию лишь в передаче информации. Как правило, они не задумываются, что от выбранного стиля общения зависят не только их взаимоотношения со студентами, но и отношение студентов к самому образовательному процессу и к знаниям. Нужно больше внимания уделять взаимопониманию студента и преподавателя. Отношения между студентом и преподавателем не должны быть формальными, преподаватель не должен быть отстранён от обучаемых студентов, его педагогические функции не должны быть сведены к информационному сообщению. Преподаватель должен уметь обосновать значимость своего предмета, его необходимость в дальнейшей профессиональной деятельности, вызвать у студента потребность освоить курс, уметь стимулировать активность и интеллектуальную деятельность студента, расположить его к себе. Преподаватель должен быть готов ответить на любой вопрос студента, показывать свою эрудицию и практические навыки, иметь высокую педагогическую наблюдательность, проявлять строгость и справедливость по отношению к студентам.

Для того чтобы студент был заинтересован в изучении предмета, нужно давать студентам на лекциях не просто какие-то теоретические знания, отвлечённые от практики, нужно обучать в связи с будущей профессией, чтобы студент понимал, для чего ему нужны эти знания, должна быть связь теории с практикой. На лекционных занятиях преподаватели кафедры математики и информатики стали практиковать проблемные лекции, анализировать конкретные ситуации. Например, аппроксимация функций часто используется в различных исследованиях, в частности, в физике, где экспериментальным путём получают данные, по которым нужно определить приближённую зависимость между исследуемыми величинами. При рассмотрении этой темы перед студентами можно поставить задачу: по исходным экспериментальным данным $\{x_i, y_i\}$ определить значения y в точках, отличных от x_i . На практических занятиях целесообразно провести групповые дискуссии,

студенты готовят доклады или групповые проекты по конкретным вопросам или задачам. При этом студент видит практическую значимость изучаемой дисциплины, перестаёт воспринимать эту дисциплину чисто теоретической и ненужной, таким образом, развивается интерес к изучаемому предмету. Проведя сравнительный анализ результатов учебной деятельности студентов до применения подобной организации учебной деятельности и после, мы увидели положительную динамику. Студенты стали активнее работать на занятиях, у них появился интерес к выполняемой работе.

Проблема использования готовой информации в сети Интернет существует не только на дисциплинах, касающихся изучения информатики. В интернете студенты ищут всё: дневники педагогических практик, планы-конспекты уроков, психолого-педагогическую характеристику на ученика, рефераты по любым темам, курсовые работы по любым дисциплинам, решения задач по математике, по физике, по программированию и т. д. Возникает вопрос: «Как можно научиться программировать или решать задачи, если не делать этого самому, если только обращаться в Сеть и брать всё в готовом виде?» Не нужно пытаться отучить студента от использования Сети при выполнении заданий, пусть ищут информацию, обращаются за помощью в интернет, это даже полезно, главное в такой ситуации научить студента перерабатывать информацию, осмысливать её, применять на практике самостоятельно, без посторонней помощи.

Мы провели анкетирование среди студентов 1–5-х курсов бакалавриата и 1–2-х курсов магистратуры ФЕНМиТ ЗабГУ. В анкетировании приняли участие 166 респондентов (табл. 1).

Таблица 1

Количество опрошенных студентов

| Курс | Кол-во чел. |
|-------------------------|-------------|
| 1-й курс (бакалавриат) | 41 |
| 2-й курс (бакалавриат) | 39 |
| 3-й курс (бакалавриат) | 26 |
| 4-й курс (бакалавриат) | 13 |
| 5-й курс (бакалавриат) | 22 |
| 1-й курс (магистратура) | 10 |
| 2-й курс (магистратура) | 15 |
| Всего | 166 |

Анкета включала следующие вопросы:
1. Используете ли Вы информацию, найденную в сети Интернет, при выполнении различных учебных заданий?

2. Кроме информации, найденной в сети Интернет, используете ли Вы информацию из других источников?

3. Устраивает ли Вас информация, найденная в интернете по Вашему запросу:

а) да, меня устраивает информация, найденная в интернете;

б) нет, меня не всегда устраивает информация, найденная в интернете.

4. Обращаетесь ли Вы за помощью на форумы при решении задач:

а) да, я обращаюсь за помощью на различные форумы;

б) нет, на форумы не обращаюсь, но ищу решение через поисковые системы;

в) нет, не обращаюсь за помощью в интернет, выполняю задания самостоятельно.

Опрошенные студенты ответили утвердительно на первый вопрос. На второй вопрос ответили утвердительно 28 % респондентов. В этом случае очевидно, что студенты обращаются за информацией в интернет чаще, чем в библиотеку, потому что в Сети информация более доступна и её очень много, в библиотеке же нужно долго искать нужную информацию.

Анализ результатов ответов на третий вопрос показал: менее половины студентов ответили, что информация, найденная в интернете, не всегда их устраивает ввиду своего устаревания и поверхностности – 48 % (рис. 1).



Рис. 1. Анализ результатов ответов на третий вопрос

Fig. 1. Analysis of the results of the responses to the third question

Студент, сталкиваясь с большим объемом информационных ресурсов в сети Интернет, попадает в ситуацию неопределённости, так как не всегда способен самостоятельно выбрать надёжные, достоверные

источники информации, отличить научные материалы от псевдонаучных текстов. Поэтому вопрос отбора качественной информации, найденной в интернете, должен быть рассмотрен со студентами на занятиях.

На четвёртый вопрос ответили утвердительно 15 % студентов, большая часть написала, что иногда ищут решение через поисковик, их оказалось 55 %, еще 30 % респондентов ответили, что пытаются решить самостоятельно (рис. 2).



Рис. 2. Анализ результатов ответов на четвёртый вопрос

Fig. 2. Analysis of the results of the responses to the fourth question

Результаты опроса студентов на вопрос 4 (а, b, c) представлены в табл. 2–4.

Таблица 2

Результаты опроса студентов (вопрос 4а)

| Курс | Общее число опрошенных студентов | Кол-во студентов, обращающихся за помощью на форумы |
|-------------------------|----------------------------------|---|
| 1-й | 41 | 1 |
| 2-й | 39 | 6 |
| 3-й | 26 | 5 |
| 4-й | 13 | 3 |
| 5-й | 22 | 4 |
| 1-й курс (магистратура) | 10 | 3 |
| 2-й курс (магистратура) | 15 | 3 |

Таблица 3

Результаты опроса студентов (вопрос 4б)

| Курс | Общее число опрошенных студентов | Кол-во студентов, ищущих решение через поисковые системы |
|------|----------------------------------|--|
| 1-й | 41 | 34 (83 %) |
| 2-й | 39 | 27 (69 %) |

| | | |
|-------------------------|----|-----------|
| 3-й | 26 | 13 (50 %) |
| 4-й | 13 | 3 (23 %) |
| 5-й | 22 | 8 (36 %) |
| 1-й курс (магистратура) | 10 | 2 (20 %) |
| 2-й курс (магистратура) | 15 | 4 (26 %) |

Таблица 4

Результаты опроса студентов (вопрос 4с)

| Курс | Общее число опрошенных студентов | Кол-во студентов, не обращающихся за помощью в интернет |
|-------------------------|----------------------------------|---|
| 1-й | 41 | 6 |
| 2-й | 39 | 6 |
| 3-й | 26 | 8 |
| 4-й | 13 | 7 |
| 5-й | 22 | 10 |
| 1-й курс (магистратура) | 10 | 5 |
| 2-й курс (магистратура) | 15 | 8 |

По результатам проведённого опроса можно сделать следующие выводы:

- студенты чаще обращаются за учебной информацией в интернет, что объясняется доступностью и большим объёмом информации в Сети;
- не все студенты могут проанализировать найденную информацию, отличить некачественную поверхностную и, возможно, недостоверную информацию, поэтому на занятиях следует объяснять студентам правила формирования поисковых запросов, к каким поисковым системам лучше обращаться, как отфильтровать полученную по запросу информацию, а также обращать внимание на вопрос научной этики и оформления ссылок на используемые источники;
- большинство студентов ищет готовое решение любой поставленной перед ними учебной задачи в интернете. Это важная проблема обучения, которой следует уделять особое внимание.

Заключение. Использование Сети при обучении имеет ряд достоинств. Благодаря интернету образование стало доступнее. Интернет-технологии дают возможность учиться людям с ограниченными возможностями, позволяют повышать преподавателям квалификацию в ведущих вузах страны и за рубежом без отрыва от основной работы.

Однако следует отметить и отрицательное влияние интернета на обучение. Так, доступность большого объёма различной учебной информации в Сети позволяет студентам выполнять учебные задания без особых усилий и затрат времени на их выполнение. Всё это обесценивает процесс обучения, студенты перестают осмысливать, понимать учебный материал, включать его в систему локальных, внутрипредметных и межпредметных связей и, как результат, не усваивают материал. Следствием этого является низкий уровень качества обученности студентов.

Проведённое исследование позволило выделить следующие пути уменьшения отрицательного влияния сети Интернет на обучение студентов: организация учебной деятельности студентов, позволяющая активизировать их познавательный интерес через: а) предлагаемые на занятиях в рамках дисциплин творческие практико-ориентированные задания, связанные в том

числе с будущей профессиональной деятельностью обучаемых; б) использование системы дифференцированных заданий, учитывающих разный уровень подготовки студентов и предусматривающих свободу выбора заданий; в) объяснение студентам и обоснование критериев оценки заданий; г) систематический контроль знаний, учебной деятельности студентов и результатов выполнения заданий как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов; д) регулярное информирование студентов о результатах их деятельности по выполнению заданий; е) информирование студентов по вопросам научной этики, ответственности за нарушение авторских прав.

Следует отметить, что на данный момент проблема влияния сети Интернет на познавательные и когнитивные процессы является малоизученной научной проблемой, которая требует своего дальнейшего рассмотрения.

Список литературы

1. Балаклеев Н. А. Интернет-технологии в современном образовании: проблемы и перспективы // Электронное обучение в непрерывном образовании 2018: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Ульяновск, 2018. С. 122–129.
2. Голубчиков С. Н. Образование или интернет-образование? // Энергия: экономика, техника, экология. 2015. № 11. С. 45–50.
3. Гузенко А. Ю., Утюганов А. А. Интернет и образование: особенности интеграции // Философия образования. 2018. № 3. С. 66–73.
4. Канатникова Е. А. Интернет-технологии в образовании и проблема плагиата // Russian Agricultural Science Review. 2015. № 6–3. С. 155–160.
5. Мартишина Н. И. Место системы «Антиплагиат» в саморегуляции научной деятельности // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 50–57.
6. Махрова Е. И. Психолого-педагогические особенности применения интернет-ресурсов в университетском образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2. С. 129–135.
7. Моталеби М. Влияние интернета на познание и обучение // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 11. С. 27–29.
8. Плещенко В. И. О плагиате в научных публикациях и выпускных работах // Высшее образование в России. 2018. № 8–9. С. 62–70.
9. Плотникова С. П. Дистанционное образование, преимущества и недостатки // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития 2016: материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 2016. С. 71–73.
10. Солдаткин В. И. Проблемы развития интернет-обучения в России // Известия Орловского государственного технического университета. Серия «Информационные системы и технологии». 2006. № 1–5. С. 38–50.
11. Солдаткин В. И. Состояния и тенденции развития технологий интернет-обучения // Известия Орловского государственного технического университета. Серия «Информационные системы и технологии». 2004. № 1. С. 44–48.

Статья поступила в редакцию 03.09.2019; принята к публикации 28.09.2019

Библиографическое описание статьи

Холмогорова Е. И., Еремина В. М. Положительные и отрицательные аспекты использования сети Интернет при обучении студентов вузов // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 103–113. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-103-113.

Elena I. Kholmogorova¹,
*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: elena221970@mail.ru
ORCID: 0000-0003-4833-642X*

Victoria M. Eremina²,
*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: yervic@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-2578-5970*

Advantages and Disadvantages of Internet Use in Teaching University Students

The article examines the issue of using the Internet in teaching the university students. This study aims to examine the influence of the Internet on students' learning and education and to identify the ways of reducing its negative effect. The positive effect of the Internet in education has been much studied. Nevertheless, there is still little information on the negative effect of the Internet. Therefore, the present study focuses on the negative influence. The results of observation undertaken indicate that the process of education tends to devaluation. Students search for the necessary information on the Internet more often, without trying to understand, analyze and interpret it. The authors provide this viewpoint through analysis of this problem and try to find such an organization of educational activities of the students which would allow them to intensify their cognitive interest. The authors think that for this purpose it is necessary to set creative practice-oriented tasks for the student, to apply a differentiated system of tasks, to explain in advance the criteria for evaluating the task, to inform students about the results of their activities. A comparative analysis of student performance at the beginning and end of the study revealed positive dynamics showing that students have become more interested and active in the educational process.

Keywords: Internet technology, information resources, educational forums, learning activity, the Internet, student

References

1. Balakleets, N. A. Internet Technologies in Modern Education: Problems and Perspectives. Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference "E-Learning in Continuing Education 2018". 2018: 122–129. (In Rus.)
2. Golubchikov, S. N. Education or Internet education? Energy: economics, technology, ecology, no. 11. pp. 45–50, 2015. (In Rus.)
3. Guzenko, A. Yu., Utyuganov, A. A. The Internet and education: features of Integration. Philosophy of Education, no. 3, pp. 66–73, 2018. (In Rus.)
4. Kanatnikov, E. A. Internet technology in education and the problem of plagiarism. Russian Agricultural Science Review, no. 6–3, pp.155–160, 2015. (In Rus.)
5. Martishina, N. I. Place of Antiplagiat system in self-regulation of scientific activity. Higher Education in Russia, no. 6, pp. 50–57, 2018. (In Rus.)
6. Makhrova, E. I. Psychological-pedagogical peculiarities of Internet resources application in university education. Journal of the Orenburg State University, no. 2. pp. 129–135, 2012. (In Rus.)
7. Motalebi, M. The impact of the Internet on cognition and learning. Collected articles of conferences, NITZ Sotsiosphera, no. 11. pp. 27–29, 2013. (In Rus.)
8. Pleshchenko, V. I. On plagiarism in scientific publications and graduate works. Higher education in Russia, no. 8–9, pp. 62–70, 2018. (In Rus.)
9. Plotnikova, S. P. Distance education, advantages and disadvantages. Collection: Science and Education: Experience, Problems, Development Prospects. Proceedings of the 14th International Scientific and Practical Conference. 2016: 71–73. (In Rus.)

¹ E. I. Kholmogorova – main author: study conception, systematization and analysis of data, conclusions, drafting of manuscript.

² V. M. Eremina – systematization, analysis and interpretation of data, participation in manuscript drafting.

10. Soldatkin, V. I. Problems of Internet education development in Russia. Izvestiya Orlovskogo gosudarstvennogo technicheskogo universiteta. Series: Information systems and technologies, no. 1–5. pp. 38–50, 2006. (In Rus.)

11. Soldatkin, V. I. State and trends of Internet education technologies development. Izvestiya Orlovskogo gosudarstvennogo technicheskogo universiteta. Series: Information systems and technologies, no. 1, pp. 44–48, 2004. (In Rus.)

Received: September 3, 2019; accepted for publication September 28, 2019

Reference to the article

Kholmogorova E. I., Eremina V. M. Advantages and Disadvantages of Internet Use in Teaching University Students // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 103–113. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-103-113.

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

PROBLEMS OF SCHOOL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

УДК 373.5

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-114-121

Наталья Владимировна Васильева,

кандидат педагогических наук,

Забайкальский государственный университет

(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),

e-mail: Vasilyeva-nv1991@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-1064-9052

Элективный курс как организационная форма формирования культуроведческой компетенции в средней школе

В статье представлен элективный курс для учащихся 10–11-х классов, направленный на формирование культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов в курсе русского языка. В его основу легли положения системно-деятельностного, компетентностного и рефлексивного подходов, теории языковой личности Ю. Н. Караулова и языкового менталитета Т. Б. Радбиля, концепция культуроведческой компетенции Л. В. Черепановой. Автором предложено рассматривать национально-культурную специфику фразеологизмов в системе на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом и мотивационно-прагматическом уровнях языкового менталитета. В статье описаны личностные, метапредметные, предметные цели, задачи обучения, планируемые результаты, методы обучения в рамках элективного курса. Планируемые результаты обучения состоят не только в приобретении знаний об отражении русской культуры и истории во фразеологизмах русского языка, но и в овладении умениями и способами действий, которые позволят школьникам выявлять национально-культурную специфику фразеологизмов. Описаны лингвокультурологические рефлексивные познавательные задачи, позволяющие формировать культуроведческую компетенцию школьников при изучении фразеологизмов. Данные задачи направлены на выявление и анализ национально-культурной специфики фразеологизмов на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом и мотивационно-прагматическом уровнях языкового менталитета.

Ключевые слова: культуроведческая компетенция, фразеологизмы, национально-культурная специфика фразеологизмов, языковая личность, языковой менталитет

Введение. Требование формировать культуроведческую компетенцию школьников появилось впервые в образовательном стандарте 2002 г. и было закреплено в ныне действующих документах¹.

¹ Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: проект. – М.: Просвещение,

Наиболее широкий спектр возможностей формирования культуроведческой компетенции открывается при изучении слов, фразеологизмов и текстов, обладающих

2011. – 112 с.; *Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова.* – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

национально-культурной спецификой. В частности, фразеологизмы являются языковыми единицами, которые не только фиксируют в себе названия артефактов культуры или указывают на традиции, верования, исторические факты, послужившие причиной их возникновения, но и отражают особенности духовной культуры народа. Глубокое изучение взаимосвязи фразеологизмов, культуры и истории русского народа в 10–11-х классах средней школы возможно осуществить на занятиях элективного курса.

В последние годы многими исследователями уделено значительное внимание соизучению русского языка и культуры в средней школе. В частности:

- разработаны и описаны методологические положения, содержание, пути соизучения русского языка, живописи, скульптуры, архитектуры и других видов искусства Л. А. Ходяковой [11] и учёными её научной школы;

- теоретически обоснована и внедрена в практику обучения лингвоконцептоцентрическая методика Н. Л. Мишатиной [6], позволяющая изучать концепты русской языковой картины мира;

- обоснована и разработана модель внедрения регионоведческого материала в обучение русскому языку Т. Ф. Новиковой [8];

- активно разрабатываются пути реализации аксиологического подхода в соизучении языка и культуры А. Д. Дейкиной [2] и учёными её научной школы, в том числе изучается специфика формирования языкового эстетического идеала школьников;

- рядом исследователей рассмотрены возможности изучения культурного фона лексики и фразеологии русского языка (Л. И. Новикова [7], Т. Ф. Новикова [8] и др.).

Однако сегодня ощущается потребность:

- а) в обосновании элективного курса как организационной формы, позволяющей на ступени средней школы реализовать методическую систему формирования культуроведческой компетенции при осмыслении национально-культурной специфики фразеологизмов;

- б) в разработке соответствующего методического инструментария к элективному курсу.

Цель статьи – теоретически обосновать элективный курс как организационную форму, позволяющую формировать культу-

роведческую компетенцию школьников при изучении национально-культурной специфики фразеологизмов русского языка как системы, отражающей материальную и духовную культуру русского народа.

Элективный курс как организационная форма позволит, на наш взгляд, в практике обучения более детально изучить ряд аспектов национально-культурной специфики фразеологизмов, которым уделяется недостаточное внимание на уроках русского языка.

Методология и методы исследования. Методологической основой разработанного нами элективного курса «Фразеологизмы русского языка как зеркало русской культуры и истории» выступают:

- теория языковой личности Ю. Н. Караулова [3];

- теория языкового менталитета Т. Б. Радбиля [9];

- концепция культуроведческой компетенции Л. В. Черепановой [12].

В качестве методов исследования выступают анализ научной литературы по теме исследования, сопоставление научных теорий языковой личности и языкового менталитета, моделирование лингвокультурологических рефлексивных познавательных задач.

Для того чтобы изучение национально-культурной специфики фразеологизмов осуществлялось в системе, мы предлагаем осуществлять его на основе взаимосвязанных концепций языковой личности (далее ЯЛ) Ю. Н. Караулова и языкового менталитета (далее ЯМ) Т. Б. Радбиля.

Ю. Н. Караулов [4] полагает, что ЯЛ составляет способности и характеристики личности, от которых зависит создание и восприятие текстов, различающихся по ряду параметров. В структуре ЯЛ учёный предлагает выделять несколько уровней [3]. Общерусский языковой тип составляет вербально-семантический уровень, совокупность идей и концептов – тезаурусный, деятельностно-коммуникативные потребности – мотивационный уровень ЯЛ.

Т. Б. Радбиль [9], опираясь на концепцию ЯЛ Ю. Н. Караулова, создал собственную концепцию ЯМ, под которым он понимает особый способ представления в семантической системе языка знаний о мире, а также систему ценностей и моделей поведения, присущую определённому народу.

По Т. Б. Радбилю, в структуре ЯМ выделяются следующие уровни:

– вербально-семантический (национально-специфичная лексическая, словообразовательная и грамматическая семантика языка);

– лингвокогнитивный (уровень знания о мире, языковой концептуализации мира, отражает «представления этноса о времени и пространстве, о человеке и природе, о мире производственной и социальной деятельности» [9, с. 69] и др.; на этом уровне знания о мире отражаются в ментальных репрезентациях);

– аксиологический (уровень системы ценностей воплощается в ценностно значимых концептах, языковых и экстралингвистических коннотациях);

– мотивационно-прагматический (поведенческий уровень, «мотивационно-прагматические установки..., регулирующие поведение человека в социуме» [Там же, с. 273–274]).

По нашему мнению, национально-культурную специфику фразеологизмов русского языка следует изучать в системе, структурообразующими элементами которой могут выступать уровни ЯЛ и ЯМ. Сущность данной системы представлена в таблице. В ней даны термины, позволяющие упростить некоторые формулировки, которые мы считаем нецелесообразным вводить в школьный курс русского языка.

Система проявления национально-культурной специфики фразеологизмов

| Уровни ЯЛ | Уровни ЯМ | Элементы культуры, истории | Способы отражения во фразеологизмах культуры и истории народа | |
|-------------------------|-----------------------------|---|---|---|
| | | | научные термины | формулировка, адаптированная для учащихся |
| Вербально-семантический | Вербально-семантический | Блюда русской кухни, географические названия, русские имена, имена исторических деятелей, русские меры длины, веса, единицы счёта, термины родства, предметы быта и др. | Слова с культурными семантиками (В. А. Маслова) [5] | Слова, называющие элементы культуры |
| | | Факты истории, верования, традиции | Культурный фон фразеологизмов (В. А. Маслова) | Происхождение фразеологизма, отражающее культуру народа |
| Тезаурусный | Лингвокогнитивный | Мировоззрение (специфика отношения к объектам действительности) | Концепты русской национальной картины мира, не относящиеся к константам русской культуры | Ключевые слова в составе фразеологизма |
| | Аксиологический | Мировоззрение (система ценностей: оценочные представления) | Константы русской культуры (Ю. С. Степанов) [10], ценностно значимые концепты (Т. Б. Радбиль) [9], значение и эмоционально-экспрессивная окраска фразеологизмов | Ценностно значимое слово во фразеологизме, значение фразеологизмов и их эмоциональная окраска |
| Мотивационный | Мотивационно-прагматический | Мировоззрение («речеповеденческие стереотипы» [9]) | Аффективный, эвкативный и фатический компоненты прагматического значения фразеологизма (Н. Ф. Алефиренко) [1] | Подтекст, который несёт фразеологизм в тексте |

Культуроведческая компетенция понимается нами, в соответствии с концепцией Л. В. Черепановой [12], как совокупность предметных и общепредметных знаний, умений, навыков, способов деятельности, а также система ценностных ориентаций и мотивов деятельности, которая служит фундаментом для становления соответствующей компетентности. В рамках разработанного элективного курса мы при-

держиваемся широкой трактовки понятия «фразеологизм». К данным языковым единицам относим как фразеологические сращения, единства и сочетания, так и поговорки.

Результаты исследования и их об-суждение. В связи с тем, что в ФГОС СОО выделяются личностные, метапредметные и предметные результаты обучения, считаем целесообразным выделить личностную,

метапредметную и предметную цели элективного курса.

Личностная цель курса состоит в формировании у школьников осознания своей сопричастности к сохранению культурной памяти русского народа, отражённой во фразеологической системе русского языка; формировании потребности в передаче культурной памяти народа последующим поколениям.

Метапредметная цель заключается в развитии способности школьников к рефлексии содержания образования и собственной учебной деятельности; развитию критического мышления учащихся.

Предметная цель данного курса состоит в формировании культуроведческой компетенции учащихся посредством ознакомления их с особенностями отражения во фразеологизмах русской культуры и истории, формирования умений и способов деятельности, обеспечивающих осознание и понимание учениками национально-культурной специфики фразеологизмов русского языка.

Цели элективного курса могут быть достигнуты посредством решения ряда задач:

1) формировать знания учащихся о фразеологизмах как национально-специфичных языковых единицах, способах отражения во фразеологизмах культуры и истории русского народа; умения и способы деятельности, необходимые для выявления и анализа национально-культурной специфики фразеологизмов русского языка на всех уровнях языкового менталитета; умение употреблять в речи фразеологизмы с национально-культурной спецификой;

2) формировать у школьников знания о приёмах диагностики, контроля, коррекции собственной деятельности, приёмах осуществления рефлексии процесса и результата деятельности; умения диагностировать, контролировать, корректировать свою деятельность, осуществлять рефлексия процесса и результата деятельности;

3) формировать у учеников:

– потребность знать историю и культуру своего народа;

– потребность в осознании и понимании того, в чём заключается национально-культурная специфика фразеологизмов русского языка;

– осознание значимости базовых национальных ценностей (патриотизма, достоин-

ства, познания, милосердия, труда и творчества, чести и др.);

– осознание значимости бережного отношения к культуре своего народа, фразеологизмам, отражающим элементы истории и культуры народа.

Планируемые результаты обучения в рамках элективного курса приведены ниже.

1. Раздел «Единицы фразеологической системы русского языка».

А. Знания об отличительных особенностях фразеологических единиц (фразеологизма, пословицы, крылатого выражения), их роли в речи.

Б. Умения давать определение фразеологическим единицам (фразеологизму, пословице, крылатому выражению), находить их в тексте, приводить примеры фразеологических единиц, использовать их в речи.

2. Раздел «Культура и её отражение в единицах языка».

А. Знания о том, что такое культура народа, мировоззрение народа, ценностные ориентации, ценностно значимое слово во фразеологизме, подтекст, знания о ценностно значимых словах русской культуры, способах, с помощью которых во фразеологизмах проявляются элементы русской культуры и истории.

Б. Умения дать определение понятиям «культура народа», «мировоззрение народа», «ценностные ориентации», «ценностно значимое слово», «подтекст», доказывать наличие у фразеологизма национально-культурной специфики, обосновывать уместность его употребления в конкретной речевой ситуации.

В. Способы деятельности, направленные на выявление и анализ национально-культурной специфики фразеологизмов, проявляющейся через наличие слов, обозначающих элементы культуры, культурный фон, концепты русской национальной картины мира, через лексическое, прагматическое значение фразеологизмов и их эмоционально-экспрессивную окраску.

3. Раздел «Учебная деятельность».

А. Знания о том, что такое толковый, фразеологический, этимологический словарь, в каких словарях можно найти информацию о национально-культурной специфике фразеологизмов.

Б. Умения рассказать и показать, как узнать значение, происхождение фразеологизма и неизвестного слова.

Одним из методов, с помощью которых мы предлагаем формировать культуроведческую компетенцию школьников в рамках разработанного нами элективного курса, является лингвокультурологическая рефлексивная познавательная задача (далее ЛРПЗ).

Первую группу составляют ЛРПЗ, направленные на формирование у школьников умений находить во фразеологизмах слова, обозначающие элементы культуры, объяснять их значение, выявлять связь происхождения фразеологизма и исторических фактов, верований, традиций народа (вербально-семантический уровень ЯМ). Приведём примеры задач данного типа.

1. Какие из данных фразеологизмов отражают элементы русской культуры? Аргументируйте свой ответ.

Мыкать горе, спустя рукава, тёртый калач, надеть личину, остаться с носом, сломя голову, избушка на курьих ножках.

2. Какие фразеологизмы русского языка содержат имена русских исторических деятелей? Как вы думаете, почему действия этих людей нашли отражение во фразеологизмах?

3. О каком фразеологизме идёт речь в приведённом ниже тексте? Можно ли утверждать, что данный фразеологизм отражает русскую культуру? Почему?

«Сопоставляется с именем Кондратия Булавина, который был предводителем крестьянского восстания и который в 1707 г. безжалостно уничтожил целый отряд противника»¹.

4. Объясните происхождение фразеологизмов. Какие традиции русского народа в них отражены?

Каши не сварить, мелкая сошка, на ладан дышит, колокола льют.

Вторую группу задач составляют ЛРПЗ, направленные на формирование у школьников умений выявлять и анализировать особенности отношения русского народа к отдельным объектам действительности (лингвокогнитивный уровень ЯМ). Рассмотрим отдельные примеры данных задач.

1. Какое отношение русского народа к волку отражено в данных фразеологизмах? Аргументируйте свой ответ.

Волчий аппетит, волчий билет, волком выть, волком смотреть, волчий закон, морской волк.

2. Исправьте ошибки в приведённом ниже тексте. О каком выражении идёт речь? Докажите свою точку зрения.

Упоминание барана как беспокойного домашнего животного, которое часто били за потрапу, естественно; обычно вызывает недоумение упоминание имени Макар в этом фразеологизме. Выразительность оборота основана на традиционной для русской народной речи отрицательной оценке людей с именем Макар. Экспрессия отрицательной оценки, заложенная в имени Макар, переносится и на его барана.

(По Д. Э. Розенталю)

3. Верно ли утверждение, что в русской культуре и, в частности, в русских фразеологизмах образ курицы связан с глупостью, бесхарактерностью, забывчивостью, недалёковидностью? Приведите примеры фразеологизмов, подтверждающие Вашу точку зрения.

4. Сравните ряд фразеологизмов, в которых упоминается зелёный цвет, и определите, что он олицетворяет в приведённых фразеологизмах. Докажите свою точку зрения.

«Зелёная улица. 1. Ист. Вид наказания во времена Николая I, когда осуждённого прогоняли между двумя рядами солдат, которые били его прутьями. 2. Разг. Свободный путь, без препятствий и задержек (обычно для транспорта)»².

«Зелёное золото. Книжн. Лес»³.

«Зелёный змей. Прост. Предосуд. 1. Спиртные напитки, алкоголь. 2. Пьянство»⁴.

«Позеленеть от злости (ярости). Разг. Экспрес. Прийти в состояние сильного раздражения, недовольства и т. п.»⁵.

«Рыцарь зелёного поля. Ирон. Заядлый игрок в карты»⁶.

«Тоска зелёная. Разг. Экспрес. Очень тоскливо, грустно, скучно»⁷.

5. Распределите фразеологизмы на группы в зависимости от того, с чем ассоциируется в них слово «золотой». Обоснуйте свою точку зрения.

² Там же. – С. 545.

³ Там же. – С. 209.

⁴ Там же. – С. 205.

⁵ Там же. – С. 410.

⁶ Там же. – С. 474.

⁷ Там же. – С. 535.

¹ Степанова Л. И. Фразеологический словарь русского языка. – СПб.: Виктория плюс, 2012. – С. 249.

Золотая голова, золотая молодёжь, золотая пора, золотое дно, золотое правило, золотой век, золотой мешок, золотой дождь, золотой телец, золотые руки, золотая рыбка, золотое сердце, золотая середина, золотые горы, золотые слова, золотые сны, золотой фонд.

К третьей группе относятся ЛРПЗ на выявление системы ценностей русского народа, нашедшей отражение во фразеологизмах (*аксиологический уровень ЯМ*).

1. На основе анализа приведённых далее фразеологизмов определите, с какими смыслами в мировоззрении русского народа связан образ слова. Отражены ли в данных фразеологизмах особенности русской культуры? Почему?

Живого слова не услышишь, крепкое слово, красное слово, золотые слова, муки слова, набор слов, на честное слово, чёрное слово.

2. Одна из существующих трактовок слова «воля» предполагает, что это отсутствие забот о завтрашнем дне, беспечность, блаженная погружённость в настоящее. Слово «воля» является для русской культуры ценностно значимым. Найдите во фразеологическом словаре фразеологизмы, в которых упомянуто данное слово. Какое отношение русского народа к воле зафиксировано в этих фразеологизмах? Свою точку зрения обоснуйте.

Четвёртую группу составляют ЛРПЗ, позволяющие формировать у школьников умение выявлять и анализировать национально-специфичные особенности прагматического значения фразеологизмов (*мотивационно-прагматический уровень ЯМ*).

1. Какой подтекст заключён в рекламе, приведённой ниже? Аргументируйте свою точку зрения.

В этом городе всем заправляет “KORS” (название автозаправочной станции).

2. Одинаковый или различный смысл несут приведённые ниже предложения в русской культуре? Почему?

1. Джордж в разговоре со Смитом искажил истину. 2. Джордж пустил пыль в глаза Сми-ту. 3. Джордж сбил с толку Смита. 4. Джордж обвёл Смита вокруг пальца. 5. Джордж заговорил зубы Сми-ту. 6. Джордж заморочил голову Сми-ту. 7. Джордж сбил Смита с панталыку. 8. Джордж втёр очки Сми-ту. 9. Джордж оставил Смита в дураках. 10. Джордж провёл Смита на мякине. 11. Джордж задурил мозги Сми-ту.

С целью формирования у школьников осознания базовых национальных ценностей им может быть предложено задание следующего типа.

3. В русской культуре ценностно значимым является слово «душа». В русском языке существует большое количество фразеологизмов, где упоминается это слово, душа в них называется *бумажной, доброй, живой, заячьей, иродовой, открытой, простой, святой, соломенной, собачьей, чёрной*. Определите, какие ценностные ориентации русского народа отразились в упомянутых фразеологизмах. Согласны ли Вы с ними? Почему?

Заключение. Таким образом, элективный курс обеспечивает реализацию системы формирования культуроведческой компетенции при изучении национально-культурной специфики фразеологизмов на ступени средней школы, позволяет развивать школьника как языковую личность, совершенствуя все уровни его языкового менталитета и компоненты культуроведческой компетенции.

Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. М.: Флинта: Наука, 2012. 288 с.
2. Дейкина А. Д. Ценности и смыслы родного языка в контексте современного образования: аксиологический подход и его реализация // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования навыков и компетенций XXI века: материалы междунар. науч.-практ. конф. М.: Экон-Информ, 2019. С. 15–21.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. 262 с.
4. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения. Предисловие // Язык и личность. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 1989. С. 3–8.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2010. 208 с.
6. Мишатица Н. Л., Вербицкая М. Г. Методическая лингвоконцептология: ориентир – метапредметность (на примере концепта «дом») // Русский язык в школе. 2019. № 3. С. 3–10.

7. Новикова Л. И. Проблема диагностики уровня культуроведческой компетенции учащихся // Русская словесность. 2005. № 7. С. 49–57.
8. Новикова Т. Ф. Лингворегиионоведение как самостоятельное научно-прикладное направление: опыт разработки и реализации // Коммуникативность русского языка в славянском пограничье: двуязычие и межъязыковая интерференция: материалы международного форума русистов. Белгород: БНИУ, 2018. С. 182–188.
9. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 328 с.
10. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Языки русской культуры, 1997. 824 с.
11. Ходякова Л. А. Методика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры: теория и практика. М.: МПГУ, РГУП, 2018. 188 с.
12. Черепанова Л. В. Методическая готовность учителя к оценке квалификаций в условиях компетентностной парадигмы современного образования // Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета имени Н. Г. Чернышевского. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». 2011. № 6. С. 50–58.

Статья поступила в редакцию 05.09.2019; принята к публикации 29.09.2019

Библиографическое описание статьи

Васильева Н. В. Элективный курс как организационная форма формирования культуроведческой компетенции в средней школе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 114–121. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-114-121.

Natalya V. Vasilyeva,
Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(30 Alexandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: Vasilyeva-nv1991@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-1064-9052

Elective Course as an Organizational Form of Cultural Competence Development in Secondary School

The paper presents an elective course for the 10th–11th form students aimed at formation of students' cultural competence when studying phraseological units in the course of Russian. It is based on system-activity, competence-based and reflexive approaches, theory of linguistic personality developed by Yu. N. Karaulov, T. B. Radbil's model of linguistic mentality and L. V. Cherepanova's concept of cultural competence. We consider national-cultural specificity of phraseological units in the system at verbal-semantic, linguo-cognitive, axiological and motivation-pragmatic levels of linguistic mentality. The article describes personal, metasubject, substantive goals, objectives, expected results and methods of training within the context of elective course. The expected results of training include not only the acquisition of knowledge on the reflection of Russian culture and history in Russian phraseological units, but also the development of skills and modes of action that would enable the students to reveal national and cultural specific character of phraseological units. The article also describes the linguoculturological reflexive cognitive tasks allowed to develop the schoolchildren's cultural competence during their learning of phraseological units. The function of the tasks is to estimate and to analyze the national-cultural specificity of phraseological units at verbal-semantic, linguo-cognitive, axiological and motivation-pragmatic levels of language mentality.

Keywords: cultural competence, phraseological units, national-cultural specificity of phraseological units, language personality, language mentality

References

1. Alefirenko, N. F. Cultural linguistics: axiological and semantic field of language. M.: Flinta: Nauka, 2012. (In Rus.)
2. Deykina, A. D. Values and meanings of native language within the context of modern education: axiological approach and its realization. Primary philological education and the training of teacher within the context of the problem of development of skills and competencies of the 21st century. Proceedings of the In-

ternational Scientific and Practical Conference of teachers, postgraduate students and students. M.: Ekon-Inform, 2019: 15–21. (In Rus.)

3. Karaulov, Yu. N. The Russian language and linguistic personality. M.: LKI, 2010. (In Rus.)
4. Karaulov, Yu. N. The Russian linguistic personality and problems of its study. Foreword. Language and personality. M.: Institute of Russian named after V. V. Vinogradov of RAS, 1989: 3–8. (In Rus.)
5. Maslova, V. A. Cultural linguistics. M.: Academia, 2010. (In Rus.)
6. Mishatina, N. L., Verbitskaya, M. G. Methodological linguoconceptology: aiming at metadisciplinarity (on the example of the concept “Home”). Russian language at school, no. 3, pp. 3–10, 2019. (In Rus.)
7. Novikova, L. I. The problem of diagnostics of the level school student’s cultural competence. Russian Philology, no. 7, pp. 49–57, 2005. (In Rus.)
8. Novikova, T. F. Linguistic regional studies as a self-contained scientific and practical field: experiment of development and realization. Communicativeness of Russian in Slovenian boarder zone: bilingualism and interlingual interfering: proceedings of the International forum of specialists in Russian Philology. Belgorod: BNIU, 2018: 182–188. (In Rus.)
9. Radbil, T. B. Foundations for the study of linguistic mentality: textbook. M.: FLINTA: Nauka, 2012. (In Rus.)
10. Stepanov, Yu. S. Constants. Dictionary of the Russian culture. The experiment of research. M.: Languages of the Russian culture, 1997. (In Rus.)
11. Khodyakova, L. A. The methods of speech development of creative personality within the context of culture: theory and practice. M.: MPGU, RGUP, 2018. (In Rus.)
12. Cherepanova, L. V. Teachers’ readiness to have their qualifications appraised within the competence paradigm of modern education. Scholarly notes of Transbaikal State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky. Series Vocational education, theory and methods of teaching, no. 6, pp. 50–58, 2011. (In Rus.)

Received: September 5, 2019; accepted for publication September 29, 2019

Reference to the article

Vasilyeva N. V. Elective Course as an Organizational Form of Cultural Competence Development in Secondary School // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 114-121. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-114-121.

УДК 482 (07)

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-122-128

Лариса Витальевна Черепанова,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: cherepanovalara@mail.ru
ORCID: 0000-0001-7953-1864

К обоснованию методической системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов по русскому языку

Понимание необходимости специального обучения аудированию родной русской речи привело к разработке данной методической проблемы в теоретическом и прикладном аспектах. Имеющиеся системы обучения, инструментарий не используются в практике обучения аудированию в полной мере. Декларативность целей и результатов обучения, практически отсутствие материалов в школьных учебниках русского языка, недостаточная компетентность учителей затрудняют обучение. Эффективность обучения обуславливается наличием построенной на научных основаниях методической системы и подготовкой учителей русского языка. Цель статьи: обосновать предпосылки, которые должны быть учтены при разработке методической системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов по русскому языку. Исследование проводилось методами анализа и синтеза при описании состояния владения школьниками аудитивными умениями; при выявлении факторов, влияющих на качество аудирования – анализа, абстрагирования, конкретизации. Для выявления условий разработки системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов приведены статистические данные проведённых исследований и их интерпретация. Установлены условия: отчётливое понимание учителями психолингвистических особенностей аудирования, его статуса как предмета обучения; определение базовых знаний и аудитивных умений в разных видах аудирования; коммуникативно-речевые задачи по аудированию должны включать задачи на развитие мотивации аудитивной деятельности; умений определять цель аудирования и пути достижения целей, а также рефлексивного контроля как процесса деятельности, так и результата; осознания причин успешной или неуспешной аудитивной деятельности и её коррекции; психофизиологических механизмов как предпосылок овладения важнейшими аудитивными умениями.

Ключевые слова: аудирование как вид речевой деятельности, система обучения аудированию, факторы аудирования, условия разработки методической системы

Введение. Воспринимать и понимать звучащую речь (аудировать) – важнейшее, жизненно необходимое умение. Долгое время в методике обучения русскому родному языку бытовало заблуждение, что обучать аудированию родной речи не нужно, так как учащиеся этим умением владеют с детства. Однако проведённые на протяжении ряда лет прошлого и нынешнего столетий исследования (Т. В. Атапина, Л. Н. Вьюшкова, Т. Д. Сегова, М. С. Соловейчик, В. И. Стативка, О. В. Трофимова, Л. Е. Тумина, Л. В. Черепанова и др.) убедительно доказали, что аудированию, как и чтению, говорению и письму, школьников обучать необходимо. Чтобы обучение было эффективным, оно должно представлять систему. Учёными уже представлены такие системы, однако они не нашли широкого использования на прак-

тике. Мы считаем, что это объясняется несколькими факторами:

1) заявленный в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования предметный результат «совершенствование видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма), обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения»¹ пока остаётся лишь декларативным;

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 2011. – URL: <http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 10.08.2019). – Текст: электронный.

2) не реализуется задача, данная в Примерной программе по русскому языку¹ как на уровне метапредметного и предметного результатов обучения русскому языку «владение всеми видами речевой деятельности», так и на уровне Содержания, обеспечивающего формирование коммуникативной компетенции (Раздел 2. Речевая деятельность), а также в учебных комплектах по русскому языку;

3) учителя в недостаточной степени владеют необходимыми для грамотной организации работы по обучению школьников аудированию как виду речевой деятельности знаниями и профессиональной компетенцией, что делает такую работу неэффективной.

Всё это определило цель данного исследования: проанализировать состояние владения школьниками аудитивными умениями, выявить факторы, влияющие на качество аудирования (глубину, полноту и отчётливость [4; 5; 13]), и обосновать предпосылки, которые должны быть учтены при разработке методической системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов по русскому языку.

Методология и методы исследования. Описание состояния владения школьниками аудитивными умениями проводилось методами анализа и синтеза; выявление факторов, влияющих на качество аудирования – анализа, абстрагирования, конкретизации.

Результаты исследования и их обсуждение. Разработка системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов требует проведения диагностических исследований. Такие исследования, включающие анкетирование учителей и учащихся, контрольные срезы, проводятся в течение ряда лет (Т. В. Атапина, Л. Н. Вьюшкова, Т. Д. Сегова, О. В. Трофимова, Л. В. Черепанова и др.).

Так, проведённое анкетирование учителей школ г. Читы преследовало цель определить, что знают учителя об аудировании, на каких этапах осуществляют обучение данному виду речевой деятельности.

На вопрос: «Что значит уметь слушать?» учителя ответили: «*уметь выбрать информацию, выделить главное и второстепенное*»; «*определить тему и основ-*

ную мысль, определить своё отношение к услышанному»; «*ответить на поставленные вопросы*»; «*быть внимательным*».

Такие ответы свидетельствуют о том, что учителя сводят аудирование к перечислению коммуникативно-речевых и учебных задач, используемых ими на уроках русского языка. А формулировка «быть внимательным» вообще не определяет данный вид речевой деятельности. Данная ситуация может быть объяснена тем, что учителя осознают аудирование не через психологическую природу деятельности, а через те задачи (задания), которые используются ими на уроке. Данный вывод подтверждается ещё тем, как распредели учителя этапы урока с точки зрения обучения аудированию: на первом месте – этап объяснения нового материала, на втором – этап индивидуального опроса и обобщения изученного, на третьем – этап повторения, на четвёртом – закрепления изученного.

Исследование, проведённое среди обучающихся, включало не только анкетирование, но и выполнение заданий по прослушанному учебно-научному лингвистическому тексту.

Анкетирование проводилось среди учащихся седьмых, девярых и одиннадцатых классов школ г. Читы (всего 118 чел.). Данные возрастные группы были выбраны потому, что к седьмому классу учащиеся познакомились с основными речеведческими понятиями, которые, по мнению Т. В. Атапиной, В. И. Капинос и других исследователей [1; 6; 10; 12], являются ориентировочной основой для обучения аудированию, после девятого класса учащиеся должны на ОГЭ показать владение аудитивными умениями, после окончания школы – результаты, определённые Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования.

Анкета включала следующие вопросы:

1. Трудно ли тебе слушать?
2. В каких случаях тебе трудно слушать?
3. В каких случаях тебе слушать легко?
4. Что мешает тебе слушать?
5. Что помогает тебе слушать?

На вопрос: «Трудно ли тебе слушать?» утвердительно ответили 7,6 %, отрицательно 38 %, причём большее число отрицательных ответов пришлось на семиклассников, что, вероятно, может свидетельствовать о несколько завышенной самооценке, вы-

¹ Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: проект. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 112 с.

званной тем, что у школьников этого возраста ещё нет ясного представления о задачах аудирования. Этот вывод подтверждают результаты проверки выполнения заданий контрольного среза. Они показали, что только 32,2 % респондентов способны воспринять на слух речевое произведение на уровне идейного содержания (содержательно-концептуальной информации [3]), 35,8 % на уровне темы сообщения (содержательно-фактуальной информации [Там же]). Ответы на второй вопрос содержали следующие ситуации, когда учащимся слушать трудно:

- когда рассказ учителя содержит неинтересный или знакомый материал;
- когда учитель в ходе рассказа не комментирует малознакомые или незнакомые слова, термины;
- когда рассказ учителя перегружен излишними деталями, фактами, цифрами; мысль развивается «вяло», в своём рассказе учитель как бы «топчется на месте»;
- когда учитель перед рассказом или чтением текста не проводит подготовительной работы, нацеливающей учащихся на восприятие и помогающей им сориентироваться в ходе аудирования;
- если учитель читает или рассказывает монотонно, не заинтересовывает учащихся своей речью, голосом, интонацией;
- если школьник не настроен учителем на аудирование: рассеян, озабочен собственными проблемами; не проявляет интереса к предмету, не умеет слушать;
- когда в классе шум, плохая дисциплина;
- когда рассказ учителя или чтение текста продолжается долгое время.

Отвечая на третий вопрос: «В каких случаях тебе слушать легко?», учащиеся назвали следующие ситуации:

- когда рассказ учителя содержит интересную, познавательную, значимую информацию;
- когда материал частично знаком;
- когда учитель владеет средствами устной речи (интонацией, паузами, мимикой и жестами);
- когда чтение или рассказ учителя сопровождается демонстрацией схем, таблиц, наглядных материалов.

На вопрос: «Что мешает тебе слушать?» 65,2 % респондентов назвали неинтересную информацию, содержащуюся в сообщении/

тексте; 31,1 % – монотонность рассказа или чтения текста; 24,5 % – содержательную, структурную сложность текста. Причём последний фактор отметили семиклассники, так как у них до конца не сформировалось устойчивого умения определять структуру текста, предугадывать последовательность структурных частей текста разного типового значения (описания, повествования, рассуждения), нет устойчивых лингвистических знаний.

На вопрос: «Что помогает тебе слушать?» 78,8 % отметили собственную заинтересованность, 52,2 % – заинтересованность учителя при рассказывании или чтении текста, 42,3 % – достаточность теоретических знаний.

Таким образом, анализ ответов учащихся на вопросы позволил нам выделить факторы, определяющие эффективность аудитивной деятельности:

- 1) содержание текста: понятность, информативность, актуальность, чёткая структура;
- 2) поведение учителя: заинтересованность, владение средствами устной речи;
- 3) мотивация аудитивной деятельности: мотив должен быть для учащегося достаточно значимым, важным, имеющим практическое значение;
- 4) развитость психических процессов: памяти, внимания, психофизиологических механизмов аудирования.

Дальнейшее исследование было посвящено форме подачи информации, а именно тому, какому способу подачи сообщения школьники отдадут предпочтение. Выяснилось, что 89,9 % респондентов отдали предпочтение устному рассказу, 41,5 % – чтению учителем текста, 18,6 % – воспроизведению текста при помощи магнитофонной или диктофонной записи. Предпочтение, отданное устному рассказу, можно объяснить тем, что рассказ учителя – более традиционная форма подачи материала, в нём более ярко проявляется личность учителя: он позволяет использовать разнообразные интонации, расширить в случае необходимости ряд иллюстративных примеров, сделать отступление, дать необходимые комментарии. Рассказ учителя в большей степени ориентирован на уровень школьников определённого класса, и в случае несовпадения предполагаемого результата аудирования с результатом, который учитель получил, он

может в ходе рассказа перестроиться. Такое перестраивание в ходе чтения текста или прослушивания текста в записи невозможно. Кроме того, в случае прослушивания текста в магнитофонной или диктофонной записи читающего не видно, поэтому учащиеся лишены тех визуальных опор восприятия, которые они имеют при устном рассказе или даже чтении учителем текста. Таким образом, в устном рассказе может быть своевременно учтена обратная связь, что делает этот способ подачи сообщения более эффективным в обучении и более простым и доступным для учащихся. Однако в ОГЭ по русскому языку на этапе восприятия текста для последующего его изложения используется диктофонная запись текста, что актуализирует использование данного средства в обучении аудированию.

Второй этап диагностического исследования учащихся включал выполнение ими заданий на основе прослушанного учебно-научного лингвистического текста. В этом исследовании принимали участие пятиклассники. Выбор данной возрастной группы определялся тем, что за период обучения в начальной школе у пятиклассников должны быть сформированы достаточно устойчивые аудитивные умения; в пятом классе начинается системное изучение речеведческих понятий, которые составляют ориентировочную основу разных видов речевой деятельности, в том числе аудирования; обучение в основной школе предполагает системное изучение образовательных областей, что требует от школьников развитых психофизиологических механизмов восприятия и понимания речевого сообщения.

Для слухового восприятия пятиклассникам был дан текст, относящийся к рассуждению, построенный по традиционной схеме: тезис, объяснения, вывод. Такие тексты, как показывает практика, достаточно хорошо воспринимаются и понимаются школьниками, так как им свойственна чёткая структура, наличие языковых средств (во-первых, во-вторых, наконец, итак, одни, вторые, третьи и др.), помогающих следить за развёртыванием сообщения.

В ходе данного этапа исследования проверялись важнейшие умения глобального и детального аудирования:

- определять тему высказывания;
- определять основную мысль высказывания;

- определять количество смысловых частей в тексте;

- составлять простой план текста.

Данные умения проверялись при помощи тестовых заданий. Для проверки сформированности умения определять тему высказывания было дано задание «определи, какое заглавие более точно отражает тему текста»; для проверки сформированности умения определять основную мысль текста было дано задание «определи, какая формулировка основной мысли более точна»; умение определять количество смысловых частей в тексте проверялось заданием «определи, сколько частей в тексте». Умение составлять простой план текста проверялось заданием «составь план текста». К первым трём заданиям были даны по три варианта ответа, один из которых был правильным.

Результаты анализа выполнения заданий следующие.

Правильно выбрали из трёх предложенных в задании вариантов заглавий заглавие, наиболее точно отражающее тему текста, – 81,8 %; не справились с заданием 18,2 %. Наиболее точную формулировку основной мысли из трёх предложенных вариантов выбрали 43,2 %. Правильно выбрали вариант количества смысловых частей в тексте 16 %. Правильно составить план текста смогли 34 % пятиклассников. Если интерпретировать эти данные с позиции глобального и детального аудирования, то результаты будут следующими: на уровне глобального восприятия текста (темы и основной мысли текста) сообщение могут воспринять и осмыслить до 50 % обучающихся; на уровне детального (количества смысловых частей и их содержания) до 30 %. Такие данные не противоречат данным, имеющимся у других исследователей [1; 7].

Закключение. Анализ результатов проведённого диагностического исследования учителей выявил следующие предпосылки, которые должны быть учтены при разработке методической системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов по русскому языку:

- 1) учителя понимают под аудированием не целенаправленную речевую деятельность, а процесс решения той или иной учебной задачи, т. е. как средство организации учебной деятельности; не осознают данный вид речевой деятельности с точки

зрения психолингвистических особенностей (сущности, фазисного строения, психофизиологических механизмов, барьеров, помогающих или, наоборот, затрудняющих аудирование, показателей понимания (полноты, глубины и отчётливости)), не учитывают факторы, влияющие на качество аудитивной деятельности.

Поэтому первым условием разработки системы обучения школьников аудированию учебно-научного лингвистического текста должно быть отчётливое понимание учителями, что аудирование – это важнейший вид речевой деятельности, обладающий своими характеристиками; оно как вид речевой деятельности должно быть предметом обучения; качество аудитивной деятельности определяется специфическими показателями, отличающимися от показателей говорения или продуктивного письма;

2) учителя используют традиционные задания по развитию речи (определить тему, основную мысль сообщения, составить план прослушанного текста), что не содействует развитию психофизиологических механизмов аудирования и, как результат, качества слухового восприятия и понимания. При организации обучения необходимо учитывать факторы, помогающие или затрудняющие аудирование; специфику учебно-научного лингвистического текста; работу психофизиологических механизмов; фазы деятельности.

Поэтому вторым условием разработки системы обучения школьников аудированию учебно-научного лингвистического текста должно быть определение базовых знаний и аудитивных умений в разных видах аудирования (глобальном, детальном, критическом, рефлексивном и других) и методов обучения, направленных на развитие, прежде всего, психофизиологических механизмов как предпосылок овладения важнейшими аудитивными умениями.

Анализ результатов проведённого диагностического исследования школьников показал, что:

– обучение аудированию должно включать не только сведения о речеведческих понятиях (текста, функционально-смысловых типов речи), но и об аудировании, его особенностях, целевых установках; факторах, помогающих и мешающих слушать; приёмах, которые школьники могут использовать для быстрого «запуска» аудитивных механизмов, поддержания произвольного внимания;

– коммуникативно-речевые задачи по аудированию должны включать задачи на развитие мотивации аудитивной деятельности; умений определять цель аудирования и пути достижения целей, а также рефлексивного контроля как процесса деятельности, так и результата. Кроме того, осознания причин успешной или неуспешной аудитивной деятельности и её коррекции.

Список литературы

1. Атапина Т. В. Методика обучения слушанию на уроках русского языка (при подготовке к написанию изложения): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1994. 14 с.
2. Вьюшкова Л. Н. Учим слушать // Русский язык в школе. 1995. № 5. С. 8–13.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: ЛИБРОКОМ. 2009. 144 с.
4. Жинкин Н. И. Психологические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе. 1985. № 1. С. 47–54.
5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык. 1989. 219 с.
6. Капинос В. И. Речеведческие понятия: их специфика и функция в школьном курсе русского языка // Русский язык в школе. 1988. № 1. С. 29–38.
7. Сегова Т. Д. Обучение слушанию как виду РД в 5–6 классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург: УГПУ, 2006. 19 с.
8. Соловейчик М. С. Схема программы речевой подготовки учащихся начальных классов // О едином курсе русского языка на коммуникативно-деятельностной основе. М.: Академия, 1988. С. 32–42.
9. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности // Русский язык в школе. 2004. № 5. С. 3–7.
10. Трофимова О. В. Обучение учащихся 9-х классов критическому аудированию устных развёрнутых ответов на лингвистическую тему на уроках русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Орёл. 2011. 25 с.
11. Тумина Л. Е. Учимся слушать // Русский язык в школе. 1993. № 1. С. 70–72.
12. Черепанова Л. В. Обучение аудированию учебно-научных текстов учащихся 5 класса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1997. 16 с.

13. Шерковин Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М.: Мысль, 1973. 217 с.

Статья поступила в редакцию 15.09.2019; принята к публикации 20.10.2019

Библиографическое описание статьи

Черепанова Л. В. К обоснованию методической системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов по русскому языку // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 122–128. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-122-128.

Larisa V. Cherepanova,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University*

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

e-mail: cherepanovalara@mail.ru

ORCID: 0000-0001-7953-1864

**On the Justification for the Methodical System of Training Schoolchildren
to Listening Comprehension of Academic Linguistic Texts in Russian**

Understanding the need for special training to listening comprehension of native Russian speech has led to the development of this methodical problem in theoretical and applied aspects. Existing training systems and tools are not fully used in the practice of teaching listening comprehension. The declarativity of teaching goals and outcomes, the lack of materials in the school textbooks of the Russian language, and the insufficient competence of teachers make learning difficult. The effectiveness of teaching is determined by the presence of a methodical system built on scientific grounds and the training of Russian language teachers. The purpose of the article is to substantiate the preconditions that should be considered when developing a methodical system of training schoolchildren to listening comprehension of academic linguistic texts in Russian. The study was conducted by analysis and synthesis methods in describing the state of schoolchildren' auditory skills; when identifying factors affecting the quality of listening, the methods of analysis, abstraction, and concretization have been used. The statistical data of the studies and their interpretation are given to identify the conditions for development of a system for teaching schoolchildren to listening comprehension of academic linguistic texts. The author establishes the conditions: a clear understanding by teachers the psycholinguistic features of listening, its status as a subject of teaching; determination of basic knowledge and auditory skills in different types of listening; communicative-speech tasks for listening should include tasks for the development of motivation for listening activities; the ability to determine the purpose of listening and ways to achieve goals, as well as reflective control of both the process of activity and the result; awareness of the reasons for successful or unsuccessful auditory activities and its correction; psychophysiological mechanisms as preconditions for mastering the most important auditory skills.

Keywords: listening comprehension as a type of speech activity, listening training system, listening comprehension factors, conditions for methodical system development

References

1. Atapina, T. V. Methods of teaching listening to the lessons of the Russian language (In preparation for writing). Cand. sci. diss. abstr. M., 1994. (In Rus.)
2. Vyushkova, L. N. Learning to listen. Russian language at school, pp. 8–13, no. 5, 1995. (In Rus.)
3. Galperin, I. R. Text as an object of linguistic research. M: LIBROKOM. 2009. (In Rus.)
4. Zhinkin, N. I. Psychological foundations of thinking and speech development. Russian language at school, pp. 47–54, no. 1, 1985. (In Rus.)
5. Zimnyaya, I. A. Psychology of learning a foreign language. M: Russkii yazik, 1989. (In Rus.)
6. Kapinos, V. I. Language concepts: their specificity and function in the school course of the Russian language. Russian language at school, pp. 29–38, no. 1, 1988. (In Rus.)

7. Segova, T. D. Learning to listen as a type of speech activity in grades 5–6. Cand. sci. diss. abstr. Yekaterinburg: UGPU, 2006. (In Rus.)
8. Soloveychik, M. S. Scheme of the speech training program for primary school students. About a single course of the Russian language on a communicative-active basis. M: Academy, 1988: 32–42. (In Rus.)
9. Stativka, V. I. Interconnected teaching of types of speech activity. Russian language at school, pp. 3–7, no. 5, 2004. (In Rus.)
10. Trofimova, O. V. Teaching 9th grade students to critical listening to verbal detailed answers on a linguistic topic in Russian lessons. Cand. sci. diss. abstr. Oryol. 2011. (In Rus.)
11. Tumina, L. E. Learning to listening. Russian language at school, pp. 70–72, no. 1, 1993. (In Rus.)
12. Cherepanova, L. V. Learning to listen to educational texts of students in grades 5. Cand. sci. diss. abstr. M., 1997. (In Rus.)
13. Sherkovin, Yu. A. Psychological problems of mass information processes. (In Rus.)

Received: September 15, 2019; accepted for publication October 20, 2019

Reference to the article

Cherepanova L. V. On the Justification for the Methodical System of Training Schoolchildren to Listening Comprehension of Academic Linguistic Texts in Russian // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 122–128. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-122-128.

УДК 37.015.32

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-129-137

Наталья Ивановна Волинчук¹,кандидат педагогических наук,
Академия «Просвещение»,

(127473, Россия, г. Москва, ул. Краснопролетарская, 16, стр. 3),

e-mail: RaitinaNI@mail.ru

ORCID: 0000-0002-0458-5283

Виктория Игоревна Снегурова²,

доктор педагогических наук, доцент,

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,

(191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48),

e-mail: snegurova@bk.ru

ORCID: 0000-0001-7349-6578

Готовность учителя к работе с одарёнными детьми

В статье предлагается трактовка понятия «готовность учителя к работе с одарёнными детьми». Актуальность идеи подготовки учителя «массовой школы» к работе с детьми, одарёнными в разных видах деятельности, обусловлена важностью развития каждого ребёнка, обучающегося в образовательной организации, а также необходимостью создания среды, позволяющей раскрывать задатки каждого обучающегося в максимально комфортных для него условиях. Анализ нормативной базы, а также научных исследований показал, что проблема подготовки учителя к работе с одарёнными детьми ставилась и решалась в аспекте развития выявленной одарённости на глубоко предметном уровне. В данном исследовании подчёркивается значимость «первичного звена» работы с одарёнными детьми, направленной на поиск детей с признаками одарённости, их мотивацию, развитие исследовательской позиции с последующим подключением узкопрофильных специалистов для максимального развития одарённости и достижения выдающихся результатов. С учётом сказанного готовность учителя к работе с одарёнными детьми рассматривается в единстве структурных (мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного, эмоционально-волевого) и функциональных компонентов (функции – побудительная, исполнительная, регулирующая). Выделенные компоненты охарактеризованы с точки зрения описанной идеи. Для измерения уровней готовности разработана система критериев и показателей. На основе акмеологического подхода раскрыты уровни готовности: наивысший, высокий, средний и низкий.

Ключевые слова: одарённые дети, подготовка учителя, готовность учителя к работе с одарёнными детьми, исследовательская позиция, развитие одарённости, уровни готовности³

Введение. Современное образование рассматривается в качестве важнейшего фактора становления и развития личности. На государственном уровне ставятся задачи развития всех обучающихся, в том числе одарённых. В рамках федерального проекта «Успех каждого ребёнка» национального проекта «Образование» выделено направление по созданию центров выявления и поддержки одарённых детей с учётом опыта

Образовательного фонда «Талант и успех»³. Предполагается получение следующего результата: «Не менее чем в 10 субъектах Российской Федерации созданы региональные центры выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, созданные с учётом опыта Образовательного фонда «Талант и успех», с охватом не менее 5 % обучающихся по образовательным программам основного и среднего

¹ Н. И. Волинчук – основной автор, разрабатывала структуру и уровни готовности учителя к работе с одарёнными детьми, описывала актуальность, методологию и методы исследования.

² В. И. Снегурова – осуществляла уточнение структуры и уровней готовности учителя к работе с одарёнными детьми, описание актуальности, методологии и методов исследования.

³ Паспорт федерального проекта «Успех каждого ребёнка»: утверждён протоколом заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07.12.2018 г. № 3. – URL: <http://www.plastrayon.ru/deyatelnost/nacionalnye-proekty> (дата обращения: 12.06.2019). – Текст: электронный.

общего образования в указанных субъектах Российской Федерации». Основное направление расходования средств – приобретение современного высокотехнологичного учебного оборудования и средств обучения для оснащения центра. Таким образом, на государственном уровне регламентируется работа с одарёнными детьми через создание в ряде регионов России центров с высокотехнологичным оснащением. При этом не предполагается специальной подготовки учителя «массовой школы» к работе с одарёнными детьми.

Анализ научных исследований позволяет сделать вывод, что существует ряд психологических особенностей одарённых детей и связанных с ними трудностей, возникающих у одарённых детей в условиях общего образования. При этом в исследованиях доказано, что для работы с одарёнными детьми нужен подготовленный учитель, а профессионально-личностная подготовка педагогов к работе с одарёнными детьми должна быть направлена на становление и развитие ряда профессионально значимых качеств. Интегративным качеством, обеспечивающим продуктивную работу с одарёнными детьми, является готовность учителя к такой деятельности.

Предваряя раскрытие понятия «готовность учителя к работе с одарёнными детьми», охарактеризуем понятие «одарённость» и особенности работы с одарёнными детьми, которые необходимо учитывать при формировании готовности учителя к работе с ними. В качестве основы возьмём идеи, заложенные коллективом авторов в «Рабочей концепции одарённости»¹.

В соответствии с данной концепцией, одарённость – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Подчёркивается, что одарённый ребёнок выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности². Авторы концепции обращают внима-

ние на потенциальный характер одарённости. В исследованиях подчёркивается связь интеллектуальной одарённости и социального развития, раскрывается одарённость как способность к развитию деятельности по собственной инициативе, что обуславливает личностно-развивающий подход к обучению одарённых детей (Д. Б. Богоявленская, Л. М. Митина, В. С. Юркевич) [2; 6; 11].

Учёными выделяются разные основания классификации видов одарённости и в соответствии с ними разные виды одарённости. Выделяется ряд методов работы с одарёнными детьми в зависимости от вида одарённости. В частности, среди ведущих и основных методов обучения интеллектуально одарённых учащихся отмечаются исследовательские и проектные. Так, в исследовании Н. Б. Шумаковой доказано, что важным условием развития одарённого ребёнка является высокая исследовательская активность, которая обуславливает становление исследовательской позиции личности – фактора, обеспечивающего развитие одарённости [10, с. 7]. Вводя понятие «исследовательская позиция», автор говорит об исследовательском типе отношения одарённого школьника к объекту познания, который порождает не только готовность школьника к самостоятельным умственным усилиям и стремление к преодолению трудностей, но и эмоциональное удовлетворение от этих усилий и от творческих способов познания нового. Среди значимых позитивных условий развития исследовательской позиции выделяется личность учителя, признающего ценность исследовательской позиции у своих учеников. Таким образом, становление исследовательской позиции ребёнка считается значимым фактором развития его одарённости, а одним из значимых условий – личность учителя.

Говоря о необходимости формирования готовности учителя к работе с одарёнными детьми, нельзя оставить без внимания ещё одну сторону этого явления. Как отмечают исследователи, детей с опережающим темпом развития, с высокой умственной активностью, которые в большинстве случаев являются неотъемлемыми признаками интеллектуальной одарённости, часто трудно учить и трудно воспитывать. Они зачастую бывают нетерпеливыми и порывистыми, более остро, чем другие, реагируют на окружающее [8]. В связи с этим одной из

¹ Рабочая концепция одарённости / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева [и др.]. – 2-е изд. – М., 2003. – 90 с.

² Там же. – С. 7.

составляющих подготовки учителя к работе с одарёнными детьми является обязательное формирование его психологической и методической готовности к специфическим особенностям взаимодействия с такими учениками.

Методология и методы исследования. Центральной идеей данного исследования является идея подготовки учителя «массовой школы» к работе с детьми, одарёнными в разных видах деятельности. Очевидно, что именно учитель является первичным звеном в работе с одарёнными детьми, поскольку обучение и воспитание предоставляют широкие возможности для проявления как дарований в различных областях, так и трудностей, связанных с наличием у ребёнка одарённости. Мы предполагаем, что не только специалисты центров по работе с одарёнными детьми, но и учитель общеобразовательной школы должен быть готов к встрече с одарённым ребёнком – он должен понимать проявления одарённости вне зависимости от того, выдающиеся ли успехи или, наоборот, трудности демонстрирует ребёнок. При этом учитель должен понимать, на каком этапе «передать» одарённого ребёнка узкопрофильным специалистам для максимального развития одарённости и достижения им выдающихся результатов при бережном отношении к такому ребёнку. В рамках данной статьи предполагаем, что готовность к работе с одарёнными детьми является предпосылкой успешной работы с одарёнными детьми и в то же время выступает как новообразование личности учителя.

В статье представлена трактовка определения понятия «готовность учителя к работе с одарёнными детьми», структура готовности в единстве структурных и функциональных компонентов, критерии и показатели готовности. При этом в центр внимания при выявлении компонентов готовности, а также критериев и показателей принимались исследования О. В. Михайлова, посвящённые готовности к деятельности как акмеологического феномена [7], работы С. И. Десненко, в которых рассматривается подготовка будущих учителей физики к решению задачи развития личности школьников средствами учебного предмета «Физика» [3; 4], труды Н. И. Раитиной, посвящённые подготовке учителей к инновационной деятельности в процессе повышения ква-

лификации [9]. Значимым для нас является мнение учёных о важных акмеологических ресурсах развития личности профессионалов, среди них: профессионально важные качества личности, рефлексивная организация деятельности и рефлексивная культура, самооценка, высокая мотивация достижений, профессиональное самосознание. Акмеологический подход позволяет осмыслить закономерности профессионального развития учителя в условиях повышения квалификации.

Результаты исследования и их обсуждение. По мнению исследователей, сформированная готовность к деятельности, с одной стороны, обеспечивает успешное выполнение данной деятельности, с другой – формируется в процессе данной деятельности. В ряде исследований (В. А. Адольф, А. А. Деркач, О. В. Михайлов, В. В. Сериков и др.) соотносятся понятия «готовность к деятельности» и «профессиональная компетентность». В исследованиях показано, что готовность к деятельности и профессиональная компетентность взаимосвязаны диалектически. Примем во внимание результаты работы Э. Ф. Зеера о закономерностях развития специалиста в условиях профессионального образования¹. Учёными готовность к педагогической деятельности рассматривается как интегративное качество личности учителя, имеющее сложную структуру. Считается, что данное качество приобретает в процессе и результате специально направленного обучения на основе совокупности знаний, практических умений, профессиональных качеств личности педагога.

При определении понятия готовности учителя к работе с одарёнными детьми, её компонентов будем опираться на исследования О. В. Михайлова, С. И. Десненко, Н. Б. Шумаковой, а также на «Рабочую концепцию одарённости» коллектива авторов (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, М. А. Холодная и др.).

Под *готовностью учителя к работе с одарёнными детьми* будем понимать интегративное профессионально значимое качество личности учителя, в состав которого входят структурные компоненты

¹ Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.

(мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, эмоционально-волевой) и функциональные компо-

ненты (функции – побудительная, исполнительная, регулирующая), что представлено на рисунке.



Структура готовности учителя к работе с одарёнными детьми
Structure of teacher's readiness to work with gifted children

Мотивационно-ценностный компонент отражает соответствие личного смысла работы с одарёнными детьми для учителя её объективному значению, что проявляется в наличии профессионально-личностной позиции учителя, позволяющей успешно развивать детскую одарённость и предоставлять учащимся свободу учиться, в наличии высокого уровня развития профессиональной мотивации, в выраженном стремлении учителя к личностному росту.

Содержание *когнитивного компонента* выражается в теоретической подготовленности учителя к работе с одарёнными детьми, что находит выражение в наличии следующих знаний: об одарённости, её видах, психологических основах, принципах выявления; о психологических особенностях одарённых детей, их возрастном и индивидуальном развитии; о направлениях и формах работы с одарёнными детьми, о принципах и стратегиях разработки программ и технологий обучения одарённых детей; механизмов создания обогащённой развивающей среды; в организации процесса открытия новых знаний в процессе обучения одарённых детей на основе исследовательских методов; в понимании механизмов развития рефлексивных механизмов

саморегуляции одарённых обучающихся; в широте и гибкости мышления, склонности к обобщению, лёгкости в выдвижении идей, способности к импровизации; в непрерывном самообразовании по вопросам работы с одарёнными обучающимися.

Операционально-деятельностный компонент предполагает практическую подготовленность учителя к работе с одарёнными детьми, что выражается в следующем: обучение одарённых детей с учётом видов и особенностей их одарённости; определение признаков одарённости у школьников; обеспечение высокого уровня инициативности и самостоятельности одарённого ребенка в обучении; учёт особенностей развития коммуникативной сферы у одарённых детей, их способностей к сотрудничеству; создание условий для социального признания результатов исследования ребёнка и ценности его исследовательской активности; реализация проблемно-исследовательского обучения, обеспечивающего возможность организации обучения как открытия с собственной активностью ребёнка в постановке проблемы, поиске решения, получении субъективных открытий и их оценивании; консультирование одарённых детей, их родителей и других членов семьи; создание условий для социальной адаптации одарённого ребёнка.

Эмоционально-волевой компонент проявляется в высоком уровне эмпатии и толерантности к проявлениям особенностей одарённых детей; во внутреннем локусе контроля; в способности преодолевать препятствия в достижении поставленной цели, анализе соответствия содержания обучения, методов, условий и средств особенностям одарённых детей и целям их обучения.

Сформированность компонентов готовности учителя к работе с одарёнными детьми определяется реализацией функций готовности. Рассмотрим их подробнее.

Побудительная функция характеризуется позитивным отношением учителя к

развитию одарённых детей и обеспечивает формирование у него мотивов, побуждающих к работе с одарёнными детьми; *исполнительная функция* предполагает сформированную систему знаний и умений, определённый уровень развития личностных качеств личности учителя; *регулирующая функция* обеспечивает сознательное регулирование учителем своего поведения в работе с одарёнными детьми.

Основываясь на исследованиях С. И. Десненко, О. В. Михайлова и Н. И. Раитиной, представим критерии и показатели для измерения уровней готовности учителя к работе с одарёнными детьми (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели готовности учителя к работе с одарёнными детьми

| Интегральный критерий | Частный критерий | Показатель |
|--|---|---|
| <i>Внутренний интегральный критерий</i> – сформированность у учителя структурно-функциональных компонентов готовности к работе с одарёнными детьми | Мотивационный | Профессионально-личностная позиция педагогов, позволяющая успешно активизировать и развивать детскую одарённость и предоставлять учащимся свободу учиться |
| | | Высокие уровни развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации |
| | | Выраженное стремление учителя к личностному росту |
| | Гностический | Психолого-педагогические знания, умения и навыки, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одарённости |
| | | Непрерывное самообразование по вопросам развития одарённых обучающихся |
| | | Творческое осмысление информации о сущности и содержании работы с одарёнными детьми |
| | Технологический | Умения в области методики обучения одарённых детей с учётом видов и особенностей одарённости учащихся, их контингента и конкретных условий обучения |
| | | Умения в определении признаков одарённости у школьников |
| | | Умения педагогического консультирования одарённых детей, их родителей и других членов семьи |
| | Регулятивный | Высокий уровень эмпатии и толерантности к проявлениям особенностей одарённых детей |
| | | Внутренний локус контроля |
| | | Саморегуляция и самоконтроль |
| <i>Внешний интегральный критерий</i> – эффективность работы с одарёнными детьми | Эффективность решения возникающих задач (объективный критерий) | Положительная социально значимая цель работы с одарёнными детьми |
| | | Соотношение запланированных целей работы с одарёнными детьми и достигнутого результата |
| | Удовлетворённость учителя процессом и результатами работы с одарёнными детьми | Адекватность энергозатрат полученным результатам или положительный эмоциональный настрой учителя в работе с одарёнными детьми |
| | | Высокая и адекватная самооценка |

Система критериев и показателей позволяет определить *уровни* готовности учителя к работе с одарёнными детьми (табл. 2). Уровень готовности отражает степень проявления её критериев и показателей. При опре-

делении уровней готовности учтём мнение Т. Ф. Ивановой о том, что при переходе показателей формируемого качества на более высокий уровень свойства предшествующего уровня не исчезают, они преобразуются в бо-

лее совершенные [5]. Уровни готовности учителя к инновационной деятельности вслед за О. В. Михайловым выразим в определённых «глаголах управления». Вслед за А. А. Дер-

качом, О. В. Михайловым и другими исследователями выделим наивысший, высокий, средний и низкий уровни готовности учителя к работе с одарёнными детьми.

Таблица 2

Уровни готовности учителя к работе с одарёнными детьми

| Уровень готовности | Характеристика критериев относительно показателей |
|--|---|
| <p><i>Наивысший</i> (состояние полной готовности, когда субъект «знает, хочет, умеет и добивается»)</p> | <p><i>Мотивационный:</i> профессионально-личностная позиция педагогов, позволяющая успешно активизировать и развивать детскую одарённость и предоставлять учащимся свободу учиться; высокие уровни развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации; выраженное стремление учителя к личностному росту.</p> <p><i>Гностический:</i> психолого-педагогические знания, умения и навыки, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одарённости; непрерывное самообразование по вопросам развития одарённых обучающихся; творческое осмысление информации о сущности и содержании работы с одарёнными детьми.</p> <p><i>Технологический:</i> умения в области методики обучения одарённых детей с учётом видов и особенностей одарённости учащихся, их контингента и конкретных условий обучения; умения в определении признаков одарённости у школьников; умения педагогического консультирования одарённых детей, их родителей и других членов семьи.</p> <p><i>Регулятивный:</i> высокий уровень эмпатии и толерантности к проявлениям особенностей одарённых детей; внутренний локус контроля; саморегуляция и самоконтроль.</p> <p><i>Эффективность решения возникающих задач (объективный критерий):</i> положительная социально значимая цель работы с одарёнными детьми; соотношение запланированных целей работы с одарёнными детьми и достигнутого результата.</p> <p><i>Удовлетворённость учителя процессом и результатами работы с одарёнными детьми:</i> адекватность энергозатрат полученным результатам; положительный эмоциональный настрой учителя в работе с одарёнными детьми; высокая и адекватная самооценка</p> |
| <p><i>Высокий</i> (состояние, приближающееся к полной готовности, когда субъект «знает, хочет, умеет, но не добивается» либо «знает, хочет, добивается, но не умеет»)</p> | <p><i>Мотивационный:</i> профессионально-личностная позиция педагогов, позволяющая успешно активизировать и развивать детскую одарённость; достаточные уровни развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации; стремление учителя к личностному росту.</p> <p><i>Гностический:</i> психолого-педагогические знания, умения и навыки, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одарённости; непрерывное самообразование по вопросам развития одарённых обучающихся; осмысление информации о сущности и содержании работы с одарёнными детьми.</p> <p><i>Технологический:</i> умения в области методики обучения одарённых детей с учётом видов и особенностей одарённости учащихся, но без учёта их контингента и конкретных условий обучения; умения в наблюдении признаков одарённости у школьников, но недостаточно сформированное умение правильно их интерпретировать; умения педагогического консультирования одарённых детей, их родителей и других членов семьи.</p> <p><i>Регулятивный:</i> достаточный уровень эмпатии к проявлениям особенностей одарённых детей; внутренний локус контроля; саморегуляция и самоконтроль.</p> <p><i>Эффективность решения возникающих задач (объективный критерий):</i> положительная социально значимая цель работы с одарёнными детьми; соотношение запланированных целей работы с одарёнными детьми и достигнутого результата в большинстве случаев.</p> <p><i>Удовлетворённость учителя процессом и результатами работы с одарёнными детьми:</i> незначительное превышение энергозатрат полученным результатам; положительный эмоциональный настрой учителя в работе с одарёнными детьми; адекватная самооценка</p> |
| <p><i>Средний</i> (состояние выраженной неполной готовности, когда субъект «знает, хочет, но не умеет и не добивается» либо «знает, умеет, но не хочет и не добивается»)</p> | <p><i>Мотивационный:</i> профессионально-личностная позиция педагогов, позволяющая успешно активизировать познавательную деятельность школьников; недостаточные уровни развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации.</p> <p><i>Гностический:</i> психолого-педагогические знания, умения и навыки, являющиеся результатом частичного усвоения психологии и педагогики одарённости; несистематическое самообразование по вопросам развития одарённых обучающихся</p> |

| Уровень готовности | Характеристика критериев относительно показателей |
|--|---|
| <p><i>Средний</i> (состояние выраженной неполной готовности, когда субъект «знает, хочет, но не умеет и не добивается» либо «знает, умеет, но не хочет и не добивается»)</p> | <p><i>Технологический</i>: отдельные умения в области педагогических технологий, применяемых в работе с одарёнными детьми; умения в наблюдении признаков одарённости у школьников, но неумение правильно их интерпретировать; выступление перед родителями одарённых детей с просветительской целью. <i>Регулятивный</i>: недостаточный уровень эмпатии и толерантности к проявлениям особенностей одарённых детей; самоконтроль. <i>Эффективность решения возникающих задач (объективный критерий)</i>: недостижение соотношения запланированных целей работы с одарёнными детьми и достигнутого результата. <i>Удовлетворённость учителя процессом и результатами работы с одарёнными детьми</i>: значительное превышение энергозатрат полученным результатам</p> |
| <p><i>Низкий</i> (состояние неготовности, когда субъект «знает, но не хочет, не умеет и не добивается» либо «хочет, но не знает, не умеет и не добивается»)</p> | <p><i>Мотивационный</i>: наличие мотивации работать с одарёнными детьми. <i>Гностический</i>: отдельные знания об особенностях одарённых детей, отсутствие самообразования по вопросам развития одарённых обучающихся. <i>Технологический</i>: выступление перед родителями одарённых детей с просветительской целью. <i>Регулятивный</i>: недостаточный уровень эмпатии и толерантности к проявлениям особенностей одарённых детей. <i>Эффективность решения возникающих задач (объективный критерий)</i>: недостижение соотношения запланированных целей работы с одарёнными детьми и достигнутого результата. <i>Удовлетворённость учителя процессом и результатами работы с одарёнными детьми</i>: значительное превышение энергозатрат полученным результатам</p> |

Сформированная у учителя готовность к работе с одарёнными детьми позволяет реализовать целостную работу по развитию одарённости ребёнка, а сформированная готовность у группы учителей «единомышленников» одной школы является основным условием создания особой развивающей среды в школе и делает общеобразовательную школу местом развития одарённых обучающихся. Вслед за учёными, исследовавшими готовность к профессиональной деятельности учителя и показавшими, что в многоуровневой структуре профессиональной готовности к педагогической деятельности есть психологически решающее, стержневое звено – мотивационная готовность, считаем, что мотивационно-ценностный компонент и побудительная функция готовности являются «катализатором» формирования всех остальных компонентов и функций готовности учителя к работе с одарёнными детьми.

Заключение. Готовность учителя к работе с одарёнными детьми рассматривается

как интегративное профессионально значимое качество личности, имеющее структурные и функциональные компоненты. Для определения уровней готовности учителя к работе с одарёнными детьми (наивысшего, высокого, среднего, низкого) разработана система критериев и показателей. Предполагаем, что результативно и эффективно работать с одарёнными детьми может учитель, у которого готовность сформирована на уровне не ниже высокого. Однако учитель со средним уровнем готовности может принимать участие в работе с одарёнными детьми наряду с учителями, имеющими высший и наивысший уровни, в качестве стажёра и/или ассистента. Принимая во внимание реализацию акмеологического подхода при определении готовности учителя к работе с одарёнными детьми, допускаем, что наивысший уровень является недостижимым идеалом, на который необходимо ориентировать подготовку учителя к работе с одарёнными детьми.

Список литературы

1. Акмеология / К. А. Абульханова, О. С. Анисимов, В. Г. Асеев [и др.]; под ред. А. А. Деркача. М.: РАГС, 2004. 299 с.
2. Богоявленская Д. Б. Философские основы теории одарённости // Культурно-историческая психология. 2019. № 2. С. 14–21. DOI: 10.17759/chp.2019150202.
3. Десненко С. И. Методическая подготовка студентов педвузов к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.08. М., 2008. 554 с.
4. Десненко С. И. Готовность педагога высшей школы к развитию личности студентов. М.: Школа будущего, 2011. 230 с.

5. Иванова Т. Ф. Интегративно-факторная модель научно-педагогической подготовки будущих учителей к личностно ориентированному обучению в школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Ростов на/Д., 2005. 420 с.
6. Митина Л. М. Особенности личностного и профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
7. Михайлов О. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2007. 165 с.
8. Почебут Л. Г. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010. 672 с.
9. Раитина Н. И. Подготовка учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации как фактор профессионального развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2011. 23 с.
10. Шумакова Н. Б. Развитие общей одарённости детей в условиях школьного обучения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М., 2007. 51 с.
11. Юркевич В. С. Интеллектуальная одарённость и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. 2018. № 2. С. 28–38. DOI:10.17759/jmfr.2018070203.

Статья поступила в редакцию 07.09.2019; принята к публикации 04.10.2019.

Библиографическое описание статьи

Волынчук Н. И., Снегурова В. И. Готовность учителя к работе с одарёнными детьми // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 129–137. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-129-137.

Natalya I. Volynchuk¹,

*Candidate of Pedagogy,
Academy "Education",*

*(bul. 3, 16, Krasno proletarskaya str., Moscow, 127473, Russia),
e-mail: RaitinaNI@mail.ru*

ORCHID: 0000-0002-0458-5283

Victoria I. Snegurova²,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,

*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen,
(48 Moika river embankment, St. Petersburg, 191186, Russia),*

e-mail: snegurova@bk.ru

ORCHID: 0000-0001-7349-6578

Teacher's Readiness to Work with Gifted Children

The article offers an interpretation of the concept of "teacher's readiness to work with gifted children". The relevance of the idea of preparing the teacher of "mass school" to work with children gifted in different activities is due to the importance of the development of each child studying in an educational organization, as well as the need to create an environment that allows to reveal the makings of each student in the most comfortable conditions for him. Analysis of the regulatory framework, as well as scientific research has shown that the problem of teacher training to work with gifted children was raised and solved in the aspect of the development of the identified talent at a deep subject level. This study emphasizes the importance of the «primary link» of work with gifted children, aimed at finding children with signs of giftedness, their motivation, the development of research positions, followed by the involvement of narrow-profile specialists for the maximum development of giftedness and achieving outstanding results. Taking into account the above, the teacher's readiness to work with gifted children is considered in the unity of structural (motivational-value, cognitive, operational-activity, emotional-volitional) and functional components (functions – incentive, executive, regulatory). The selected components are characterized from the point of view of the above idea. A system of criteria and indicators has been developed to measure readiness levels. On the basis of acmeological approach the levels of readiness are revealed: highest, high, medium and low.

Keywords: gifted children, teacher training, teacher readiness to work with gifted children, research position, development of giftedness, readiness levels

¹ Volynchuk N. I. – the main author, developed the structure and levels of readiness of the teacher to work with gifted children; described the relevance, methodology and methods of the research.

² Snegurova V. I. – specified the structure and levels of readiness of the teacher to work with gifted children; described the relevance, methodology and methods of the research.

References

1. Akmeologiya. M: Publishing house, 2004. (In Rus.)
2. Bogoyavlenskaya, D. B. Philosophical foundations of the theory of giftedness. Cultural and historical psychology, pp. 14–21, no. 2, 2019. DOI: 10.17759/chp.2019150202. (In Rus.)
3. Desnenko, S. I. Methodical preparation of students of pedagogical colleges to the solution of a problem of development of the personality of pupils at training in physics at school: Dr. ped.sci. diss. M., 2008. (In Rus.)
4. Desnenko, S. I. Readiness of the teacher of the higher school to development of the personality of students: monograph. M: Publishing house School of the future. 2011. (In Rus.)
5. Ivanova, T. F. Integrative-factor model of scientific and pedagogical training of future teachers for personality-oriented training in school: Dr. ped. sci. diss. Rostov-on-Don, 2005. (In Rus.)
6. Mitina, L. M. Features of personal and professional development of the subjects of education. M.; SPb: Nestor-History, 2014. (In Rus.)
7. Mikhailov, O. V. Readiness for activity as an acmeological phenomenon: content and ways of development: Cand. psych. sci. diss. M., 2007. (In Rus.)
8. Pochebut, L. G. Social psychology. SPb: Peter, 2010. (In Rus.)
9. Raitina, N. I. Preparation of teachers to innovative activity in the conditions of qualification as a factor of professional development. Cand. ped. sci. diss. abst. Chita, 2011. (In Rus.)
10. Shumakova, N. B. Development of the General giftedness of children in the conditions of school education. Dr. psy.sci. diss. abstr. M., 2007. (In Rus.)
11. Yurkevich, V. S. Intellectual giftedness and social development: contradictory relationship. Modern foreign psychology, pp. 28–38, no. 2, 2018. DOI: 10.17759/jmfp.2018070203. (In Rus.)

Received: September 7, 2019; accepted for publication October 4, 2019

Reference to the article

Volynchuk N. I., Snegurova V. I. Teacher's Readiness to Work with Gifted Children // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 129–137. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-129-137.

УДК 376.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-138-146

Елена Александровна Чернова,

аспирант,

Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина

(392000, Россия, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33),

e-mail: darknegr@mail.ru

ORCID: 0000-0002-3643-4009

Потенциал проектной деятельности во взаимодействии педагога дополнительного образования с детьми с ограниченными возможностями здоровья

В статье проанализирована проектная деятельность в образовании и рассмотрен потенциал проектной деятельности педагога дополнительного образования с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В процессе социально-педагогического взаимодействия происходит освоение и включение в проектную деятельность как педагога, так и ребёнка. Проектная деятельность учащихся неразрывно связана с учебным проектом. Проектная деятельность педагога включает педагогическое проектирование учебного процесса, проектную методику, проектный метод обучения и проектные технологии. Реализуя в учреждениях дополнительного образования проектную деятельность, педагог насыщает её творчеством, реализует их потребность в общении, создавая и погружая детей и их родителей в образовательное сообщество педагог – ребёнок с ОВЗ – родители ребёнка с ОВЗ. В таком образовательном сообществе происходит реализация учебных проектов, проявляются межличностные и ролевые отношения, отражается субъектная позиция детей, используется многообразие видов деятельности. Освоение социальных ролей способствует формированию коллектива и достижению педагогической цели по воспитанию и развитию таких детей. Представленные потенциальные возможности проектной деятельности отражают главную цель социально-педагогического взаимодействия педагога дополнительного образования – социализация и адаптация детей с ограниченными возможностями в обществе.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, проектная деятельность, творчество, общение, социальные роли, коллектив

Введение. Успешность человека в современном мире определяется способностью организовать свою жизнь как проект: определять дальнюю и ближайшую перспективу, умение находить и привлекать необходимые ресурсы, намечать план действий и, осуществив его, оценить, удалось ли достичь поставленных целей. Сегодня в образовании есть все возможности для развития проектного мышления с помощью особого вида деятельности педагогов и учащихся – проектной деятельности, одним из них являются учреждения дополнительного образования.

Методология и методы исследования. Проектная деятельность в сфере образования представлена в публикациях в виде теоретических вопросов организации проектной деятельности; деятельности обучающихся в педагогическом процессе; реализации проектов и проектной деятельности в образовательной области «Технология»; при изучении отдельных предметов; во внеурочной деятельности; социальной инициа-

тивности, направленности, ответственности личности; духовно-нравственном воспитании и развитии учащихся.

В сфере дополнительного образования проектная деятельность рассматривается как специфика творчества, творческих способностей и активности личности, творческих продуктов; при развитии познавательных интересов и специфике исследовательской деятельности; с учётом возрастных особенностей обучающихся.

В целом анализ научной литературы показал, что проектная деятельность имеет высокую степень изученности в сфере образования и скудные и недостаточные исследования в дополнительном образовании. Но опыт проектирования и включения детей с ограниченными возможностями здоровья в проектную деятельность в условиях дополнительного образования остаётся малоизученным и единичным (Г. А. Васильева, О. С. Рыжова, В. Р. Бурмакина).

Проектная деятельность, на наш взгляд, является общим и суммирующим для ряда

понятий: «проектная деятельность учащихся», «метод проектов», «проектная технология», «проектное обучение», «педагогическое проектирование».

Под проектной деятельностью Н. В. Матяш понимает интегративный вид деятельности, обеспечивающий координацию различных сторон процесса обучения, синтезирующий в себе элементы игровой, познавательной, преобразовательной, профессионально-трудовой, коммуникативной, учебной, теоретической и практической деятельности¹.

В. С. Ванькова, В. А. Шумакова рассматривают проектную деятельность как инновационную целенаправленную деятельность, объединяющую знания [9].

Как один из методов развивающего обучения, направленный на выработку исследовательских умений, логического мышления и творчества, рассматривает В. Е. Мельников [13].

Д. Н. Турчен соотносит проектную деятельность с многоуровневой задачей, требующей для её решения метапредметные умения [20].

Проанализировав мнения исследователей, приходим к выводу, что под проектной деятельностью они понимают деятельность, направленную на выработку умений, характеристикой является показатель когнитивной сферы, а конечный продукт имеет субъективную ценность.

Проектная деятельность неразрывно связана с понятием «проектная деятельность учащихся». Сложность и многогранность данного явления отражены в многочисленных статьях, монографиях, диссертациях.

Л. А. Дорошина под проектной деятельностью понимает форму учебно-познавательной активности школьников, которая основывается на мотивационном достижении осознанно поставленной цели по созданию субъективно новых изделий и услуг, способствует всестороннему развитию личности школьника.

Как средство развития познавательных интересов школьников, определяющих их активность и самостоятельность в познании окружающей действительности и достижении долгосрочных результатов, рассматри-

вает проектную деятельность О. А. Гребенникова [10].

Н. А. Семенова соотносит проектную деятельность с активной творческой деятельностью, которая имеет конкретную цель и спрогнозированный результат [19].

Представленные определения опираются на понятие «деятельность/активность» и соотносятся с областью проявления: игровой, исследовательской, теоретической, лично значимой, творческой, социальной, которая направлена на решение задачи, где внешним решением является проектный продукт, а внутренним – развитие личности.

Проектная деятельность педагога неразрывно связана с проектированием педагогического процесса. Проектированием образовательных систем занимались Е. И. Исаев, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, Н. Ф. Талызина, И. С. Якиманская, В. Я. Ляудис и др.

Е. И. Исаев рассматривает учебное проектирование как способ и умение работать с теоретическими знаниями, использование в практической деятельности [11].

Н. В. Матяш соотносит учебное проектирование с процессом познания, выделяя его как метод обучения и как средство практического применения усвоенных знаний и умений.

Н. О. Яковлева рассматривает проектирование как деятельность по созданию проекта, ориентированную на массовое использование. «Педагогическое проектирование – это процесс создания проекта, который, в свою очередь, отражает решение той или иной проблемы»².

Л. А. Филимонюк отмечает, что «... педагогическое проектирование – это не только деятельность, но и процесс последовательной смены состояний, характеризующихся новыми задачами, видами деятельности, степенью упорядоченности информации и т. д.» [21].

Педагогическое проектирование является деятельностью педагога, направленной на предвидение результатов и последствий деятельности. Педагогическое проектирование неразрывно связано с «проектной технологией» (В. Ф. Шарипов, В. Н. Бовсунковский, И. А. Юрловская, Е. Ю. Рогачева, В. Ф. Шкель и др.), «проектным методом»

¹ Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие. – М.: Академия, 2014. – С. 18.

² Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование: учеб.-практ. пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 33.

(В. А. Болотов, Е. С. Полат, Н. А. Семенова, В. В. Сериков), «проектным обучением» (Н. В. Апажихова, С. В. Галкина, И. Р. Рыбина, И. Ю. Попова, Г. К. Селевко, Н. Г. Чани-

лова), «проектной методикой» (В. Л. Битюк, И. А. Зимняя, Т. Е. Сатарова). В таблице представлены авторские определения проектного метода обучения.

Метод проектов

| <i>Определения/понятия</i> | <i>Автор</i> |
|--|---|
| Под методом можно понимать способ обучения через организацию проектов | Семенова Н. А. [19] |
| совокупность учебно-познавательных приёмов, позволяющих решать ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов | Петрова Н. П., Халилов С. Р. [15, с. 49] |
| способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершаться реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом | Полат Е. С. [16] |
| способ познавательной деятельности, инструмент познания | Полат Е. С. [17] |
| метод проектов создаёт ряд условий, ставит задачу и даёт целевую установку перестройки содержания школьной работы | Левин Л. [12, с. 47] |
| технология организации образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и разрешает собственные проблемы, и технология сопровождения самостоятельной деятельности учащегося по разрешению проблем | Голуб Г. Б., Перелыгина Е. А., Чуракова О. В.* |
| конструирование целенаправленной деятельности по нахождению (определению) ресурсов, позволяющих реализовать инициативу | Тетерский С. В., Болотина Т. В., Пастухова Л. С., Тетерская С. Г.** |
| инновационная технология обучения, при которой обучающиеся приобретают новые ЗУНы в процессе поэтапного, самостоятельного/под наставлением педагога планирования, разработки, выполнения и продуцирования усложняющихся заданий/аспектов проблемы, её микротем | Юрловская И. А. [24] |
| * Голуб Г. Б., Перелыгина Е. А., Чуракова О. В. Метод проектов – технология компетентно-ориентированного образования: метод. пособие / под ред. Е. Я. Когана. – Самара: Учебная лит., 2006. – 176 с. | |
| ** Проектные методы в формировании гражданской идентичности у школьников. Методический кейс: метод. указ. / под ред. С. В. Тетерского [и др.]. – М.: Изд-во Московского Политеха, 2017. – С. 61. | |

Исходя из таблицы, можно сделать вывод, что авторы соотносят проектный метод и метод проектов с технологией, способом, совокупностью приёмов деятельности, имеющей конкретный результат.

По мнению Ф. В. Шарипова, проектная технология – система условий, форм, методов и средств по реализации проекта. Он выделяет в качестве признаков деятельностный подход, групповую форму работы, направленную на решение проблемы, положительную мотивацию и личностно ориентированный подход [23].

Технология проектирования, с точки зрения В. Н. Бовсуновского, это наука о мастерстве формообразования предметной среды [5].

И. А. Юрловская, Е. Ю. Рогачева, В. Ф. Шкель соотносят проектную технологию с методом проектов, акцентируя внимание на необходимости учёта возрастных особенностей и персонификацию образовательного процесса, создание адаптивной образовательной и воспитательной среды, способствующей самоактуализации всех субъектов образовательного процесса¹ [24].

¹ Шкель В. Ф. Проектные технологии в образовательном учреждении: учеб.-метод. пособие. – Саратов: Научная кн., 2007. – 37 с.

Таким образом, проектную технологию исследователи определяют как совокупность приёмов, действий, операций, форм, методов, средств, способов по организации проектной деятельности.

Под проектной методикой Е. С. Полат понимает совокупность поисковых, проблемных методов активизации познавательной деятельности, развитие креативности и одновременно формирование определённых личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта [17].

В. Л. Битюк считает, что проектная методика ориентирована не на интеграцию фактических знаний, а на их применение [4].

Проектная методика имеет свои признаки: личностно-деятельностный подход, точность и предсказуемость результатов и путей достижения, нацеленность на результат, связь проектов с реальной жизнью, самоорганизацию, наличие координационно-консультующего характера деятельности педагога (наставника, ментора, фасилитатора, консультанта, модератора и др.), она определяет, чему и зачем учить. Поэтому, на наш взгляд, проектную методику необходимо рассматривать как составляющую проектного обучения.

И. Р. Рыбина, И. Ю. Попова выделяют творческую организацию обучения, ориентированную на развитие личности и отличающуюся кооперативным характером выполнения заданий [18].

Н. Г. Чанилова акцентирует внимание на «...на последовательном выполнении комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых теоретических знаний» [22].

Как определённую организацию анти-рутинного учебного процесса, направленную на решение школьниками жизненных, учебных и профессиональных задач на основе самостоятельного анализа информации, представляют проектное обучение Н. В. Апажихова, С. В. Галкина [1].

Е. А. Пеньковских оценивает проектное обучение с точки зрения преобладания теоретического материала над практическим [14].

Подводя итог, можно сказать, что педагогическое проектирование определяет исследовательскую деятельность педагога по организации проектного обучения, учитывая проектную методику и применяя соответствующий метод и технологию.

Детально исследовав проектную деятельность в сфере образования, рассмотрим потенциальные возможности системы дополнительного образования.

Дополнительное образование детей в Российской Федерации является полноценной частью образовательного пространства в современном обществе. Востребованность системы дополнительного образования и её потенциальные возможности прослеживаются в:

– Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г., в котором отражена возможность реализации права на образование по дополнительным общеобразовательным программам в учреждениях дополнительного образования¹;

– Концепции развития дополнительного образования детей на период 2020 г. и Плана мероприятий по реализации Концепции развития дополнительного образования детей. Они определяют уникальность системы дополнительного образования для мотива-

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.08.2019). – Текст: электронный.

ционного потенциала личности, его активности и саморазвития²;

– Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года, которая отражает интересы граждан по всеобщему образованию, равенству и возможностям граждан³;

– Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, которая предполагает расширение сферы дополнительного образования, индивидуализацию и ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения⁴;

– Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года, в которой подчеркнута роль дополнительного образования как фактора развития интересов, склонностей, способностей, с опорой на систему духовно-нравственных ценностей, обеспечивающих становление гражданской идентичности, социализации детей, их межкультурное взаимопонимание и уважение⁵;

– Проекте Стратегии развития образования детей с особыми образовательными потребностями до 2030 года, предполагающем повышение социального статуса детей с ОВЗ и инвалидностью, доступность и высокое качество образования, возможности социальной адаптации и интеграции, становления и самореализации⁶.

Таким образом, дополнительное образование удовлетворяет социокультурные, индивидуальные и образовательные потребности детей.

² Концепция развития дополнительного образования детей на период 2020 года: утв. Правительством РФ от 04.09.2014 г. – URL: <http://www.static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения: 25.08.2019). – Текст: электронный.

³ Постановление правительства РФ «О национальной доктрине образования в РФ» от 04.10.2000 г. № 751. – URL: <http://www.karavella.nios.ru/DswMedia/nacional-nayadoktrinaobrazovaniyavr.pdf> (дата обращения: 25.08.2019). – Текст: электронный.

⁴ Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы: от 29.12.2014 г. № 2765-п. – URL: <http://www.static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>. (дата обращения: 25.08.2019). – Текст: электронный.

⁵ Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении развития Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» от 29.05.2015 г. № 996-п. – URL: <https://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 25.08.2019). – Текст: электронный.

⁶ Стратегия развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года. – URL: <https://www.edu.gov39.ru/files/docs/other/Проект%20Стратегии%20на%208-04-> (дата обращения: 25.08.2019). – Текст: электронный.

Значительный вклад в развитие дополнительного образования внесли С. В. АLEXИНА, А. Г. АСМОЛОВ, В. А. БЕРЕЗИНА, А. К. БРУДНОВ, Л. Н. БУЙЛОВА, В. П. ГОЛОВАНОВ, В. А. ГОРСКИЙ, Н. В. КЛЕНОВА, Н. Г. КРЫЛОВА, Б. В. КУПРИЯНОВ, Н. А. МОРОЗОВА, О. В. МИНОВСКАЯ, А. В. МУДРИК, Е. А. САЛИНА, Н. А. СОКОЛОВА, А. Ю. ШЕМАНОВ и другие исследователи, рассматривающие систему дополнительного образования с точки зрения потенциальных возможностей и уникальности.

В. А. Березина считает, что система дополнительного образования оказывает существенное влияние на процесс творческого развития личности ребёнка, его самоопределение при наличии личностно-деятельностного характера, личностно ориентированного подхода, соответствия форм, методов содержанию, позитивного отношения семьи и самого ребёнка к дополнительному образованию [3].

Н. А. Соколова оценивает социально-педагогические возможности дополнительного образования с точки зрения социальной среды для воспитания личности, формирования социальных норм, правил поведения, усвоения социальных ролей. «...Этому способствует доступность и открытость учреждений дополнительного образования для детей с разным уровнем интеллектуального, творческого развития, из разных слоёв общества, с ограниченными возможностями здоровья, отклонениями в поведении»¹.

Б. В. Куприянов, Е. А. Салина, Н. Г. Крылова, О. В. Миновская, А. В. Мудрик рассматривают потенциальные возможности предметного содержания для решения различных воспитательных задач².

Уникальностью дополнительного образования, по мнению Н. В. Кленовой, Л. Н. Буйловой, является отсутствие единого государственного стандарта и возможность выбора в соответствии с их интересами, природными склонностями и способностями [8].

«Дополнительное образование в эпоху перемен – это зона ближайшего развития школы и общего образования в целом», – считает А. Г. Асмолов, выделяя в качестве

¹ Соколова Н. А. Педагогика дополнительного образования детей: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – С. 6.

² Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: учеб. пособие / Б. В. Куприянов, Е. А. Салина, Н. Г. Крылова, О. В. Миновская; под ред. А. В. Мудрика. – М.: Академия, 2004. – С. 11.

потенциала дополнительного образования укрепление гражданской идентичности. В его научных трудах красной нитью прослеживается вариативность дополнительного образования, проявляющаяся в овладении ролями [2].

Л. Н. Буйлова в качестве особенностей и возможностей дополнительного образования выделяет структуру образования и образовательной системы в целом; уникальное и равноправное образовательное сообщество, социокультурную технологию, интегрирующую педагогические возможности в самостоятельной деятельности, поведении, общении [7].

А. К. Бруднов в специфике дополнительного образования видит возможность в выборе и освоении той или иной области человеческой деятельности [по: 7; 8].

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрев возможности и особенности дополнительного образования, считаем, что именно дополнительное образование имеет большой потенциал в реализации проектной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. С одной стороны, всё больше педагогов дополнительного образования заинтересовано в разнообразных формах, методах обучения, чтобы сделать педагогический процесс увлекательным, интересным, результативным, с другой стороны – изменяющиеся интересы и потребности детей.

На наш взгляд, потенциал проектной деятельности в учреждении дополнительного образования заключается в выстраивании образовательного процесса на основе проектной деятельности. Дополнительное образование, являясь непрерывным процессом, характеризуется творчеством, которое не может быть стандартизировано и не имеет фиксированных сроков завершения. Благоприятные возможности проявляются в сфере художественного развития и направлены на овладение художественно-творческой деятельностью, как единство и взаимодействие искусств. «Высший уровень творчества характеризуется выходом за пределы заданного, в способности к продолжению познания за рамками исходной ситуации, – считает Д. Б. Богоявленская [6, с. 33]. *Творческая проектная деятельность* проявляется в умениях, способностях, социально-бытовых навыках, компетенциях в процессе проектирования, направлена на

удовлетворение потребностей ребёнка, развитие его талантов в процессе овладения дополнительными общеобразовательными программами. В представленных дополнительных общеобразовательных программах для детей с ограниченными возможностями здоровья «учение с увлечением», «основы компьютерной грамотности», «волшебный мир профессий», «опыты и эксперименты» предусмотрены часы для проектной деятельности. Результатом индивидуальных творческих проектов является проектный продукт, где отражена деятельность ребёнка, его личностный рост и индивидуальное развитие личности, а результат является ценным, уникальным и неповторимым, формирует готовность и привычку к творческой деятельности.

Следующей важной возможностью, на наш взгляд, является *реализация потребности в общении в сообществе педагог – дети – родители детей с ОВЗ*. Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми в процессе совместной деятельности. У детей с ограниченными возможностями здоровья, ввиду нарушений речевых функций от своеобразия лексического запаса, лексико-грамматического строя, сложностей воспроизведения и звукопроизношения до своеобразия и понимания обращённой речи, наблюдается сужение круга общения, что приводит к нарушению социальных отношений. Сообщество детей с ОВЗ – педагога – родителей, являясь частью общества, образовательной и воспитательной системы, помогает ребятам в организации общения. Находясь в таком сообществе в процессе со-творчества, ребята получают возможность в обмене информацией, высказывать своё мнение и идеи, отстаивать свою точку зрения при защите проектов, получать одобрение и признание, воспринимать и понимать партнёров по общению. Общение среди сверстников является средством самопознания и формирования адекватного представления о себе. Дети получают дополнительные впечатления, положительные переживания, открывают возможности продемонстрировать свои умения. Общаясь с детьми, педагог передаёт общественный опыт, знания, формы культуры, традиции, нравы, обычаи, способствует социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в общество. В общении с родителя-

ми педагог организует тренинги, проводит тематические консультации, организует совместные семейные и досуговые мероприятия, мастер-классы, открытые занятия, создаёт клубы по интересам, выступает в роли посредника, решая конфликтные ситуации, является модератором форумов и групп.

Критериями такого сообщества являются:

- 1) единство целей и многообразие видов совместной деятельности;
- 2) проявление субъектной позиции детей и взрослых в со-творчестве;
- 3) многообразие межличностных и ролевых отношений;
- 4) реализация творческих проектов.

Освоение социальных ролей в процессе проектной деятельности способствует формированию коллектива и установлению взаимодействия. В учреждениях дополнительного образования процесс обучения и воспитания осуществляется как в одновозрастных, так и в разновозрастных объединениях: клуб, студия, секция, кружок, группа, лаборатория, мастерская¹. Исходный формальный тип такого объединения детей называется коллективом. Понятия «детский коллектив», «учебный коллектив», «творческий коллектив» в дополнительном образовании употребляются для обозначения детских объединений, не связанных напрямую с учебной деятельностью, а перемещающих всех участников, создавая благоприятные возможности для межличностного взаимодействия и сплочения структурного подразделения. Осуществляя проектную деятельность в коллективе, ребята получают возможность личностного развития и самооценки, развития индивидуальности, личностно-ответственного отношения к коллективу, становления ценностных ориентаций при освоении ролей. Проектирование в одновозрастном или разновозрастном коллективе способствует установлению связей между пространственно-предметным содержанием и системой социальных отношений. В связи с этим изменяется не только роль педагога от руководителя проекта, модератора, наставника, ментора, консультанта до

¹ Безуевская В. А., Глубокова Е. Н., Смирнова Н. В. Организация деятельности учреждения дополнительного образования детей: учеб.-метод. пособие. – Сургут: СурГУ, 2017. – 76 с. – URL: <https://www.модельныйцентр.рф/wp-content/uploads/2018/01/Organizatsiya-deyatelnosti> (дата обращения: 25.08.2019). – Текст: электронный.

непосредственного участника, но и ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, осуществляя проектную деятельность, осваивает новые для себя социальные роли, учится взаимодействовать в коллективе, соотнося себя с его составляющей. Коллективные проекты состоят из последовательной организации деятельности, где каждый выполняет свою часть работы на определённом этапе, на завершающем этапе они объединяются, невыполнение отдельного этапа отражается на проектном продукте. Поскольку все выполняют общую работу одновременно, то и результат является общим. Следовательно, потенциал проектной деятельности в учреждении дополнительного образования выстраивается как по горизонтали, так и по вертикали.

Заключение. Таким образом, потенциал проектной деятельности при обучении по дополнительным общеобразовательным (общеразвивающим) программам в учреждении дополнительного образования заключается в насыщенной и разнообразной деятельности, в расширении круга общения и помощи родителям, социальной адаптации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, в освоении социальных ролей и опыта, развитии и раскрытии творческих способностей, умений, связанных с проектированием, в реализации потребности в общении в сообществе педагог – дети – родители детей, становлении коллектива и достижении педагогической цели по воспитанию и развитию детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Апажихова Н. В., Галкина С. В. Роль технологий проектного обучения в дополнительном образовании школьников. URL: <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2016/akt-problemi-skd/3/arazhihova.pdf> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
2. Асмолов А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. 2014. № 2. С. 2–8.
3. Березина В. А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: автореф. канд. ... пед. наук: 13.00.01. М., 1998. 22 с.
4. Битюк В. Л. Проектная методика как способ реализации принципов контекстного обучения. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-metodika-kak-sposob-realizatsii> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
5. Бовсуновский В. Н. Проектные технологии в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/proektnye-tehnologii-v-obrazovanii> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
6. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одарённости: понятие, виды, проблемы. М.: МИОО, 2005. Вып. 1. 176 с.
7. Буйлова Л. Н. Дополнительное образование детей в современной системе образования Российской Федерации. URL: <http://www.stavcivr.ru/metod-kopilka/> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
8. Буйлова Л. Н., Кленова Н. В. Дополнительное образование в современной школе. М.: Сентябрь, 2005. 192 с.
9. Ванькова В. С., Шумакова В. А. Условия организации проектной деятельности школьников. URL: <http://www.pedagogika.snauka.ru/2016/07/5852> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
10. Гребенникова О. А. Педагогические возможности проектной деятельности как средства развития познавательных интересов учащихся. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vozmozhnosti> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
11. Исаев Е. И. Основы проектирования психологического образования педагога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Тула, 1998. 42 с.
12. Левин Л. Новые пути школьной работы (метод проектов). М.: Работник просвещения, 1926. 88 с.
13. Мельников В. Е., Мигунов В. А., Петряков П. А. Метод проектов в преподавании образовательной области «Информатика и ИКТ». Великий Новгород: НГУ, 2003. 198 с.
14. Пеньковский Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике. URL: https://www.vo.hse.ru/data/2013/10/20/1279364153/VO4_10%20Pen%27kov.pdf (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
15. Петрова Н. П., Халилов С. Р. Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин). Ставрополь: СКФУ, 2015. 196 с.
16. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 9–15.

17. Полат Е. С. Метод проектов. URL: <http://www.schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat2.htm> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
18. Рыбина И. Р., Попова И. Ю. Проектное обучение как элемент организации учебной деятельности в контексте современного образования. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-kak-element-organizatsii> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
19. Семенова Н. А. Вопросы организации проектной деятельности в начальной школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 11. URL: https://www.npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/semenova_n._a._70_74_1_1_2013.pdf (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
20. Турчен Д. Н. Проектная деятельность как один из методических приёмов формирования универсальных учебных действий // Наукovedenie. 2013. Вып. 6. URL: <https://www.naukovedenie.ru/PDF/165PVN613.pdf> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
21. Филимонюк Л. А. Педагогическое проектирование и технология обучения студентов педагогическому проектированию // Наука. Инновации. Технологии. 2005. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-i-tehnologiya-obucheniya> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
22. Чанилова Н. Г. Система проектного обучения как инструмент развития самостоятельности старшеклассников дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 1997. 185 с.
23. Шарипов Ф. В. Технология проектного обучения. URL: <https://www.irorb.ru/files/magazineIRO/2013november/6.pdf> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.
24. Юрловская И. А. Проектные технологии в реализации стандартов высшего профессионального образования третьего поколения. URL: <https://www.naukovedenie.ru/PDF/127PVN214.pdf> (дата обращения: 25.08.2019). Текст: электронный.

Статья поступила в редакцию 27.08.2019; принята к публикации 20.09.2019

Библиографическое описание статьи

Чернова Е. А. Потенциал проектной деятельности во взаимодействии педагога дополнительного образования с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 138–146. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-138-146.

Elena A. Chernova,
Postgraduate,
Tambov State University,
(33 International str., Tambov, 392000, Russia),
e-mail: darknegr@mail.ru
ORCID: 0000-0002-3643-4009

Potential Project Activities in Collaboration of an Additional Education Teacher of Children with Disabilities

The project activity and potential of the project activity of an additional education teacher of children with disabilities is analyzed and presented in this article. In the process of socio-pedagogical interaction the development and inclusion in the project activities of a teacher as well as a child take place. Project activity of students is inextricably linked with the educational project. Project activity of a teacher includes pedagogical design of educational process, project methodology, project method of training and project technologies. Implementing in institutions of additional education project activities, the teacher saturates his / her creativity, realizes their need for communication, creating and immersing children and their parents in the educational community teacher – child with disabilities – parents of a child with disabilities. In such an educational community, educational projects are implemented, interpersonal and role relationships are manifested, the subjective position of both children and adults is reflected, and a variety of activities is used. Mastering social roles contributes to the formation of the team and the achievement of pedagogical goals for the education and development of such children. The presented potential opportunities of project activity reflect the main goal of social and pedagogical interaction of an additional education-adaptation teacher of children with disabilities in society.

Keywords: children with disabilities, project activities, social role, collective, creativity, communication

References

1. Apazhikhova, N. V., Galkin, A. S. V. The role of project-based learning technologies in additional education of schoolchildren. Web. 25.08.2019: <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2016/akt-problemi-skid/3/apazhikhova.pdf>. (In Rus.)
2. Asmolov, A. G. Additional personal education in the era of change: cooperation, co-creation, self-creation. *Obrazovatel'naya politika*, pp. 2–8, no. 2, 2014. (In Rus.)
3. Berezina, V. A. Additional education of children as a means of their creative development. Cand. sci. diss. abstr. M., 1998. (In Rus.)
4. Bitjuk, V. L. Project methodology as a way to implement the principles of contextual learning. Web. 25.08.2019: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-metodika-kak-sposob-realizatsii-printsipov-kontekstnogo-obucheniya>. (In Rus.)
5. Bovsunovskiy, V. N. Project technologies in education. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2014. Web. 25.08.2019: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/proektnye-tehnologii-v-obrazovanii>. (In Rus.)
6. Bogoyavlenskaya, D. B., Bogoyavlenskaya, M. E. Psychology of giftedness: concept, types, problems. Vol. 1. M: MIOO, 2005. (In Rus.)
7. Buylova, L. N. Additional education of children in the modern education system of the Russian Federation. Web. 25.08.2019: <http://www.stavcvr.ru/metod-kopilka/> (In Rus.)
8. Buylova, L. N., Klenova, N. V. Additional education in a modern school. M: Sentyabr', 2005. (In Rus.)
9. Vankova, V. S., Shumakova, V. A. Conditions of the organization of project activity of schoolchildren. Web. 25.08.2019: <http://www.pedagogika.snauka.ru/2016/07/5852>. (In Rus.)
10. Grebennikova, O. A. Pedagogical possibilities of project activity as a means of developing students' cognitive interests. Web. 25.08.2019: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vozmozhnosti-proektnoy-deyatelnosti>. (In Rus.)
11. Isaev, E. I. Design basics of psychological education of the teacher: Cand. sci. diss. abstr. Tula, 1998. (In Rus.)
12. Levin, L. New ways of school work: (Project method). M.: Rabotnik prosveshcheniya, 1926. (In Rus.)
13. Melnikov, V. E., Migunov, V. A., Petryakov, P. A. Project method in teaching the educational field "computer science and ICT". Vel. Novgorod: NGU, 2003. (In Rus.)
14. Penkovskiy, E. A. Project method in domestic and foreign pedagogical theory and practice. Web. 25.08.2019: https://www.vo.hse.ru/data/2013/10/20/1279364153/VO4_10_%20Pen%27kov.pdf. (In Rus.)
15. Petrova, N. P., Khalilov, S. R. Implementation of the project method in teacher training (on the example of Humanities). Stavropol: SKFU, 2015. (In Rus.)
16. Polat, E. S. Learning in collaboration. *Inostrannyye yazyki v shkole*, pp. 9–15, no. 1, 2000. (In Rus.)
17. Polat, E. S. Project method Web. 25.08.2019: <http://www.schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat2.htm> (In Rus.)
18. Rybina, I. R., Popova, I. Yu. Project training as an element of the educational activities organization in the context of modern education. Web. 25.08.2019: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-kak-element-organizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya>. (In Rus.)
19. Semenova, N. A. Questions of the organization of project activity in primary school. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Vol. 11. 2012. Web. 25.08.2019: https://www.npo.tspu.edu.ru/files/npof/articles/semenova_n_a_70_74_1_1_2013.pdf. (In Rus.)
20. Turchen, D. N. Project activity as one of methodical methods of formation of universal educational actions. *Naukovedenie*. Vol. 6. 2013. Web. 25.08.2019: <https://www.naukovedenie.ru/PDF/165PVN613.pdf>. (In Rus.)
21. Filimoniyuk, L. A. Pedagogical design and technology of teaching students pedagogical design. *Nauka. Innovatsii. Tekhnologii*. 2005. Web. 25.08.2019: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-i-tehnologiya-obucheniya-studentov-pedagogicheskomu-proektirovaniyu>. (In Rus.)
22. Chanilova, N. G. The system of project training as a tool for the development of independence of high school students. Cand. sci. diss. Saratov, 1997. (In Rus.)
23. Sharipov, F. V. Project-based learning technology Web. 25.08.2019: <https://www.irorb.ru/files/magazineIRO/2013november/6.pdf> (In Rus.)
24. Yurlovskaya, I. A. Project technologies in the implementation of standards of higher professional education of the third generation. Web. 25.08.2019: <https://www.naukovedenie.ru/PDF/127PVN214.pdf>. (In Rus.)

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

Reference to the article

Chernova E. A. Potential Project Activities in Collaboration of an Additional Education Teacher of Children with Disabilities // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 138–146. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-138-146.

УДК 377.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-147-152

Надежда Михайловна Сараева¹,*доктор психологических наук, доцент,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: saraiewa@mail.ru**ORCID: 0000-0003-4946-8360***Екатерина Александровна Игумнова²,***доктор педагогических наук, доцент,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: igumnova1@mail.ru**ORCID: 0000-0001-8907-9154***Алексей Анатольевич Суханов³,***кандидат психологических наук, доцент,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: suhanov-71@mail.ru**ORCID: 0000-0003-2062-9642*

Исследовательская деятельность по изучению экологического состояния атмосферы в городе Чите (в рамках реализации образовательной части проекта по анализу жизнеспособности школьников и студентов Забайкальского края)⁴

В статье представлено содержание и реализация научно-образовательного компонента международного исследовательского проекта, посвящённого проблеме жизнеспособности молодёжного населения, проживающего в условиях социальных и экологических рисков. Актуальность исследования определяется значимостью получения информации об угрозах нормальной жизнедеятельности, оптимальному состоянию психики молодых людей (старших школьников и студентов). В работе принимают участие исследователи из ЮАР. В проекте предусматривается, что школьники и студенты также выполняют самостоятельное исследование – изучают экологическое состояние природной (физической) среды территорий их проживания, проводят просветительскую работу. Так, в г. Чите, который относится к экологически неблагоприятным территориям, учащиеся провели оценку уровня загрязнения атмосферы автотранспортом. Методы изучения – полугодовой мониторинг степени загрязнения воздуха, натурные исследования: подсчёт количества проезжающего и стоящего на светофоре автотранспорта. Участники проекта обучались сложной методике анализа состояния атмосферы. Результаты исследования будут представлены на классных часах, научно-практических конференциях. Цель – формирование экоцентрического сознания молодёжи. Мероприятие можно отнести к формам реализации гражданской науки, так как в нём участвовали школьники, студенты, специалисты разных профилей.

Ключевые слова: жизнеспособность молодёжи, экологическое неблагополучие, научно-образовательная деятельность, изучение состояния атмосферы, гражданская наука

Введение. Институт психологии Российской академии наук в 2019 г. начал разработку нового международного проекта, целью которого является изучение жизнеспособности

молодёжи (старших школьников и студентов) в условиях экологических и социально-экономических вызовов. В проекте участвуют учёные Южно-Африканской Республики. От

¹ Н. М. Сараева – основной автор, осуществляла сбор, анализ, систематизацию материалов исследования, оформление статьи.

² Е. А. Игумнова – осуществляла сбор, анализ, систематизацию материалов исследования, оформление статьи.

³ А. А. Суханов – осуществлял сбор, анализ, систематизацию материалов исследования.

⁴ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-513-60001 «Жизнеспособность подростков в условиях экологических и социально-экономических вызовов: исследование в рамках нескольких систем».

России проект выполняется исследователями Москвы, Санкт-Петербурга, Читы.

Тема научного исследования отличается высоким уровнем актуальности и новизны. Условия глобального экологического кризиса, социально-экономические трудности, с которыми сталкиваются многие люди, проживающие как в России, так и в других странах, в частности, в Южно-Африканской Республике, предъявляют особые требования к жизнеспособности человека. Обостряется необходимость понимания того, какие условия и факторы, какие системы (внутренние: индивидуальные свойства и ресурсы; внешние: социально-экономические и экологические факторы) и как обеспечивают не только выживание человека в осложнённых условиях жизненной среды, преодоление им трудностей, но и нередко выход на более высокий уровень развития, определяя возможности личностного роста.

Методология и методы исследования. Проблемы жизнеспособности – это новая область исследований отечественной науки, психологии, педагогики. Начало изучения разных аспектов жизнеспособности российскими учёными можно обозначить 2000-ми годами. И хотя работа проводится очень активно и является весьма продуктивной (М. П. Гурьянова [2], А. И. Лактионова [6], А. В. Махнач [7], Ю. В. Науменко [8], А. А. Нестерова [9], Е. А. Рыльская [11] и др.), но даже само определение понятия «жизнеспособность личности» сохраняет свой дискуссионный потенциал. В психологии жизнеспособность понимается как «способность человека к преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств с возможностью восстанавливаться и использовать для этого все возможные внутренние и внешние ресурсы, способность к жизни во всех её проявлениях» [7, с. 130].

Изучение феноменологии и закономерностей жизнеспособности проводится в русле разных методологических подходов. Ведущими среди них является социально-психологический, социокультурный экологический подход. В последнее время говорят о необходимости интеграции категориального аппарата нескольких научных парадигм социальной психологии для изучения жизнеспособности (А. А. Нестерова [10]).

По мнению разработчиков, названный проект позволит исследовать системные

связи между индивидуальными, социально-экономическими и культурными воздействиями, включая влияние экологически неблагоприятной среды, в обеспечении жизнеспособности человека.

Подчеркнём, что для нас особая научная значимость предпринятого исследования заключается в стремлении рассмотреть жизнеспособность молодёжи, проживающей не только в условиях социально-экономического, но и экологического неблагополучия. Это стремление и определило включение в число территорий исследования г. Читы, который относится к числу наиболее экологически «загрязнённых» городов нашей страны.

Важной составной частью проекта является научно-образовательная деятельность участников.

Цель статьи – представить один из вариантов реализации этой составляющей проекта.

Результаты исследования и их обсуждение. Известно, что субэкстремальное экологическое неблагополучие территории редко осознаётся людьми, которые на ней проживают. Население – чаще всего совокупный страдающий объект негативных воздействий экологически «загрязнённой» среды. Повышена заболеваемость людей [1; 4], могут быть снижены (в пределах нормы) показатели их психической деятельности [3; 12]. Но экологическое сознание жителей экологически неблагополучных территорий пока не стало предметом широкого изучения.

По замыслу авторов проекта, имеющиеся в каждой стране и в регионе официальные данные мониторинга качества природной (физической) среды территорий – воды и воздуха, почвы и т. д., – собранные государственными учреждениями в обеих странах, будут дополнены данными, полученными в ходе научно-образовательной деятельности подростков, которые проживают в экологически неблагополучных условиях. Это позволит участникам исследования осознать масштабы экологической деформации природной среды их территории проживания, по-настоящему понять, что экологические факторы не нейтральны для человека. Школьники и студенты получают подтверждение тому, что экологическое «загрязнение» природной среды является реальной зоной риска для их жизнеспособности. Тем самым создаётся основа для изменения / формиро-

вания экологического сознания молодёжи, формирования эгоцентрической его направленности.

В названных городах России и в ЮАР научно-образовательная деятельность участников проекта заключается в изучении свойств природной (физической) среды территорий проживания.

В Чите в рамках проекта профессионально-научным сообществом была спланирована серия мероприятий «Гражданская наука – во благо Забайкалья» по мониторингу окружающей среды и просвещению населения. Возглавило эти мероприятия исследование на тему «Оценка уровня загрязнения атмосферы автотранспортом в городской среде (на примере г. Читы)». Выбор темы обусловлен серьёзностью проблемы загрязнения воздуха для г. Читы и Забайкальского края и её отрицательным влиянием как на экосистемы в целом, так и на качество жизни и здоровье населения. Официальная статистика подтверждает, что г. Чита по итогам 2018 г. попал в перечень городов России с самым загрязнённым воздухом¹. Проблема чистоты воздуха в последние годы стала активно решаться на государственном уровне. Так, с 2018 г. Чита вошла в федеральную программу «Чистый воздух»², с 1 ноября 2019 г. вступает в силу Федеральный закон о проведении эксперимента по квотированию выбросов загрязняющих веществ в атмосферный воздух двенадцати экологически неблагополучных городов России, в том числе и г. Читы³.

Первоначальной базой организации исследования с учащимися и просветительской деятельностью стала МБОУ «СОШ № 25» г. Читы. Начиная с 2013 г. мы активно сотрудничаем с этой школой по вопросам экологического воспитания и формирования созидательной активности в рамках создания и развития детского объединения «Лесная страна» (школьное лесничество). Школа расположена у автодороги общего пользо-

вания муниципального значения с регулируемым пешеходным переходом. Этот объект может стать модельным для проведения подобных исследований в других школах г. Читы. Участниками научно-образовательной деятельности также стали учащиеся МБУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества» г. Читы и магистранты ряда магистерских программ ЗабГУ.

В университете для школьников разработаны адаптированные алгоритмы проведения наблюдений (в течение шести месяцев), составлены рекомендации для проведения расчётов и построения диаграмм по результатам исследования, а также правила обеспечения безопасности участников исследовательской деятельности. Запланирована работа со студентами по созданию цифровой программы сопровождения замеров.

Параллельные исследования по анализу характеристик окружающей среды проводятся в Москве, Санкт-Петербурге и в Южно-Африканской Республике. Школьники и студенты изучают экологические проблемы территорий своего проживания и пытаются их решать.

В Чите проведено первое мероприятие из названной серии. Каждый участник проекта почувствовал, как важно понимать, какая природная и социальная среда нас окружает, проанализировать своё отношение к природе и дать всему оценку с экологической точки зрения.

Социальная и научная значимость проводимой работы заключается в том, что её организацию можно считать формой осуществления гражданской науки [5; 13]. «Гражданская наука» (*citizen science*) – современное, вошедшее в обиход сравнительно недавно понятие, обозначающее, в общем, науку, которой занимаются граждане. Гражданская наука позволяет «помогает вовлечь в сферу публичной науки (со всеми её отдельными модусами) большое число любителей, знатоков, активных волонтеров, дипломированных, но не получивших учёную степень» людей [5, с. 43], всех заинтересованных лиц. Правомочность гражданской науки имеет серьёзное обоснование, включающее в себя указание на огромную роль науки в современном обществе и в то же время чрезвычайную институционализацию и бюрократизацию «официальной нау-

¹ Чита и Петровск-Забайкальский остались в списке городов с самым грязным воздухом. – URL: <https://www.chita.ru/news/134826/> (дата обращения: 10.08.2019). – Текст электронный.

² Чита попала в список из двенадцати городов России, где будут следить за чистой воздухом. – URL: <https://www.chita.ru/news/135796/> (дата обращения: 10.08.2019). – Текст: электронный.

³ Закон о борьбе с загрязнением воздуха Читы заработает с 1 ноября. – URL: <https://www.chita.ru/news/137283/> (дата обращения: 10.08.2019). – Текст: электронный.

ки», на необходимость популяризации науки, презентации научного знания и др.

В этом контексте участие в реализации исследовательского проекта по изучению жизнеспособности молодёжи самих школьников и студентов, а также поддержка учителей, вузовских преподавателей, специалистов разных профилей (сотрудников Министерства природных ресурсов Забайкальского края; филиала ФБУ «Рослесозащита», «Центра защиты леса Забайкальского края», помощника депутата Государственной Думы Федерального Собрания РФ по работе в Забайкальском крае) позволяет считать совместную научно-образовательную деятельность формой гражданской науки. Информация о научно-образовательной деятельности учащихся представлена на сайтах Министерства природных ресурсов Забайкальского края, Администрации городского округа «Город Чита» и в газете «Забайкальский рабочий»¹.

Заключение. Проблема жизнеспособности молодёжи, проживающей в осложнённых социальных и экологических условиях, сложна и многоаспектна. Один из основных вопросов, на который должен быть получен ответ при разработке проблемы, – это вопрос об имеющихся и потенциальных рисках, способных ослабить

жизнеспособность молодых людей. К числу этих рисков относится экологическое неблагополучие территорий проживания. В связи с этим в международный (Россия – ЮАР) исследовательский проект включена научно-образовательная деятельность школьников и студентов по изучению экологического состояния окружающей среды. Эта деятельность призвана помочь осознанию экологических рисков жизнеспособности. Выполненная учащимися школы № 25 г. Читы работа по мониторингу степени загрязнения воздуха направлена на решение этой задачи. Широкая поддержка и участие в научной деятельности школьников представителей самой широкой общественности позволяют отнести мероприятие к формам проявления гражданской науки. Необходимо, чтобы как можно больше людей понимали: защита окружающей среды, экологическая безопасность России – это забота не только государственной службы экологического контроля, но и каждого из нас. Нельзя забывать, что жизнеспособность человека сегодня зависит от сохранности природы. А после нас на этой земле будут жить наши дети и внуки. Мы обязаны сохранить для них, для будущих поколений цветущую планету. Объединив усилия каждого, мы обязательно этого добьёмся.

Список литературы

1. Говорин Н. В., Зимина И. А., Абашкина Е. В., Злова Т. П., Вишнякова Е. М., Кошмелёва Я. А., Березкин А. С. Состояние нервно-психического здоровья детей и подростков, проживающих в экологически неблагоприятном регионе Восточного Забайкалья // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2003. № 1. С. 61–63.
2. Гурьянова М. П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума // Педагогика. 2004. № 1. С. 12–18.
3. Екимова В. И. Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагополучия: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М.: РГБ, 2003. 281 с.
4. Елизарова Т. В. Загрязнение окружающей среды и её влияние на здоровье городского детского населения (на примере города Читы): автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.07. Иркутск, 1997. 24 с.
5. Железняк В. Н. Наука без учёной степени // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. 2017. № 1. С. 37–44.
6. Лактионова А. И. Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2010. 184 с.
7. Махнач А. В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. 459 с.
8. Науменко Ю. В., Паатова М. Э. Социально-личностная жизнеспособность подростков: психолого-педагогическая коррекция // Народное образование. 2013. № 7. С. 249–257.
9. Нестерова А. А. Социально-психологическая концепция жизнеспособности молодёжи в ситуации потери работы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. М., 2011. 50 с.
10. Нестерова А. А. Социально-психологический подход к пониманию конструкта «жизнеспособность личности» // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. С. 49–59.

¹ Забайкальский рабочий. – 2019. – № 211. – 31 окт.

11. Рыльская Е. А. Психология жизнеспособности человека: дис ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Ярославль, 2014. 446 с.
12. Сараева Н. М. Интеллектуальные и эмоциональные характеристики психики человека, проживающего на экологически неблагоприятной территории: дис ... д-ра психол. наук: 19.00.01. М., 2010. 431 с.
13. Was ist citizen science? Zentrum für Citizen Science. URL: <https://www.zentrumfuercitizen-science.at/de/citizen-science> (дата обращения: 10.08.2019). Текст: электронный.

Статья поступила в редакцию 31.10.2019; принята к публикации 15.11.2019

Библиографическое описание статьи

Сараева Н. М., Игумнова Е. А., Суханов А. А. Исследовательский проект по изучению экологического состояния атмосферы в городе Чите (в рамках реализации образовательной части проекта по изучению жизнеспособности школьников и студентов Забайкальского края) // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 147–152. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-147-152.

Nadezhda M. Saraeva¹,

*Doctor of Psychology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: saraiewa@mail.ru
ORCID: 0000-0003-4946-8360*

Ekaterina A. Igumnova²,

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: igumnova1@mail.ru
ORCID: 0000-0001-8907-9154*

Aleksey A. Sukhanov³,

*Candidate of Psychology, Associate Professor
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: suhanov-71@mail.ru
ORCID: 0000-0003-2062-9642*

Research Activities to Study the Environmental Condition of the Atmosphere in Chita (Within the Implementation of the Educational Part of a Project to Analyze Resilience of Transbaikalia Schoolchildren and Students)⁴

The study presents content and realization of scientific and educational component of the international research project on the problem of resilience of the young population living in the situation of social and environmental risks. Topicality of the research question is determined by the importance of information on the normal vital activity threats, optimal psychic condition of young people (senior schoolchildren and university students). Researchers from the Republic of South Africa took part in the study. According to the project, schoolchildren and students are supposed to do independent research aimed at studying the environmental (physical) condition of the territory they live in and carrying out educational work. For instance, in Chita that is considered to be an environmentally unfavorable city, the students evaluated atmospheric pollution by vehicle emissions. The methods they applied involved semiannual monitoring of air pollution, field studies including calculation of the number of vehicles passing and at the traffic lights. The project participants are taught to use complicated methods for analyzing the state

¹ N. M. Saraeva – the main author: collection, analysis, systematization of research materials, preparation of the manuscript.

² E. A. Igumnova – collection, analysis, systematization of research materials, preparation of the manuscript.

³ A. A. Sukhanov – collection, analysis, systematization of research materials.

⁴ The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research, project number 19-513-60001. This work was financially supported by the RFBR project “Adolescent Resilience in Environmental and Socio-Economic Challenges: a Multi-System Research” (no. 19-513-60001).

of the atmosphere. The results obtained will be presented during classroom hours and research and practice conferences. The aim is to form ecocentric consciousness of young people. The event can be considered as a form of citizen science realization as schoolchildren, students and different specialists participated in it.

Keywords: resilience of young people, unfavorable environmental conditions, research and educational activity, study of the state of the atmosphere, citizen science

References

1. Govorin, N. V., Zymina, I. A., Abashkina, E. V., Zlova T. P., Vishnyakova E. M., Koshmeleva Y. A., Berezkin A. S. The state of nervous and mental health of children and adolescents living in the ecologically unfavourable region of Eastern Transbaikalia. *Siberian Journal of Psychiatry and Narcology*, no. 1, pp. 61-63, 2003. (In Rus.)
2. Guryanova, M. P. Education of a viable personality in the conditions of a disharmonic society. *Pedagogika*, no. 1, pp. 12–18, 2004. (In Rus.)
3. Ekimova, V. I. Features of mental development of schoolchildren in conditions of ecological disadvantage. Dr. psychol. sci. diss. M., 2003. (In Rus.)
4. Elizarova, T. V. Environmental pollution and its impact on the health of the urban child population (on the example of the city of Chita). Cand. med. sci. diss. abstr. Irkutsk, 1997. (In Rus.)
5. Zheleznyak, V. N. Science without a degree. *Vestnik of Perm National Research Polytechnic University*. no. 1. pp. 37–44. 2017. (In Rus.)
6. Laktionova, A. I. The correlation between resilience and social adaptation of adolescents. Cand. psychol. diss. M., 2010. (In Rus.)
7. Makhnach, A. V. Resilience of man and family: socio-psychological paradigm. M: Institute of Psychology of RAS, 2016 (In Rus.)
8. Naumenko, Yu. V., Paatova, M. E. Social and personal resilience of teenagers: psycho-pedagogical correction. *Narodnoe obrazovanie*, no. 7, pp. 249–257. 2013. (In Rus.)
9. Nesterova, A. A. Socio-psychological concept of youth resilience in the situation of job loss. Dr. psychol. sci. diss. abstr. M., 2011. (In Rus.)
10. Nesterova A. A. Socio-psychological approach to understanding of construct of “personality resilience” // Human resilience: individual, professional and social aspects. M: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2016: 49–59. (In Rus.)
11. Ryl'skaya, E. A. Psychology of human resilience. Dr. psychol. sci. diss. Yaroslavl, 2014. (In Rus.)
12. Saraeva, N. M. Intellectual and emotional characteristics of the state of mind of a person living in an ecologically unfavorable territory. Dr. psychol. sci. diss. M., 2010. (In Rus.)
13. Was ist citizen science? Zentrum für Citizen Science. Web. 10.08.2019. <https://www.zentrumfuercitizen-science.at/de/citizen-science>.

Received: October 31, 2019; accepted for publication November 15, 2019

Reference to the article

Saraeva N. M., Igumnova E. A., Sukhanov A. A. Research Activities to Study the Environmental Condition of the Atmosphere in Chita (Within the Implementation of the Educational Part of a Project to Analyze Resilience of Transbaikalia Schoolchildren and Students)// *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 147–152. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-147-152.

УДК 159.99+373.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-153-159

Лариса Владимировна Скорова,
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

Проблема выбора педагогом образовательных медиаресурсов в сети Интернет: психологический аспект

Актуальность исследования обусловливается необходимостью, во-первых, тщательного анализа образовательных ресурсов по предметной области (методический, педагогический, психологический), а во-вторых, развития медиакультуры и медиакомпетентности взрослых и обучающихся на разных уровнях образования. В статье образовательный медиаресурс рассматривается как сайт, содержащий различные форматы контента, имеющие по своей тематике образовательную и/или научную, культурную направленность. Основными методами исследования явились: а) теоретические методы, направленные на создание теоретических обобщений: анализ позволил сгруппировать проблемы выбора педагогом образовательных медиаресурсов и определить алгоритм деятельности педагога по их подбору и использованию в учебной деятельности; б) опросные методы (анкетирование и интервью), направленные на выявление опыта у педагогов по отбору образовательных ресурсов по своей предметной области, анализу различных аспектов медиаинформации. Особое внимание уделяется описанию и анализу проблем выбора педагогом образовательных медиаресурсов. Рассмотрены особенности познавательных процессов (восприятия, внимания и пр.), которые следует учитывать педагогу при выборе контента. Предложен психологически обоснованный алгоритм работы педагога по выбору образовательного медиаресурса, включающий анализ образовательных медиаресурсов по следующим параметрам: соответствие объёма и содержания различных форматов контента возрасту; информационно-психологическая безопасность при работе с контентом на ресурсе; цветовое оформление сайта, его структуры, форматов контента и его воздействие на психические состояния школьников и пр.

Ключевые слова: контент, медиатекст, медиаресурс, психологический анализ, готовность педагога

Введение. Освоение цифровых образовательных сред для проверки и приобретения знаний, развитие культуры образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность, признаётся в качестве оснований реализации образовательных программ. Это требует формирования навыков безопасного поиска образовательных ресурсов и достоверной информации в сети Интернет, безопасного использования электронных ресурсов, получения информации из источников в современной информационной среде. Новые формы и способы распространения информации порождают новые модели организации учебного взаимодействия. Важным представляется поиск педагогом образовательных ресурсов и определение механизмов работы с ними. Зарубежные коллеги отмечают, что в настоящее время от преподавателей требуется

точный поиск онлайн-ресурсов, их адаптация и использование в собственных курсах [19]. Готовность к такой работе в большей степени демонстрируют молодые учителя. Но при этом необходимо отметить, что школьники не анализируют информацию, представленную в сети, критически [17].

Обеспечение доступа к информационным образовательным ресурсам в интернете является основным условием создания информационно-образовательной среды школы. В сети Интернет можно найти огромное количество ресурсов, на которых представлена познавательная информация. Однако это не означает, во-первых, что она достоверна, объективна и безопасна и, во-вторых, что её можно рекомендовать школьникам как дополнительный источник информации. В связи с этим педагог сталкивается с проблемой обучения школьников

правилам информационной безопасности при работе с интернетом, использованию образовательных ресурсов при уточнении значения понятий и информации.

Актуальность проблемы выбора педагогом образовательных ресурсов обусловлена не только их поиском по предметной области, необходимостью их тщательного анализа (методический, педагогический, психологический), но и развитием медиакультуры и медиакомпетентности взрослых и обучающихся на разных уровнях образования. Данное исследование направлено на изучение проблемы психологического обеспечения выбора педагогом образовательных ресурсов в сети Интернет. Поэтому цель работы – на основании структурирования проблем выбора (подбора) педагогом образовательных ресурсов по предметной области разработать психологически обоснованный алгоритм его действий для их решения.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования послужил деятельностный подход, основные положения которого сформулированы С. Л. Рубинштейном¹. Кроме того, мы опирались на представления об основных характеристиках образовательного медиапространства, информационно-образовательной среды и медикультуры.

Продуктивные способы получения знаний посредством использования сети Интернет, возможности её применения в педагогическом процессе, роль всемирной паутины в образовании исследуются и обсуждаются в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе [1; 2; 4; 7; 14; 15]. Отмечается, что современное обучение ориентировано не столько на то, как учителя передают информацию, сколько на то, как школьники её изучают [14]. Описаны современные способы и недостатки обнаружения образовательных ресурсов [16]. Обосновывается, что обучение с использованием сети способствует мотивации и пониманию определённых событий и явлений [Там же], повышению уровня удовлетворённости проектной деятельностью, расширению возможностей приобретения и развития общих компетенций [19], стремлению к новизне, эмоциональной стимуляции [13].

Вопросы систематизации и структурирования образовательной информации в сети

Интернет позволяют решать образовательные порталы. Информация, представленная на образовательных порталах, динамична, поскольку постоянно обновляется, удаляется и теряет актуальность и, несомненно, имеет дидактическую ценность [3]. Образовательные порталы в структуре информационно-образовательной среды школы рассматриваются как основа развития системы образования и использования новых форм обучения, средство повышения качества образования, его доступности [1–3; 5; 6].

Использование образовательных ресурсов в деятельности педагога позволяет обогатить применяемые им методы и способы организации учебной деятельности, индивидуальной, самостоятельной познавательной, исследовательской и проектной деятельности школьников. Более того, они позволяют ориентировать эту деятельность на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей школьников. Современные исследователи отмечают владение детьми уже с младшего школьного возраста не только компьютером, планшетом, смартфоном, но и способами получения и пересылки мультимедиаинформации, общения в социальных сетях [8].

В научной литературе содержится определение медиапедагогического процесса, под которым понимают «специально организованное, целенаправленное, развивающееся взаимодействие педагогов и обучающихся...» [10, с. 442].

Под образовательным медиаресурсом будем понимать сайт, содержащий различные виды медиаинформации, имеющие по своей тематике образовательную и/или научную, культурную направленность. Основными особенностями образовательного медиаресурса являются большое разнообразие содержания и форм представления информации, обширные объёмы образовательной информации, высокая скорость обновления и пополнения информации, огромное количество и разнообразие групп пользователей [11].

Основными методами исследования явились: а) теоретические методы, направленные на создание теоретических обобщений: анализ позволил сгруппировать проблемы выбора педагогом образовательных медиаресурсов и определить алгоритм деятельности педагога по их выбору и использованию в учебной деятельности; б) опросные методы (анкетирование и интервью),

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

направленные на выявление опыта у педагогов по выбору образовательных ресурсов по своей предметной области, анализу различных аспектов медиаинформации.

Результаты исследования и их об- суждение. Результаты исследования показали, что большинство учителей не обучают школьников приёмам и способам работы с образовательным медиаресурсом и анализу представленных форматов контента. Педагоги не предлагают конкретные адреса сайтов для выполнения исследовательских и проектных работ, домашних заданий и не показывают схему работы с содержанием контента.

Анализ психолого-педагогической литературы, результаты опроса и интервьюирования учителей, а также личный опыт реализации учебной деятельности с использованием образовательных ресурсов в сети Интернет позволили определить три группы проблем, с которыми сталкивается педагог, используя информационные ресурсы интернета и образовательную среду школы.

Первая группа проблем – *организационно-содержательные* – связана с отбором (выбором) образовательных ресурсов по предметной области по содержанию представленных контентов:

- как оценить качество контента, его достоверность (соответствие исходному тексту или установленному факту), актуальность представленной информации на сайте;

- с какой целью может быть использован данный контент/ресурс (в урочной деятельности, при организации проектной и исследовательской деятельности и пр.);

- при изучении каких тем/разделов и при выполнении каких видов работ (или этапов проектной и исследовательской деятельности) использование ресурсов будет продуктивно;

- какой объём контента из представленного на сайте может быть рекомендован школьникам при выполнении различных видов деятельности;

- способствует ли анализ контентов, представленных на образовательном ресурсе, поиску решения проблем (задач) по предмету (насколько целесообразно его использование);

- зачем школьнику необходимо использовать рекомендованные образовательные ресурсы, как это будет способствовать актуализации знания и его мотивации;

- какие особенности школьников необходимо учитывать при выборе вида контента на образовательном портале.

Вторая группа проблем – *психолого-педагогические* – связана с определением соответствия содержания образовательного ресурса возрастным особенностям детей:

- когда следует вводить в учебный процесс использование разных видов контента, представленных на образовательных ресурсах (на каких уровнях образования);

- как выбрать из огромного множества образовательных ресурсов и тот объём контента, которые соответствуют возрасту, интеллектуальному уровню обучающегося, особенностям восприятия информации, готовности работы с ней, особенностям развития психических функций (восприятия, памяти, внимания, мышления).

Третья группа проблем – *методические* – связана с практическим использованием ресурсов школьниками:

- каким образом следует включать использование образовательных ресурсов в учебный процесс;

- готовы ли школьники к самостоятельной работе с образовательными ресурсами.

Рассмотрим, какие особенности школьников следует учитывать педагогу при выборе контента. Прежде всего, следует остановиться на особенностях восприятия, поскольку оно непосредственно связано с пониманием контента и обеспечивает последующую переработку его содержания. Известно о нескольких типах восприятия (аналитическое, синтетическое, аналитико-синтетическое и эмоциональное), различающихся по умению сочетать данные анализа и синтеза: школьники с преобладанием синтетического восприятия склонны к обобщённому отражению (что может приводить к ошибочным обобщениям о предмете); с аналитическим восприятием – к тщательному анализу всех деталей (затрудняются при этом самостоятельно выделить основной смысл); с преобладанием аналитико-синтетического – стремятся понимать основной смысл явления, давать оценку его структуры и осуществлять детальный анализ; с преобладанием эмоционального восприятия – склонны воспринимать то, что близко к их прошлому опыту, значимо для них [12]. Учитывая это, педагогу при выборе образовательного ресурса (для глубокого понимания школьниками со-

держание контента) следует ориентироваться на следующее:

- подбирать контент, содержащий наглядные модели объектов, демонстрации их преобразования, возможности самостоятельного моделирования и пр.;

- предусмотреть использование интернет-ресурса в сочетании с другими способами получения информации (печатная продукция – книга);

- продумать перечень вопросов (проблемные, дискуссионные, о фактах, оценках и др.), ответы на которые содержит контент.

Отбор и содержание образовательного ресурса играет важную роль в привлечении внимания и проявлении интереса (мотивации) к предметной области. Для этого педагогу необходимо:

- выделить значимые информативные признаки контента;

- разработать для школьников алгоритм (инструкцию) для работы с контентом;

- выбрать контент, исходя из того, насколько его содержание способно вызвать интерес для решения конкретных задач или выполнения проекта или учебного исследования;

- сформулировать проблемный вопрос, ответ на который содержит контент.

Решение первой группы проблем позволит учителю подобрать образовательные ресурсы по предметной области, определить их место и роль в структуре предмета, распределить различные типы контента по видам деятельности, по цели их использования при изучении конкретных тем с учётом возрастных и индивидуальных особенностей школьников. Результатом такой работы будет мотивация школьников к изучению предмета с использованием образовательных ресурсов сети Интернет.

Самой сложной представляется вторая группа проблем, поскольку их решение предполагает распределение видов контента по возрасту обучающихся и уровню интеллектуального развития. Результатом решения этих проблем будет структурирование контента с тем, чтобы школьник с большой вероятностью мог понять и проанализировать представленную информацию.

Решение третьей группы проблем предполагает обучение школьников приемам и способам самостоятельной работы с ресурсами с целью формирования навыков безопасного поиска образовательных ресурсов и до-

стоверной информации в сети Интернет, способам работы с различными видами контента.

Работа с педагогами позволила выработать основные показатели психологической оценки образовательных медиаресурсов: соответствие содержания портала возрасту (младший школьный, младший подросток и т. д.); цветовое оформление ресурса как средство влияния на эмоциональное состояние (цвет привлекает внимание и вызывает интерес в изучении содержания контента); доступность информации (понятность адресату, чёткость информации посредством употребления однозначных терминов, слов или словосочетаний, грамматических конструкций); сопровождение текста на образовательном ресурсе изображениями, графиками, чертежами, схемами, музыкальными файлами, видеофайлами с целью привлечения внимания; уместность и востребованность информации, содержащейся на образовательном медиаресурсе (по названию сайта и актуальности, своевременности информации); эмоциональная нагрузка (позитивная информация способствует лучшему её пониманию и осмыслению) [9].

На основании этого может быть предложен следующий алгоритм работы педагога по выбору образовательного медиаресурса:

- 1) составление списка образовательных медиаресурсов, содержащих различные виды медиаинформации, имеющих образовательную и/или научную, культурную направленность по соответствующей предметной области;

- 2) анализ образовательных медиаресурсов по следующим параметрам:

- цветовое оформление (динамические особенности объекта в большей степени привлекают внимание);

- отсутствие/наличие всплывающих баннеров (рекламы);

- структурирование контента (по видам, жанрам, разделам и пр.);

- объём (размер) различных видов контента;

- качество (достоверность, актуальность, новизна, обновляемость) различных видов контента;

- определение соответствия различных видов контента возрасту, особенностям восприятия и понимания (структурирования, анализа, обобщения) информации школьниками, обучающимися на разных ступенях образования;

– определение преимуществ различных видов контента для каждого возраста;

– авторство различных видов контента;

3) включение образовательных ресурсов (различных видов контента) в структуру рабочей программы и учебный процесс:

– определение цели включения: мотивация, актуализация знания, обобщение знания, поиск, уточнение, структурирование информации, её использование для решения учебных задач, выполнения домашнего задания, проекта, учебного исследования, расширения кругозора и пр.;

– определение тем, разделов;

– определение конкретных объёмов изучения различных видов контента школьниками;

– постановка чётких вопросов, формулировка конкретных заданий по содержанию определённого вида контента;

– определение видов работ;

4) обучение школьников приёмам и способам работы с образовательными медиаресурсами и различными видами контента по предметной области;

5) обсуждение результатов работы с образовательным ресурсом на уроке;

6) оценка результативности и эффективности использования образовательных медиаресурсов в учебной деятельности.

Использование данного алгоритма позволит выработать навыки работы в медиaprостранстве и сформировать у школьника умение безопасного поиска образовательных ресурсов и достоверной информации в сети Интернет.

Заключение. Нами предпринята попытка структурирования проблем выбора (подбора) педагогом образовательных ресурсов по предметной области. Исходя из особенностей восприятия и понимания, предложен алгоритм работы педагога по подбору образовательного медиаресурса, предусматривающий их психологический анализ. Предлагая такой подход, можно поставить следующие исследовательские вопросы: «Каким образом структурировать содержание образовательного ресурса по уровням образования и возрастным особенностям?», «Может ли такое структурирование влиять на мотивацию школьников?», «Каким образом может быть организовано распространение и использование образовательных ресурсов?».

Список литературы

1. Автоделян Н. Г., Ахаян А. А., Белозерская М. В. О проектировании высокотехнологичной поликультурной информационно-образовательной среды в многонациональной школе // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2016. № 2. URL: <http://www.emissia.org/offline/2016/2455.htm> (дата обращения: 18.07.2019). Текст: электронный.
2. Андреев А. А. Очерки дистанционного обучения в России // Управление образованием: теория и практика. 2014. № 1. С. 16–31.
3. Белицкая О. В. Анализ подходов к определению понятия «образовательное медиaprостранство» // Открытое образование. 2013. № 2. С. 42–45.
4. Вахнеева А. А., Давыдова-Мартынова Е. И. Медиaprостранство современной школы // Open education. 2017. № 6. P. 81–91.
5. Горбунова И. Б., Товпич Т. О. Информационная образовательная среда как ресурс формирования информационной культуры участников образовательного процесса в школе цифрового века // Теория и практика общественного развития. 2015. № 7. С. 192–196.
6. Паранина Н. А. Использование дистанционных образовательных технологий в процессе развития медиакультуры студентов вуза // Актуальные вопросы теории и практики медиаобразования в педагогической сфере: материалы науч.-практ. конф. М.: МПГУ, 2017. С. 414–421.
7. Полат Е. С. Развитие дистанционной формы обучения в школьном образовании // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». 2005. № 4. С. 166–169.
8. Пронин Е. И., Пронина Е. Е. Медиapsихология: новейшие информационные технологии и феномен человека // Общественные науки и современность. 2013. № 2. С. 151–161.
9. Скорова Л. В., Баркова А. Готовность педагога к психологическому анализу образовательных медиаресурсов сети Интернет // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития: материалы Всерос. конф. Иркутск: ИГУ, 2019. Ч. 2. С. 11–16.
10. Троянская С. Л. Медиapedагогический процесс как пространство развития общекультурной и медиакомпетентности обучающихся // Актуальные вопросы теории и практики медиаобразования в педагогической сфере: сб. ст. М.: МПГУ, 2017. С. 441–447.

11. Фатуллаев Д. Р. Информационно-образовательный портал как инструмент развития единого информационного пространства школы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 5. С. 182–184.
12. Шадриков В. Д. Мысль и познавательные процессы // Образование и саморазвитие. 2015. № 3. С. 3–10.
13. Cappella J. N., Kim H. S., Albarracin D. Selection and transmission processes for information in the emerging media environment // Psychological Motives and Message Characteristics. Media psychology. 2015. Vol. 18. P. 396–424.
14. Daniel B. K. The semantic web, open educational resources, and the flipped classroom. Emerging web 3.0/semantic web applications in higher education: growing personalization and wider interconnections in learning. New York, 2015. P. 39–53.
15. Marta-Lazo, C., Hergueta-Covacho, E., Gabelas-Barroso, J. Applying inter-methodological concepts for enhancing media literacy competences // Journal of Universal Computer Science. 2016. Vol. 22. P. 37–54.
16. Martin J., Meneses M. D. Augmented reality environments for learning, communication and professional contexts in higher education // Digital Education Review. 2014. Vol. 26. P. 22–34. URL: <http://www.revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11581> (дата обращения: 20.08.2019). Текст: электронный.
17. Rivera D., Ugalde C., Gonzalez C. Competencias mediaticas en el contexto educativo de Ecuador: Resultados de Loja, Zamora y Cuenca. La pantalla insomne, 2015. P. 2481–2496.
18. Steinberger C. In Search of Reusable Educational Resources in the Web // Proceedings of the head'17 – 3rd international conference on higher education advances. Valensia, 2017. P. 321–328. DOI: 10.4995/HEAd17.2017.5186.
19. Villalustre L., Moral M. E. Gamificacion: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisicion de competencias en contextos universitarios // Digital Education Review. 2015. Vol. 27. P. 13–31.

Статья поступила в редакцию 19.09.2019; принята к публикации 20.10.2019

Библиографическое описание статьи

Скорова Л. В. Проблема выбора педагогом образовательных медиаресурсов в сети Интернет: психологический аспект // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 153–159. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-153-159.

Larisa V. Skorova,
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

Psychological Aspect of Educational Media Resource Choice Problem in the Internet by Teacher

Research actuality is caused by educational research searching in the subject area, necessary of their analysis and adult and schoolchild mediaculture and mediacompetence development on the different educational stage. Educational media resource is considered as an Internet web site, which contains various content formats. These formats have educational and / or scientific, cultural set on the subject. Main research methods are: a) theoretical analysis allowed to group problems of educational mediare-sources choice by teacher and to determine teacher algorithm to their selection and educational activity usage; b) interrogation methods which aims at teachers experience determination to select educational resources in their subject area and analysis of different mediainformation aspects. The paper contains description and analysis of educational mediare-sources choice teacher problem. Also, it considers schoolchildren qualities, which teacher should consider in content choosing: features of perception, attention, etc and offers psychological reasonable algorithm of educational mediare-source choosing. The following main indicators of psychological analysis of educational media resources in the Internet network are defined: conformity capacity and entity of various content formats to age; compliance with the principles of information and psychological security when work with contents format; evaluation of site color influence, along with his structure and content formats on the mental state of schoolchildren.

Keywords: content, media text, media resource, psychological analysis, teacher's willingness

References

1. Avtodelyan, N. G., Akhayan, A. A., Belozerskaya, M. V. On the design of high-tech multi-cultural educational environment in a multinational school. *The Emissiya. Offlain Letters*, no. 2, 2016. (In Rus.)
2. Andreev, A. A. Essays on distance learning in Russia. *Education Management: Theory and Practice*, pp. 16–31, no. 1, 2014. (In Rus.)
3. Belitskaya, O. V. Analysis of approaches to the definition of the concept of “educational media space”. *Open education*, pp. 42–45, no. 2, 2013. (In Rus.)
4. Vakhneeva, A. A., Davydova-Martynova, E. I. Media space of a modern school. *Open education*, no. 6, pp. 81–91, 2017. (In Rus.)
5. Gorbunova, I. B., Tovpich, T. O. Information educational environment as a resource for the formation of the information culture of participants in the educational process in the digital age school. *Theory and Practice of Social Development. Krasnodar*, no. 7, pp. 192–196, 2015. (In Rus.)
6. Paranina, N. A. The use of distance educational technologies in the development of media culture of university students. *Actual problems of the theory and practice of medical education in the pedagogical field. Proceedings of the scientific-practical conference. M: MPGU, 2017: 414–421. (In Rus.)*
7. Polat, E. S. The development of distance learning in school. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of Education*, no. 4, pp. 166–169, 2005. (In Rus.)
8. Pronin, E. I., Pronina, E. E. Mediapsychology: the latest information technology and the human phenomenon. *Social Sciences and the Present*, no. 2, pp. 151–161, 2013. (In Rus.)
9. Skorova, L. V., Barkova, A. Readiness of a teacher for a psychological analysis of educational media resources of the Internet // Improving the professional skills of teachers in Russia: challenges of the time, trends and development prospects. *Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference with the international participation. Part 2. Irkutsk: ISU, 2019: 11–16. (In Rus.)*
10. Troyanskaya, S. L. Media and pedagogical process as a space for the development of general cultural and media competence of students. *Actual problems of the theory and practice of medical education in the pedagogical field. Proceedings of the scientific-practical conference. M: MPGU, 2017: 441–447. (In Rus.)*
11. Fatullaev, D. R. Information and educational portal as a tool for the development of a single information space of the school. *Actual problems of the Humanities and Natural Sciences*, no. 5, pp. 182–184, 2011. (In Rus.)
12. Shadrikov, V. D. Thought and cognitive processes. *Education and self-development*, no. 3, pp. 3–10, 2015. (In Rus.)
13. Cappella, J. N., Kim, H. S., Albarracin D. Selection and Transmission Processes for Information in the Emerging Media Environment. *Psychological Motives and Message Characteristics. Media psychology*, pp. 396–424, vol. 18, 2015. (In Engl.)
14. Daniel, B. K. The semantic web, open educational resources, and the flipped classroom. *Emerging web 3.0/semantic web applications in higher education: growing personalization and wider interconnections in learning. 2015: 39–53. (In Engl.)*
15. Marta-Lazo, C., Hergueta-Covacho, E., Gabelas-Barroso, J. Applying Inter-methodological Concepts for Enhancing Media Literacy Competences. *Journal of universal computer science*, t. 22, pp. 37–54, 2016. (In Engl.)
16. Martin, J., Meneses, M. D. Augmented Reality Environments for Learning, Communication and Professional Contexts in Higher Education. *Digital Education Review*, pp. 22–34, vol. 26, 2014. Web. 20.08.2019: <http://www.revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11581>. (In Engl.)
17. Rivera, D., Ugalde, C., Gonzalez, C. et al. Competencias mediaticas en el contexto educativo de Ecuador: Resultados de Loja, Zamora y Cuenca. *La pantalla insomne. 2015: 2481–2496. (In Engl.)*
18. Steinberger, C. In Search of Reusable Educational Resources in the Web. *Proceedings of the head'17 – 3rd international conference on higher education advances. 2017: 321–328. DOI: 10.4995/HEAd17.2017.5186. (In Engl.)*
19. Villalustre, L., Moral, M. E. Gamificacion: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisicion de competencias en contextos universi-tarios. *Digital Education Review*, pp. 13–31, vol. 27, 2015. (In Engl.)

Received: September 19, 2019; accepted for publication October 20, 2019

Reference to the article

Skorova L. V. Psychological Aspect of Educational Media Resource Choice Problem in the Internet by Teacher // *Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 153–159. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-153-159.*

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объемом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

| <i>Жанр</i> | <i>Минимальный объём</i> |
|---|----------------------------|
| Статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором) | 0, 5 п. л. (20 000 знаков) |
| Научные сообщения, доклады | 0, 3 п. л. (12 000 знаков) |
| Научные обзоры, рецензии | 0,2 п. л. (8 000 знаков) |

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Личную карточку автора – сведения об авторе(-ах).

СТРУКТУРА СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА

Отрасль науки. Название рубрики журнала.

Код: УДК, ORCID.

Имя, отчество, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада в исследование каждого автора (по 1 предложению).

Город, страна – на русском и английском языках.

Место работы (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес – на русском и английском языках.

Источники финансирования статьи (при их наличии) – на русском и английском языках.

Название статьи – **на русском языке** строчными буквами (не заглавными), **на английском языке** – с заглавной буквы пишутся все слова названия, кроме артиклей: a, an, the; союзов: and, but, nor, or, предлогов короче пяти букв, частицы to перед инфинитивом.

Аннотация: 200–250 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи: актуальность, методы, выводы исследования. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7 терминов/понятий) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи, содержащий следующие блоки: введение, методология и методы исследования, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение – выводы. **Название блоков выделяется полужирным шрифтом.**

Статья должна иметь внутритекстовые ссылки на цитируемые источники. Ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы, например [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой, например [1; 3; 4].

Список литературы указывается в алфавитном порядке и должен включать не менее 15 источников, в том числе не менее 5 зарубежных источников. 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, английский.

Общие требования: формат – А4, ориентация – книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее поля – 2 см; левое и правое поля – 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 ФИО автора(-ов).

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения.

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Следует различать: О (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо отличать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами, например, *таблица 1*, в тексте ссылки нужно писать сокращённо, например, *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, переносы должны быть расставлены верно. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Рисунки оформляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excel, схемы, карты, фотографии), приводятся со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо, например, *рис. 1*. Представляются в формате jpg (разрешение – не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора(-ов) и названия статьи. Размер рисунка – 170 × 240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все **подрисуночные подписи на русском и английском языках** прилагаются отдельным списком в конце статьи.

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, отсылается по электронной почте: zab-nauka@mail.ru.



Адрес редакции:

672007, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина,
129. Забайкальский государственный университет.
Редакция научных журналов (каб. 126).

Ответственный секретарь:

Седина Елена Витальевна,
Блажевская Ирина Николаевна.
Тел. +7(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.

| Genre | Minimum length |
|---|---|
| Research article (theoretical or empirical articles that contain the main results obtained by the author) | 0.5 printer's sheet (20,000 characters) |
| Scientific reports and papers | 0.3 printer's sheet (12,000 characters) |
| Reviews | 0.2 printer's sheet (8,000 characters) |

SUBMISSION PACKAGE

Authors should enclose the following documents in the package:

1. Electronic copy of the article. The name of the file should contain the author's surname and the title of the article.
2. Electronic version of publishing agreement.
3. Information about the author.

THE STRUCTURE OF THE PAPER SUBMITTED TO THE EDITORIAL BOARD

Branch of science (journal section).

Code: UDK, ORCID

Author's name, patronymic (middle name), surname (in Russian and English). The number of co-authors should not exceed 5 persons. If there is more than one author, the name of the main author should be given first. There should be information on the author's contribution in Russian and English (one sentence long).

City, country (in Russian and English).

Affiliation (permanent place of work or place of a research project) in Russian and English.

Mail address (in Russian and English).

Sources of financing (if there are any) in Russian and English.

Title of the paper in Russian (lowercase letters only) and **English** (in title capitalization the first and last words and all nouns, pronouns, adjectives, verbs, adverbs, verbs, and subordinate conjunctions (*if, as, that, etc.* – when fewer than 5 letters are capitalized).

Abstract (200 to 250 words) in Russian and English. The abstract should reflect the main outcomes of research and should include background, aims, methods, results, and conclusion but should not contain any references.

Keywords or word combinations (5-7) are separated by a comma (in Russian and English).

The body text of the paper should include the parts: Introduction, Methods, Results, Discussion, Conclusion. **The names of the parts should be in bold type.**

The paper should include in-text references to the works cited. References are given in square brackets, indicating the source number and the page number, e.g. [1, p. 25]. Several sources are separated by a semicolon [1; 3; 4].

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, 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