

УДК 378.147.88

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

© 2015 г.

Л.М. Левина

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова

levin@unn.ac.ru

Поступила в редакцию 15.09.2014

На основе отечественных и зарубежных источников анализируются понятия «педагогическое сопровождение» и «скэффолдинг». Определяется место педагогического сопровождения в общей архитектуре самостоятельной работы студентов. Дается описание педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов, организованного в активных методах на базе информационно-коммуникативных технологий как инновационного образовательного феномена, который поддается проектированию. Обозначаются компоненты и возможные этапы проектирования подобной модели. Выделяются преимущества предлагаемого педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: модернизация, высшее образование, самостоятельная работа, педагогическое сопровождение, «скэффолдинг», автономия студента, педагогическая технология, информационная технология, активные методы.

Модернизация высшей школы представляет собой сложный процесс формирования инновационной системы высшего образования, соответствующей требованиям современного общества: переход от априорно-информационной к апостериорно-деятельностной модели, т.е. к парадигме учения, когда продуктивность образования в первую очередь обеспечивается повышением качества самостоятельной познавательной деятельности обучаемого. Такой переход непосредственно затрагивает организацию самостоятельной работы студента (СРС). Анализ современных тенденций в высшем образовании позволяет констатировать, что самым существенным сдвигом в направлении соответствующих преобразований можно считать признание СРС основой перестройки позиции обучаемого в учебно-воспитательном процессе, главным резервом повышения качества образования и необходимым условием успешности выпускника высшей школы. Однако принципиальных изменений в практике организации СРС в высшей школе пока не произошло. Остается преобладающей направленность СРС на репродуктивное усвоение содержания; практически не принимается во внимание психологическая характеристика самостоятельной работы как учебной деятельности; недооценивается значимость гибкого характера внешнего управления самостоятельной учебной деятельностью студента. Даже сам общепринятый термин «СРС»

не отражает сущности процесса изменения образовательной парадигмы.

С позиций личностно-деятельностного подхода СРС представляет собой комплексное и многоаспектное явление: это – «целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [1, с. 255–256].

С методической точки зрения СРС, выполняемая за пределами учебной аудитории без непосредственного участия преподавателя, но по его заданиям, обязательно соотносится с организующей ролью педагога. Она требует опосредованного системного управления ею со стороны преподавателя, принимающего во внимание усиление диалогичности обучения в вузе и гибкий характер внешнего управления деятельностью студента, который выступает как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия.

Вышесказанное означает, что важным элементом в инновационной структуре организации внеаудиторной СРС в высшей школе является ее грамотное *педагогическое сопровождение*.

Термин «сопровождение» появился в педагогической науке четверть века назад. В отечественной педагогике необходимость сопровождения саморазвития обучаемых обосновали О.С. Газман в теории педагогической поддержки [2] и Е.И. Казакова в теории педагогического сопровождения [3]. Общим в понятиях «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение» является направленность на содействие субъекту развития в решении возникающих проблем. Однако педагогическая поддержка определялась как *деятельность преподавателя*, направленная на оказание оперативной помощи учащимся в устранении препятствий для достижения позитивных результатов в обучении, в то время как педагогическое сопровождение рассматривалось как *взаимодействие* сопровождающего и сопровождаемого с целью создания благоприятных условий развития субъектов взаимодействия, обучение выбору, создание ориентационного поля развития.

Теоретическое обоснование сопровождения как базовой категории современной педагогики было дано в 2013 году С.А. Усковой, которая выявляет сущностные характеристики и формулирует собственное определение данного понятия. С.А. Ускова рассматривает сопровождение как особый гуманистически ориентированный педагогический процесс оказания помощи в саморазвитии и осуществлении самостоятельности. Вслед за рядом исследователей ([4–6 и др.]) С.А. Ускова на основе категориального анализа выделяет педагогическое сопровождение в «отдельный педагогический процесс, несущий особый педагогический смысл и принципиально отличающийся от воспитания, обучения и образования» [7, с. 84–88].

Как свидетельствует анализ зарубежных источников, параллельно с отечественными разработками у педагогов и исследователей других стран значительно вырос интерес к концептуальной метафоре «скэффолдинг» (“*scaffolding*”), используемой для описания и объяснения роли взрослых или более информированных сверстников в управлении учением и развитием обучаемых [8–11]. «Скэффолдинг» можно определить как предлагаемую по мере необходимости преподавателем и создаваемую совместно с обучаемым систему временного педагогического сопровождения, позволяющую обучаемому овладеть знаниями и универсальными учебными действиями, не достижимыми им на данный момент автономно. Это предполагает предоставление обучаемому в интерактивных методах четко дозированной преподава-

телем необходимой и достаточной когнитивной поддержки, продвигающей студента к самостоятельной компетентности в решении проблемы.

С тех пор как в 1976 году понятие *scaffolding* сформулировали Д. Вуд, Дж. Брунер и Г. Росс [12], соответствующий термин получил многочисленные интерпретации и применение в педагогической теории и практике (в отечественных источниках иногда можно встретить не отражающий его сути перевод «*угасающее педагогическое сопровождение*»). Несмотря на различие трактовок, все зарубежные исследователи опираются в своем понимании на теорию Л.С. Выготского [13] и связывают «скэффолдинг» с интерактивным взаимодействием сопровождающего и сопровождаемого в зоне ближайшего развития обучаемого [14]. В контексте современной организации СРС выстраивание педагогического сопровождения каждого студента вуза с учетом зоны его ближайшего развития приобретает особое значение.

В связи с этим также представляет интерес трактовка термина Г. Уэлсом, рассматривающим «скэффолдинг» как «метод, который реализует на практике положения теории Л.С. Выготского о действиях педагога в зоне ближайшего развития обучаемого» [9, с. 127]. Г. Уэлс выделяет основные характеристики «скэффолдинга»: 1) диалогичность взаимодействия педагога и обучаемого; 2) важность продуманного отбора методов организации познавательной деятельности обучаемого. Третья интересующая нас характеристика сформулирована П. Пирсоном и М. Галахером – передача ответственности за научение студенту в три этапа: от ответственности педагога через совместную ответственность к автономии студента [15]. Н. Мерсер и Е. Фишер считают последнюю характеристику ключевой [9, с. 221]. Они подчеркивают, что каждый фрагмент педагогического сопровождения должен: 1) осуществляться только в том случае, если обучаемый не может справиться с заданием автономно; 2) проектироваться с учетом продвижения обучаемого в зоне его ближайшего развития до стадии автономии выполнения подобных заданий; 3) продемонстрировать в итоге очевидный результат продвижения к автономии. Тем самым авторы делают акцент на взаимодействии субъектов в процессе педагогического сопровождения.

Продуктивными для проектирования педагогического сопровождения СРС нам видятся результаты исследования Р. Донато [16], который подверг анализу взаимный, или коллективный, «скэффолдинг» самих обучающихся (например, взаимодействие новичков и экспертов, старше-

курсников и первокурсников) и пришел к выводу о взаимном обогащении сопровождающего и сопровождаемого.

Проведенный анализ терминов и понятий «педагогическое сопровождение» и «скэффолдинг» позволяет считать их взаимосвязанными и рассматривать «скэффолдинг» как метод реализации педагогического сопровождения СРС.

В соответствии с авторской концепцией, в данной статье под педагогическим сопровождением СРС в вузе понимается проектируемый педагогом механизм двустороннего педагогического взаимодействия по формированию когнитивных, коммуникативных и рефлексивных компетенций студента в условно ограниченном поле самостоятельной учебной деятельности, поэтапно обеспечивающий познавательную самостоятельность и автономию учащегося.

К ключевым динамическим характеристикам педагогического сопровождения СРС относятся его направленность и системность. Педагогическое сопровождение СРС как процесс управления индивидуальной образовательной траекторией студента (или студентов), реализует право личности на наиболее целесообразные пути развития, способствует созданию за пределами учебной аудитории оптимальных условий для овладения учебным материалом, универсальными учебными действиями и набором обозначенных образовательным стандартом компетенций. Такое педагогическое сопровождение СРС обуславливает изменения в самом учащемся как субъекте учебной деятельности, тем самым обеспечивая поэтапное формирование устойчивой познавательной мотивации и нарастание автономии учащегося. Оно представляет собой гибкую систему методического и процессуального обустройства взаимодействия субъектов вне учебной аудитории.

Педагогическое сопровождение СРС является компонентом выстраиваемой педагогом архитектуры организации СРС, проектируемой с учетом поставленных целей и задач, времени, места, ресурсов, особенностей, а также потенциальных возможностей и ограничений участников взаимодействия. Педагог не просто предоставляет студенту некий учебный материал и список общих методических рекомендаций по его самостоятельному усвоению, а проектирует *качество* и *степень* педагогической поддержки («скэффолдинг») с учетом подвижности зоны ближайшего развития студента. Тем самым он обеспечивает осмысленное продвижение учащегося по выполнению предписываемого программой внеаудиторного учебного задания, сопровождает студента в продвижении

по этому материалу, предоставляя студенту инструментарий для эффективного самостоятельного усвоения новой информации, рефлексии присвоенного знания и самостоятельной учебной деятельности.

Расширение спектра педагогических задач и изменение характера взаимодействия между преподавателем и студентом за пределами учебной аудитории обуславливает потребность педагога в разработке сценария педагогического сопровождения СРС в рамках конкретной дисциплины. Педагог отбирает те продуктивные педагогические технологии, которые обеспечивают адекватную методическую и дидактическую поддержку процесса формирования компетенций, определяемых программой курса, а также продумывает возможности организации взаимодействия с учащимися за рамками аудиторных часов. Современные педагогические технологии (технология развития критического мышления, технология портфолио, метод проектов, метод кейсов и др.) предоставляют преподавателю комплекс организационно-педагогических, технологических, содержательных и процессуально-деятельностных средств. Педагог выступает в роли фасилитатора, проектировщика элементов педагогического сопровождения, организатора рефлексивных практик, помогая учащемуся активизировать самостоятельную познавательную деятельность; формировать новые ценностные ориентации и профессиональную мотивацию; целенаправленно учиться умению общаться и полноценно обучаться в сотрудничестве с другими людьми; инициативно, рационально и творчески подходить к выполнению внеаудиторных заданий; планировать, организовывать и корректировать свою деятельность. Создание и использование виртуальной образовательной среды с заданными характеристиками информационных отношений и взаимодействий (например, группового или курсового веб-сайта) позволяет обеспечить непрерывность и гармоничность образовательного пространства, оптимальное сочетание симметричной и асимметричной коммуникации преподавателя и студентов. Использование современных педагогических технологий в сочетании с информационно-коммуникативными технологиями обеспечивает системность, преемственность, вариативность и гибкость педагогического сопровождения СРС, превращая его в мощный дополнительный ресурс оптимизации внеаудиторного взаимодействия участников компетентностно-ориентированного образовательного процесса. Таким образом, педагогическое сопровождение СРС,

организованное в активных методах на базе информационно-коммуникативных технологий, можно рассматривать как *инновационный образовательный феномен*. Его модель поддается проектированию и конкретизируется при реализации с учетом вариативных условий вузовской практики.

Педагогическое сопровождение СРС в активных методах с использованием учебного курсового веб-сайта апробировалось в группах лингвистических и нелингвистических направлений подготовки на базе кафедры английского языка и американистики ФГБОУ ВПО НГЛУ им. Н.А. Добролюбова (подробное описание опыта взаимодействия педагогов и студентов через сайт как форму совместной внеаудиторной учебной деятельности субъектов представлено в более ранней публикации [17, с. 20–26]).

Эмпирическим путем были выявлены преимущества такого педагогического сопровождения СРС:

- непрерывность обучающей среды, обеспечиваемая постоянно действующим учебным веб-сайтом и гармонизирующая образовательное пространство и взаимодействие субъектов;
- наличие в открытом доступе электронного пропедевтического пособия и пополнение по запросу студентов банка дидактических материалов по работе с информацией, эффективно-му тайм-менеджменту, приемам активного усвоения информации и т.п.;
- наличие в открытом доступе электронных УММ в активных методах обучения;
- наличие в открытом доступе мультимедийного сопровождения курса;
- наличие в открытом доступе банка разноуровневых заданий;
- гибкость (в предъявлении материала, времени выполнения задания, способе представления результатов преподавателю);
- возможность электронного рецензирования студенческих работ и создания индивидуальных семестровых папок по СРС;
- возможность возвращения к любому учебному материалу или заданию в любой момент с любого компьютера (что особенно значимо при возрастающей академической мобильности);
- наличие обратной связи на постоянной основе;
- системность рефлексии содержания и деятельности.

Сегодня в распоряжении преподавателя имеется достаточный арсенал средств, позволяю-

щих спроектировать и реализовать гибкое педагогическое сопровождение компетентностно-ориентированной самостоятельной учебной деятельности студента с позиций личностно-деятельностного подхода.

Обозначим возможные этапы проектирования модели педагогического сопровождения СРС, организованного в активных методах на базе информационно-коммуникативных технологий.

1. Предпроектное обследование (*целевой компонент* – прогнозирование идеального результата: повышение качества СРС и оптимизация педагогического сопровождения СРС; *поисково-диагностический компонент* – анализ условий и возможностей взаимодействия, отбор дидактического и методического обеспечения):

- формулирование целей и задач СРС в рамках конкретной учебной дисциплины;
- анализ существующих учебно-методических, пропедевтических и иных электронных материалов;
- анализ технического обеспечения;
- анализ особенностей, а также потенциальных возможностей и ограничений участников виртуального взаимодействия;
- отбор (в соответствии с целями и задачами) педагогических технологий для осуществления гибкого педагогического сопровождения СРС;

2. Проектирование (*организационный компонент* – поиск оптимальных проектных решений взаимодействия, тайм-менеджмента; *содержательный компонент* – подготовка дидактических материалов и портфолио; *технологический компонент* – отбор педагогических технологий и методов):

- примерный расчет временных затрат студента на выполнение конкретного задания в электронном формате и времени преподавателя на проверку и обсуждение результатов;
- поиск рациональных проектных решений для структурирования учебного веб-сайта (выбор оптимальной платформы, проектирование структуры и т.д.) и выбор оптимального решения;
- организация структуры оперативного взаимодействия через форум сайта и/или электронную почту;
- создание банка дидактических материалов (включая мультимедийные материалы);
- подготовка комплекса проектов (индивидуальных и групповых) по изучаемой дисциплине/междисциплинарных;
- подготовка к «запуску» рефлексивного портфолио.

3. Внедрение (*организационный компонент* – обеспечение организационных форм реализации педагогического СРС, выбор оптимального сочетания симметричной и асимметричной коммуникации, мониторинг временных затрат; *содержательный компонент* – гибкое использование дидактических материалов и портфолио; *технологический компонент* – гибкое сочетание технологий и методов):

- обсуждение со студентами целей и задач СРС в рамках конкретной учебной дисциплины;
- создание и администрирование учебного веб-сайта;
- осуществление и корректировка симметричного и асимметричного взаимодействия со студентами;
- электронное рецензирование текущих заданий;
- педагогическое сопровождение проектной деятельности;
- «запуск» рефлексивного портфолио;
- организация портфолио-конференций и рефлексивных практик;
- адресное использование «скэффолдинга»;
- мониторинг СРС и корректировка педагогического сопровождения.

4. Анализ результатов внедрения (*результативно-оценочный компонент* – оценка эффективности).

Показателями результативности педагогического сопровождения СРС на базе учебного веб-сайта курса, отмеченными в анкетах преподавателей и студентов, являются:

- оптимизация использования аудиторного времени и организации СРС;
- значительное увеличение количества заданий на аудирование и просмотр видеоматериалов;
- рост интереса студентов к дополнительным учебным материалам;
- возможность работать со всеми материалами курса самостоятельно, в удобное студенту время и с необходимым количеством подходов;
- практичная и удобная информационно-учебная платформа;
- мотивирующий эффект естественного для цифрового поколения формата деятельности;
- возможность быстро найти нужный материал по ключевому слову;
- возможность добавлять новые страницы, разделы и новые категории как загружаемых файлов, так и домашних заданий;
- возможность выполнять все письменные работы в электронном формате, высылать их

преподавателю для проверки и более качественно работать над ошибками;

- возможность преподавателю видеть присутствие студентов на сайте;
- возможность преподавателю видеть количество скачиваний материалов;
- обеспечение максимальной прозрачности СРС и учебного процесса в целом и более четкой их организации;
- возможность постоянно пополнять сайт новыми релевантными материалами, одновременно предоставляя студентам возможность самостоятельного выбора и стимулируя их интерес к дополнительным материалам;
- возможность взаимного и коллективного «скэффолдинга»;
- возможность осуществления эффективной логистики ведения проектов, в том числе и воспитательной направленности;
- создание психологически комфортной атмосферы учения;
- формирование общих ценностных основ, объединяющих сообщество студентов разных курсов, преподавателей и выпускников;
- создание общей культуры коллегиального профессионального взаимодействия и постоянного роста и саморазвития.

Опыт предложенного в данной статье варианта проектирования педагогического сопровождения СРС нуждается в дальнейшем педагогическом исследовании и статистической обработке, однако результаты наблюдений за три года системного существования на кафедре курсовых сайтов в группах на всех направлениях подготовки (отдельные преподаватели создают учебные сайты с 2008 года) четко фиксируют положительную динамику познавательной самостоятельности и мотивации студентов. По просьбе студентов преподаватели сохраняют сайт предыдущего года обучения, которым студенты продолжают пользоваться самостоятельно; по взаимной договоренности, учитывая специфику предмета «Иностранный язык», студенты получают задания на каникулы, сопровождение которых также организовано через сайт и электронную почту. Студенты, обучающиеся в течение семестра за рубежом, используют сайт для самостоятельной работы и получают консультации по электронной почте или через Skype. Один из существующих сайтов находится в открытом доступе для ознакомления коллег, которые проходят повышение квалификации по организации СРС.

Предложенный способ педагогического сопровождения СРС позволяет актуализировать в

электронной образовательной среде механизмы, ориентированные на формирование автономии студента, его самоуправление познавательной деятельностью.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. 384 с.
2. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 58–64.
3. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб.: Питер, 1995. 186 с.
4. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования // Институт системных исследований и координации социальных проектов: Библиотека [Электронный ресурс]. – URL: http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html (дата обращения 01.03.2014).
5. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. М.: Ин-т теории и истории педагогики РАО, 2007. 47 с.
6. Сапожникова Т.Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Кострома: Костромской гос. ун-т им. Н.А. Некрасова, 2010.
7. Ускова С.А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование // ЧиО. 2013. № 2 (35). С. 84–88.

8. Stone A. The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities // Journal of Learning Disabilities. 1998. Vol. 31. No 4. P. 344–364.

9. Wells G. Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. New York: Cambridge University Press, 1999.

10. Hammond J. (Ed.) Scaffolding Teaching and Learning in Language and Literacy Education. Newtown, Australia: PETA, 2002.

11. Daniels H. Vygotsky and Pedagogy. NY: Routledge/Falmer, 2001.

12. Wood D., Bruner J., Ross G. The Role Of Tutoring In Problem Solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. P. 89–100.

13. Инструментальный метод в психологии // Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 103–108.

14. van de Pol J., Volman M., Beishuizen J. Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research // Education Psychology Review. 2010. **22**(3). P. 271–296.

15. Pearson P.D., Gallagher M.C. The Instruction of Reading Comprehension // Contemporary Educational Psychology. 1983. **8**(3). P. 317–344.

16. Donato R. Collective Scaffolding In Second Language Learning // Lantolf J.P., Appel G. (Eds.) Vygotskian Approaches to Second Language Research. Norwood, N.J.: Ablex, 1994. P. 33–56.

17. Левина Л.М., Лукманова О.Б. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов первого курса бакалавриата с помощью учебного веб-сайта // Вестник ННГУ. Инновации в образовании. 2013. № 6. С. 20–26.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF INDEPENDENT LEARNING OF UNIVERSITY STUDENTS

L.M. Levina

The article analyzes the concepts “pedagogical support” and “scaffolding” on the basis of Russian and foreign research. The innovative role of pedagogical support in the structure of independent learning is described. We presents the stages of modeling the structuring and monitoring of students’ independent learning through an educational website with the use of active methods of teaching and learning. The model’s efficiency in providing pedagogical support for students’ autonomy is analyzed.

Keywords: modernization, higher education, independent learning, pedagogical support, scaffolding, student autonomy, learning strategy, information technology, active methods of learning.

References

1. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya: Uchebnik dlya vuzov. 2-e izd., dop., ispr. i pererab. M.: Logos, 2000. 384 s.
2. Gazman O.S. Pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii kak innovatsionnaya problema // Noveye tseennosti obrazovaniya: desyat' kontseptsiy i esse. M.: Innovator, 1995. S. 58–64.
3. Kazakova E.I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie. Opyt mezhdunarodnogo sotrudnichestva. SPb.: Piter, 1995. 186 s.

4. Aleksandrova E.A. Vidy pedagogicheskoy podderzhki i soprovozhdeniya individual'nogo obrazovaniya // Institut sistemnykh issledovaniy i koordinatsii sotsial'nykh proektov: Biblioteka [Elektronnyy resurs]. – URL: http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html (data obrashcheniya 01.03.2014).

5. Shakurova M.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie stanovleniya i razvitiya sotsiokul'turnoy identichnosti shkol'nikov: Avtoreferat dis. ... d-ra ped. nauk. M.: In- t teorii i istorii pedagogiki RAO, 2007. 47 s.

6. Sapozhnikova T.N. Pedagogicheskoe soprovozhdenie zhiznennogo samoopredeleniya starsheklas-

snikov: Avtoreferat dis. ... d-ra ped. nauk. Kostroma: Kostromskoy gos. un-t im. N.A. Nekrasova, 2010.

7. Uskova S.A. Soprovozhdenie kak bazovaya kategoriya sovremennoy pedagogiki: teoreticheskoe obosnovanie // *ChiO*. 2013. № 2 (35). S. 84–88.

8. Stone A. The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities // *Journal of Learning Disabilities*. 1998. Vol. 31. No 4. P. 344–364.

9. Wells G. *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press, 1999.

10. Hammond J. (Ed.) *Scaffolding Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. Newtown, Australia: PETA, 2002.

11. Daniels H. *Vygotsky and Pedagogy*. NY: Routledge/Falmer, 2001.

12. Wood D., Bruner J., Ross G. The Role Of Tutoring In Problem Solving // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. Vol. 17. P. 89–100.

13. Instrumental'nyy metod v psikhologii // Vygotskiy L.S. *Sobr. soch. V 6 t. T. 1*. M.: Pedagogika, 1982. S. 103–108.

14. van de Pol J., Volman M., Beishuizen J. Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research // *Education Psychology Review*. 2010. 22(3). P. 271–296.

15. Pearson P.D., Gallagher M.C. The Instruction of Reading Comprehension // *Contemporary Educational Psychology*. 1983. 8(3). R. 317–344.

16. Donato R. Collective Scaffolding In Second Language Learning // Lantolf J.P., Appel G. (Eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N.J.: Ablex, 1994. P. 33–56.

17. Levina L.M., Lukmanova O.B. Organizatsiya vneauditornoy samostoyatel'noy raboty studentov pervogo kursa bakalavriata s pomoshch'yu uchebnogo veb-sayta // *Vestnik NNGU. Innovatsii v obrazovanii*. 2013. № 6. S. 20–26.