Отечественная и зарубежная педагогика №2 (66) Т.1 2020

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 2 (66) том 1
2020

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

К 75-ЛЕТИЮ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ

А. В. Овчинников Власть и учительство России в годы Великой Отечественной войны 7

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАНИЯ

М. И. Кузнецова Международное сравнительное исследование PIRLS: возможности использования результатов для совершенствования читательской грамотности российских младших школьников 18

И. В. Дворецкая, А. Ю. Уваров Оценка использования в школе инновационной учебной работы, поддержанной цифровыми технологиями, на основе количественных данных 29

Е. А. Горяченко, В. В. Кравцов, Д. П. Сидельникова Развитие способности подростков к моделированию своего будущего: образовательная практика 46

С. М. Головлева Развитие представлений о педагогических системах 62

В. А. Пахарукова, Е. В. Кузьмина Вариативность предметно-языкового интегрированного изучения иностранного языка в техническом вузе 78

Д. И. Байдин Сущность индивидуальной траектории развития обучающегося и методы ее построения 88

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Т. Ю. Дорохова, Н. П. Пучков Теоретико-методологические подходы к проектированию дополнительных профессиональных программ в техническом университете 105

Н. С. Гедулянова Комплекс научно-обоснованных предложений по формированию предпринимательских компетенций обучающихся 119

Н. В. Жукова, Ю. С. Гревцева Система оценивания научно-исследовательской работы студентов на международной научной конференции (опыт НИУ ВШЭ) 135

Е. В. Котова Студент-инвалид как субъект конфликтной ситуации 149

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 160

Требования к оформлению статьи 161

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру 162

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 24.04.2020 г.
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 162 стр.
ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов,1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2020

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Бекирогуллари Зафер, доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии (Лондон Великобритания)

Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Васкез Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)

Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор, California State University (США)

Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор

Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)

Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)

Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор

Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор

Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)

Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)

Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины

Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Выпускающий редактор – ***Петрашко О. О.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., доктор педагогических наук

Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Мариносян Т. Э., кандидат философских наук

Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Zafer Bekirogullari, PhD (Psychology), President of the International Cognitive and Behavioural Psychotherapies Society, (London, UK)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Viktor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, Dr. Sc. (History), Professor of history of education, Alma Mater Studiorum, University of Bologna (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the national Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

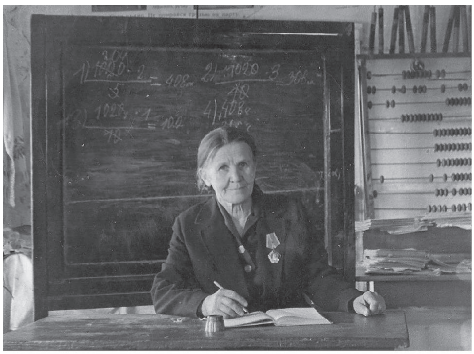
Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Chemistry), Professor (Russia)

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)



Не смейте забывать учителей.
Пусть будет жизнь достойна их усилий.
Учителями славится Россия.
Ученики приносят славу ей.
Не смейте забывать учителей!

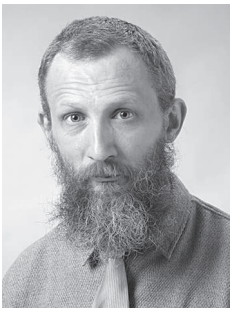
Андрей Дементьев

В тылу учили и в войну.
В сердцах детей крепили
Любовь, отвагу, доброту –
Родителями были.

А. С. Баранова

УДК 37.01

ВЛАСТЬ И УЧИТЕЛЬСТВО РОССИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ



А. В. Овчинников

Доктор педагогических наук, заместитель заведующего лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: anatovch2014@yandex.ru

Anatoly V. Ovchinnikov
Dr. Sc. (Education), Deputy Head of the Pedagogy and Education History Laboratory, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

В статье показано, что государственная политика была направлена на всемерную социальную и профессиональную поддержку педагогов. Проводимая политика имела положительные результаты. Ее реализация способствовала мобилизации педагогических кадров страны на полное выполнение учительского долга, но и оказало позитивное воздействие на социальное развитие учительства страны. Государственная власть не забывала задачи педагогические, заложив основу интенсивного роста профессионального потенциала отечественного учительства уже в послевоенные годы.

Прошедшее суровые испытания военного времени, новое поколение отечественного учительства внесло решающий вклад в поступательное развитие советской школы в послевоенное время, на деле обеспечив решение важнейшей в то время политической задачи — сделать национальную систему образования одной из передовых в мире.

Ключевые слова: *Великая Отечественная война, система образования, учителя, образовательная политика, педагогические кадры.*

Современная политика российского государства направлена на сохранение, уважение и преумножение нашей исторической памяти, показ величия Прошлого как единого процесса развития российской государственности, какими бы различными

Как цитировать статью: Овчинников А. В. Власть и учительство России в годы Великой Отечественной войны // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 7–17.

в политическом отношении не были бы отдельные периоды нашей тысячелетней истории.

Нашему современнику важно осознавать, что Великая Отечественная война — это не только героический этап военной истории, но и суровый экзамен на право существования единого пространства гуманитарной культуры нашей страны. Это было время, когда от каждого жителя требовались гигантские физические и духовные силы, чтобы противостоять натиску ранее неведомой антикультуры, способной прервать развитие всей человеческой цивилизации.

Особенно это понимание важно для современного педагога, задача которого — быть связующим звеном между поколениями граждан нашей страны.

Одной из причин нашей Великой Победы стало единство всего народа, который в то время назывался советским. В те годы такое единство во многом сохранялось благодаря мощной идеологической системе, которая обеспечивала взаимодействие всей социальных институтов. Важное место среди них принадлежало школе и учительству.

Накануне каждого юбилея Великой Победы тема подвига народа становится одной из главных среди научных и научно-популярных публикаций по отечественной истории. За многие десятилетия, прошедшие со дня окончания войны, в нашей стране и теперь уже за ее пределами, в странах постсоветского пространства, накопилась солидная историография, посвященная различным сторонам жизни общества и советского государства в годы суровых испытаний. Однако при кажущейся массовости выходивших работ тема патриотического служения учительства в годы Великой Отечественной войны остается малоизученной. Хотя в литературе разных лет приводятся примеры героического труда учительства страны [3; 4; 6; 13; 17; 20; 21; 22].

Заметим, что в публикациях последних лет успешно продолжается традиция сочетания конкретно-исторического анализа общегосударственных документов и тщательной репрезентации региональных источников. На их основе показывается активная патриотическая деятельность педагогов российских школ в годы военного лихолетья, раскрывается проблема взаимодействия органов государственной власти и педагогического сообщества [1; 7].

Тем не менее нынешнему поколению историков предстоит еще много сделать для того, чтобы многочисленные сведения о великом подвиге,

совершенном нашим народом и, в частности, представителями учительской профессии, заиграли красками сегодняшнего дня, а не превратились в историографические рудименты. И, надо сказать, подобные труды появляются в последние десятилетия [2; 5]. Это обстоятельство позволяет выразить надежду, что память о подвиге работников народного просвещения в годы военного лихолетья продолжится в новых поколениях российских педагогов и обучающихся.

Тяжелые условия начального периода войны заставили государственные органы прибегнуть к чрезвычайным методам руководства народным просвещением и деятельностью педагогов. Тем не менее власть осознавала, что школа и учитель несут прежде всего высокую гуманистическую миссию. А это требовало пристального внимания и бережного, гуманного отношения к педагогам.

Уже с середины 1942/43 учебного года управление деятельностью учительства стало возвращаться к довоенным формам, естественно, с учетом условий военного времени. Иными словами, на протяжении всех военных лет в руководстве учительством страны важное место отводилось сохранению гуманистических начал, присущих отечественному просвещению. И это обстоятельство стало одним из многочисленных духовных источников нашей Великой Победы.

Применение жестких методов административного руководства, безусловно, имело место. Но, используя их, в первый, самый тяжелый период войны, советскому руководству удалось оперативно решить сложные организационные задачи. Например, обеспечить эвакуацию вглубь страны большого числа детей из западных районов СССР. Тем самым были сохранены десятки и сотни тысяч жизней целого поколения украинцев, белорусов, молдаван, народов Прибалтики, дети которых продолжили школьное обучение на территории Российской Федерации и среднеазиатских республик.

Исторической заслугой государственной власти и патриотической деятельности учительства страны стало быстрое восстановление школьной сети на освобожденной от врага территории. Это стало важнейшей организационно-политической задачей, на решение которой были направлены все силы и средства, которые находились в распоряжении государства и общества. И сегодня, спустя многие годы после начала Великой Отечественной войны, вызывает глубочайшее уважение, например, тот факт, что в западных районах Московской области, осво-

божденных в результате контрнаступления Красной армии, учителя незамедлительно, не дожидаясь официальных распоряжений, начинали проводить занятия со школьниками. В тяжелых условиях первой военной зимы они приспосабливали для учебных занятий любые, даже минимально сохранившиеся после тяжелых боев помещения.

В каждом регионе нашей страны проводилась большая работа по поддержанию бесперебойной работы школ на протяжении всей Великой Отечественной войны. И эта героическая деятельность учительства способствовала приближению победы над врагом. Местные органы власти всемерно способствовали активной работе педагогов. В условиях ограниченности материальных ресурсов они изыскивали любую возможность оказать помощь учителям.

Рубежным в решении многих вопросов развития отечественного общего образования стал 1943 год — год коренного перелома в ходе Великой Отечественной и всей Второй мировой войны. Уже в конце учебного года педагоги страны стали возвращаться к довоенным условиям работы. Наркомпрос РСФСР поставил перед учителями задачу возвращения к живой содержательной деятельности. В частности, рекомендовалось вести активную урочную и внеурочную работу со школьниками, ориентированную на конкретный воспитательный результат. Именно систематической воспитательной работой в течение всего времени нахождения ребенка в стенах школы, а не одномоментными акциями, рассчитанными на быстрый внешний эффект, можно было организовать систематическое и целенаправленное воспитание. Такова была единая позиция всех органов государственной власти.

Большое воспитательное значение имело введение в августе 1943 г.— впервые за советское время — Правил для учащихся. Аналогичный документ существовал в стране только в дореволюционной школе и был принят в 1874 году. Утвержденные Правила задавали конкретные нормы социального поведения учащихся советской школы [8, с. 178]. Принятые спустя четверть века после революции и создания новой системы просвещения в стране, они изменяли образовательное пространство и не только формировали коллективное поведение в учебных заведениях, но и существенным образом влияли на развитие внутреннего круга учащихся и педагогических работников. По сути, задавался новый социальный и индивидуальный и культурный облик будущего гражданина Советского Союза, активного строителя коммунизма.

Таким образом, в самый разгар Великой Отечественной войны государство задумывалось о будущем, ставя перед учительством страны новые стратегические задачи по воспитанию и обучению юных граждан страны.

Введение Правил поставило учителя в новое положение, при котором он не только должен быть арбитром поведения учащихся, но и выступать образцом поведения, следуя идеалам советской культуры. В этой связи «Учительская газета» отмечала: «Культура советского человека — понятие широкое и разностороннее. Мы говорим о нравственной культуре, о культуре труда и поведения, о культуре речи, о художественной и образовательной культуре. Однако есть нечто общее, единое, что характерно для любого проявления культуры. Это общее — в неуклонном следовании самым высоким и благородным образцам. Это единое — в той глубине воспитания, при которой воспринятый навык становится органической чертой характера. Культура есть то, что остается в человеке на всю жизнь, что наиболее полно выражает его духовный облик» [14].

Призывы к учительству активно содействовать развитию отечественного просвещения, направить все физические и духовные силы на сохранение человеческого потенциала в тяжелейших условиях военного времени были не единовременной агитационной кампанией, а тщательно продуманной линией социальной политики советского государства.

В тяжелейших условиях военного времени с 1 августа 1943 г. всем педагогическим работникам страны была повышена заработная плата. С этого момента основным принципом, дифференцирующим оплату труда учителей, стал педагогический стаж. Соответствующее Постановление правительства было подписано 11 августа 1943 г. [10]

Такое решение имело большое значение для развития учительского корпуса страны. Во-первых, педагоги восприняли повышение заработной платы как благодарность власти за свой патриотический труд; во-вторых, это стало стимулом улучшения качества педагогического труда, в-третьих, способствовало привлечению к работе в школе молодого поколения учителей, которым предстояла грандиозная работа по восстановлению и дальнейшему развитию системы образования страны.

Принятое решение было особенно важно и в связи с острейшей проблемой педагогических кадров, которая сложилась в период Великой Отечественной войны. В годы войны был не просто недостаток учителей, особенно квалифицированных. Война ускорила изменения в социальной

структуре отечественного учительства, прервала естественную связь поколений.

Нельзя сказать, что в годы Великой Отечественной войны были разрушены ценностные основания учительского труда, которые поддерживались большинством педагогического сообщества. В то же время среди работников образования стали складываться новые отношения, и это обстоятельство оперативно учитывалась органами государственной власти. Несмотря на административные методы руководства, оправданные исключительными условиями военного времени, государственная политика в отношении учительства допускала элементы свободы и демократизма, тем самым обеспечивая непрерывность реализации принципов приоритета гуманистических начал педагогической деятельности.

Накануне нового 1943/1944 учебного года, с 3-го по 6 августа, в Москве состоялось Всероссийское совещание по народному образованию. Главным событием совещания стал доклад Народного комиссара просвещения РСФСР В. П. Потемкина «О работе школ за истекший период Великой Отечественной войны и о задачах школы на 1943–1944 учебный год». В этом докладе были проанализированы проблемы, с которыми столкнулась отечественная общеобразовательная школа в условиях военного времени. Первоочередными были названы: организация всеобщего обучения, забота о детях фронтовиков и сиротах, помощь учителей в проведении агитационных кампаний и их участие в сельскохозяйственных работах. Одной из главных государственных задач было названо удовлетворение духовных и профессиональных запросов учителя. Для этого предусматривалось проведение ряда мероприятий. Например, было признано необходимым возобновление издания «Библиотеки для учителя». В нее намечалось включать те книги, которые способствовали развитию профессионального, общекультурного и политического кругозора работников просвещения [11].

Планируя изменения в системе народного просвещения СССР, которые стали осуществляться с 1943/44 учебного года, советское государство пошло по пути укрепления правового и общественного статуса учительства — главного социального ресурса, способного реально воплотить намечаемые планы.

Выдвигая крупные стратегические задачи по развитию народного просвещения, руководство страны стремилось создать необходимые условия для четкой их реализации. Органы государственной власти

постоянно призывали учительство не допускать фактов «педагогического прожектерства», наполнять педагогический процесс живым словом и воспитательным воздействием на учащегося [16, с. 1].

Важнейшая задача советского учителя определялась как грамотная и целенаправленная организация учебно-воспитательного процесса в школе. Одним из ведущих принципов назывался принцип научности обучения. Поскольку в школе преподавались основы научных знаний, то процесс обучения должен был также быть организован на научно-педагогических основах.

Во время Великой Отечественной войны руководство страны разработало детальный механизм реализации этой задачи. Одним из мероприятий по улучшению учебной работы, оказавших существенное влияние на характер и содержание работы учителя, стал запрет социалистического соревнования по учебной работе. В приказе наркома просвещения от 25 января 1944 г. № 52 отмечалось, что «социалистическое соревнование, механически перенесенное из области производства в учебную работу школы, вредно отражается на качестве обучения и дисциплине в школе. Заключение договоров между учителями, учащимися и школами с обязательством давать 100-процентную успеваемость и определенное число отличных и хороших отметок приводит к искусственному завышению оценок успеваемости, ослабляет требовательность учителей к учащимся, снижает роль учителя в учебно-воспитательной работе школы. Учитель перестает объективно подходить к оценке знаний учащихся, так как органы народного образования оценивают качество его работы в зависимости от процента успеваемости учащихся данного класса. Некоторые учащиеся используют самообязательства учителей о 100-процентной успеваемости для прикрытия своей нерадивости и лености. В результате таких извращений основ учебно-воспитательного дела во многих школах формальные показатели успеваемости растут, а в действительности учащиеся не становятся грамотнее и образованнее» [12].

Органы государственной власти и педагогическая общественность объединились в решении задачи «устранения всех форм прямого и косвенного давления на учителя» [19]. Неоднократно упоминалось о необходимости повышения требовательности к ученику, о педагогическом значении правильно выставленной отметки, которая «должна быть убедительна» и отражать действительные знания учащихся [19]. Стал критиковаться метод накопления отметок, когда оценивался любой,

пусть даже самый простой ответ школьника, его реплика на уроке. «Это делается для того, чтобы припасти для неуспевающего и нерадивого ученика удовлетворительную или хорошую отметку: затем ему можно будет вывести за четверть итоговую посредственную оценку» [19].

29 марта 1944 г. в «Учительской газете» была опубликована передовая статья «Строго соблюдать требования советской дидактики». В ней учителя призывались к постоянному повышению требовательности и к учащимся, и к себе, а качество знаний ставилось в зависимость от качества преподавательской работы учителя [18]. Под этим подразумевалась тщательная подготовка к уроку, выбор оптимальных способов передачи учебного материала в каждом конкретном случае. Для этого педагоги призывались неустанно повышать квалификацию и заниматься самообразованием. Главными принципами организации учебного процесса назывались наглядность, сознательность и активность учащихся [18]. Эти требования во многом определяли социально-ролевое положение главных участников образовательного процесса — учителя и ученика, определяли порядок их личностного взаимодействия для достижения социально значимых результатов.

В целом политика советского государства в отношении учительства имела последовательный характер. Если в первые месяцы и годы Великой Отечественной войны она отличалась жесткостью и требовательностью с неукоснительным соблюдением четко выраженных административных требований, то с коренным переломом в войне она не только стала принимать довоенные формы, но и была несколько либерализирована.

Государство по достоинству оценило трудовой подвиг учительства России в годы Великой Отечественной войны. 14 декабря 1944 г., накануне Нового года, ставшего годом нашей Великой Победы, был издан Указ Президиума Верховного Совета СССР «О награждении орденами и медалями учителей школ РСФСР» [9]. Орденом Ленина были награждены 205 педагогов. 1 421 учитель получил Орден Трудового Красного Знамени, 982 человека — Орден «Знак Почета». 1 317 учителей были награждены медалью «За трудовую доблесть», 1 302 — «За трудовое отличие» [9].

Такой высокой оценки работы учителя со стороны государства ранее не было. Этим решением государственной власти было подтверждено, что Учитель России выполнил миссию, предназначенную ему Историей. Несмотря на сложности, сопровождавшие процесс становления учителя нового общества, учительство, став проводником новых идей и нового го-

сударственного устройства страны, продолжало свою профессиональную деятельность на основе лучших традиций отечественной педагогики, которой в любые времена свойственны высокие гуманистические цели и идеалы.

Опыт реализации государственной политики в отношении учительства в годы Великой Отечественной войны дает сегодня ценные исторические уроки. Прежде всего, необходимо помнить, что в те годы, в условиях сложного и неоднозначного политического климата в СССР, государству удалось обеспечить два условия нормальной деятельности учительства как важнейшего социального звена системы просвещения страны: его патриотический подъем и четкую организационно-управленческую, идеологически обеспеченную деятельность структур партийного руководства и советского управления педагогическими кадрами.

Со своей стороны советский учитель, реализуя требования государственной власти, стал не только воспитателем молодого поколения, но и его оберегом, истинным просветителем в самом высоком, можно сказать, сакральном смысле этого слова. Учительство России стало связующим звеном для продолжения отечественных гуманистических традиций.

Под руководством органов государственной власти учительство страны вело повседневную деятельность, итогом которой стало сохранение образовательного пространства страны, сохранение школьной системы, а главное, учащихся — человеческого потенциала. Более того, благодаря высокопрофессиональной деятельности и полной духовной отдаче в выполнении своего профессионального долга учителя страны заложили основу поступательного развития системы народного просвещения в послевоенное время.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073–00086–19–01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 гг. Проект «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании (№ 27.8089 2017/ БЧ).

Литература

1. *Болокина Л. А.* Власть и учительство Калининской области в годы Великой Отечественной войны // Гасырлар Авазы. 2019. № 1. С. 77–90.
2. *Бурлинова А. Ю., Кувшинова Е. Е.* Московское образование в годы войны, 1941–1945. М., 2007. 526 с.
3. *Володин С. А.* Подвиг продолжается. Очерки об учителях — участниках Великой Отечественной войны. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 1990. 191 с.

4. *Дрыночкин В. В.* Великая Отечественная война и функционирование советской системы народного образования (на материалах государственных, партийных, общественно-политических организаций и патриотических движений страны): дисс. … докт. ист. наук. М., 1992. 397 с.

5. *Жукова О. Г.* Культурная жизнь СССР как феномен повседневности Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. М.: Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2016. 227 с.

6. *Константинов Н. А.* Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М., 1948. 472 с.

7. *Малхасян Н. В.* Политика советского правительства в области народного образования в годы Великой Отечественной войны // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 1, № 3. (Педагогические науки). С. 55–57.

8. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973. М.: Педагогика, 1974. 500 с.

9. О награждении орденами и медалями учителей школ РСФСР: Указ Президиума Верховного Совета СССР от 14.12.1944 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=37262#03634024596482679 (дата обращения: 09.03.2020).

10. О повышении заработной платы учителям и другим работникам начальных и средних школ: Постановление Совета Народных Комиссаров Союза ССР и Центрального Комитета ВКП (б) [Электронный ресурс]. URL: http://istmat.info/node/20312 (дата обращения: 29.02.2020).

11. О работе школ за истекший период Великой Отечественной войны и задачах школы на 1943–1944 учебный год. Доклад народного комиссара просвещения РСФСР тов. В. П. Потемкина на Всероссийском совещании по народному образованию 5–6 августа 1943 г. // Учительская газета. 07.08.1943. № 32. С. 2.

12. О социалистическом соревновании в школе: Приказ Наркомпроса РСФСР от 25.01.1944 № 52 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=34623#046641313269343687 (дата обращения: 26.02.2020).

13. *Овчинников А. В.* Учитель в трудные годы войны // Педагогика. 1995. № 6. С. 96–98.

14. Повседневно, настойчиво осуществлять Правила для учащихся// Учительская газета. 29.11.1943. № 50.

15. *Половецкий С. Д.* Московское образование в дни суровых испытаний // Проблемы современного образования. 2016. № 6. С. 111–117.

16. Против прожектерства в педагогической работе // Учительская газета. 1943. 31 марта 1944. С. 1.

17. *Россинский Ю. Г.* Система образования РСФСР в годы Великой Отечественной войны // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 2. С. 24–39.

18. Строго соблюдать принципы советской дидактики // Учительская газета. 29.03.1944. № 14. С. 1.

19. Устранить все формы прямого и косвенного давления на учителя// Учительская газета. 08.03.1944. № 11. С. 3

20. *Черник С. А.* Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны. Историко-педагогическое исследование. М.: Педагогика, 1984. 239 с.

21. *Черник С. А.* Советская школа в годы Великой Отечественной войны. М.: Педагогика, 1975. 119 с.

22. *Яркина Т. Ф.* Школа РСФСР в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): дисс. … канд. пед. наук. М., 1954.

AUTHORITIES AND TEACHING OF RUSSIA DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

The article indicated, it had been directed to all-embracing social and professional support of pedagogues. The pursued policy had positive outcomes. Its implementation not only contributed to mobilization of the country's pedagogic community for the full performance of its teaching duty but also created a positive effect on social development of teaching. The government not only had never forgotten about the mere pedagogical tasks that built a framework for intensive development of national professional teaching opportunities already in the postwar period.

A new national teaching generation who had survived the ordeals of the wartime past

made a decisive contribution to the progressive development of the Soviet school in the post-war period,— in fact by providing a solution for the most important political challenge of that time: to turn the national education system into a global front-runner.

Keywords: Great Patriotic War, Educational system, teaching, education policy, teaching staff.

References

- *Bolokina L. A.* Vlast' i uchitel'stvo Kalininskoj oblasti v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Gasyrlar Avazy. 2019. № 1. S. 77–90. [In Rus].
- *Burlinova A.* YU., Kuvshinova E. E. Moskovskoe obrazovanie v gody vojny, 1941–1945. M., 2007. 526 s.
- *Chernik S. A.* Sovetskaya obshcheobrazovatel'naya shkola v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie. M.: Pedagogika, 1984.— 239 s. [In Rus].
- *Chernik S. A.* Sovetskaya shkola v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. M.: Pedagogika, 1975. 119 s. [In Rus].
- *Drynochkin V. V.* Velikaya Otechestvennaya vojna i funkcionirovanie sovetskoj sistemy narodnogo obrazovaniya (na materialah gosudarstvennyh, partijnyh, obshchestvenno-politicheskih organizacij i patrioticheskih dvizhenij strany): diss. … dokt. ist. nauk. M., 1992. 397 s. [In Rus].
- *Konstantinov N. A.* Ocherki po istorii sovetskoj shkoly RSFSR za 30 let. M., 1948. 472 s. [In Rus].
- *Malhasyan N. V.* Politika sovetskogo pravitel'stva v oblasti narodnogo obrazovaniya v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2011. T. 1, № 3. (Pedagogicheskie nauki). S. 55–57. [In Rus].
- Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola. Sbornik dokumentov. 1917–1973.M.: Pedagogika, 1974. 500 s. [In Rus].
- O nagrazhdenii ordenami i medalyami uchitelej shkol RSFSR: Ukaz Prezidiuma Verhovnogo Soveta SSSR ot 14.12.1944 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=37262#03634024596482679 (data obrashcheniya: 09.03.2020). [In Rus].
- O povyshenii zarabotnoj platy uchitelyam i drugim rabotnikam nachal'nyh i srednih shkol: Postanovlenie Soveta Narodnyh Komissarov Soyuza SSR i Central'nogo Komiteta VKP(b) [Elektronnyj resurs]. URL: http://istmat.info/node/20312 (data obrashcheniya: 29.02.2020). [In Rus].
- O rabote shkol za istekshij period Velikoj Otechestvennoj vojny i zadachah shkoly na 1943–1944 uchebnyj god. Doklad narodnogo komissara prosveshcheniya RSFSR tov. V. P. Potemkina na Vserossijskom soveshchanii po narodnomu obrazovaniyu 5–6 avgusta 1943 g. // Uchitel'skaya gazeta. 07.08.1943. № 32. S. 2. [In Rus].
- O socialisticheskom sorevnovanii v shkole: Prikaz Narkomprosa RSFSR ot 25.01.1944 № 52 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=34623#046641313269343687 (data obrashcheniya: 26.02.2020) [In Rus].
- *Ovchinnikov A. V.* Uchitel' v trudnye gody vojny // Pedagogika. 1995. № 6. S. 96–98 [In Rus].
- *Poloveckij S. D.* Moskovskoe obrazovanie v dni surovyh ispytanij // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2016. № 6. S. 111–117. [In Rus].
- Povsednevno, nastojchivo osushchestvlyat' Pravila dlya uchashchihsya// Uchitel'skaya gazeta. 29.11.1943. № 50. [In Rus].
- Protiv prozhekterstva v pedagogicheskoj rabote // Uchitel'skaya gazeta. 1943. 31 marta 1944. S.1
- Rossinskij YU. G. Sistema obrazovaniya RSFSR v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2015. № 2. S. 24–39. [In Rus].
- Strogo soblyudat' principy sovetskoj didaktiki // Uchitel'skaya gazeta. 29.03.1944. № 14. S.1 [In Rus].
- Ustranit' vse formy pryamogo i kosvennogo davleniya na uchitelya// Uchitel'skaya gazeta. 08.03.1944. № 11. S. 3. [In Rus].
- *Volodin S. A.* Podvig prodolzhaetsya. Ocherki ob uchitelyah — uchastnikah Velikoj Otechestvennoj vojny. 2-e izd., dop. M.: Prosveshchenie, 1990. 191 s. [In Rus].
- *Yarkina T. F.* SHkola RSFSR v period Velikoj Otechestvennoj vojny (1941–1945 gg.): diss. … kand. ped. nauk. M., 1954. [In Rus].
- *Zhukova O. G.* Kul'turnaya zhizn' SSSR kak fenomen povsednevnosti Velikoj Otechestvennoj vojny 1941–1945 gg. M.: Izd-vo Moskovskogo gumanitarnogo un-ta, 2016. 227 s. [In Rus].

УДК 373.31

МЕЖДУНАРОДНОЕ СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ PIRLS: ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ РОССИЙСКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М. И. Кузнецова

Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории начального общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: bernin@mail.ru

Marina I. Kuznetsova
Dr.Sc. (Education), Leading Researcher, Laboratory of Primary General Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Статья посвящена анализу динамики результатов российских младших школьников в международном сравнительном исследовании PIRLS с 2001 по 2016 год. Данные рассматриваются с точки зрения возможности совершенствования работы над читательской грамотностью в современной начальной школе. Использование в образовательном процессе рекомендаций, созданных на основе результатов предыдущих циклов, позволит сочетать безусловные достижения отечественной методики работы над осознанностью чтения с новыми вызовами, связанными с изменениями в процессах чтения: появление новых видов текстов, чтение с экрана, поиск информации в открытом информационном пространстве и т.д.

Ключевые слова: *читательская грамотность, осознанность чтения, исследование PIRLS, начальная школа, младшие школьники, образовательный процесс.*

На сегодняшний день международное сравнительное исследование PIRLS, объектом оценивания

Как цитировать статью: Кузнецова М. И. Международное сравнительное исследование PIRLS: возможности использования результатов для совершенствования читательской грамотности российских младших школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 18–28.

в котором является осознанность чтения учащихся начальной школы, остается самым авторитетным и качественным, его методология признается ведущими специалистами в этой области во всех странах, а результаты внимательно анализируются. Российская Федерация принимала участие во всех циклах исследования: в 2001, 2006, 2011, 2016 годах, принято решение принимать участие и в следующем цикле (2020 — пилотное исследование, 2021 — основное исследование). После объявления результатов каждого цикла российские специалисты внимательно анализировали результаты, полученные данные активно обсуждались [2; 5; 6; 7; 9]. В современном мире процесс чтения и взрослых, и школьников постоянно претерпевает изменения, динамично развивается система российского образования, в этих условиях в период подготовки к участию в очередном цикле, да и для анализа ситуации с читательской грамотностью в принципе, важно еще раз вернуться к результатам предыдущих циклов, постараться извлечь уроки и не допустить снижения качества осознанности чтения российских младших школьников.

Проанализируем динамику российских результатов в предыдущих циклах исследования PIRLS — это важно сделать для сопоставления результатов и произошедших в те годы изменений в российском начальном образовании. Динамика результатов приведена в Таблице 1.

Таблица 1

Данные о результатах российских выпускников начальной школы в международном исследовании PIRLS

Год проведения исследования	2001	2006	2011	2016
Результат российских выпускников начальной школы по международной шкале	528	565	568	581
Максимальный результат среди стран-участниц	561 (Швеция)	565 (Российская Федерация)	571 (Гонконг)	581 (Российская Федерация)

Позиция Российской Федерации	статистически значимо выше среднего международного показателя (500 баллов), в 11 странах показатели значимо выше российских; в 8 странах результаты сравнимы с российскими	входит в группу лидеров, в 2 странах (Гонконг, Сингапур) результаты сравнимы с российскими	входит в группу лидеров, в 3 странах (Гонконг, Финляндия, Сингапур) результаты сравнимы с российскими	входит в группу лидеров, в 1 стране (Сингапур) результаты сравнимы с российскими
Порядковая строчка в таблице результатов	16	1	2	1

Как видно из приведенных данных, с 2001 по 2016 годы отмечается устойчивая положительная динамика в совершенствовании читательской грамотности российских младших школьников. При этом подчеркнем, что значительный качественный рост результатов произошел с 2001 по 2006 годы. Это очень важно отметить, т.к. среди причин такого улучшения результатов можно назвать освоение младшими школьниками способов работы при оценивании читательской грамотности. В 2001 году для выпускников российской начальной школы формат тестов PIRLS был непривычным, поскольку традиционно навык осознанного чтения оценивался только во время фронтальной работы в классе в формате устных ответов по прочитанному тексту. Оказавшись в ситуации «один на один» с тестом в письменном виде, в ходе выполнения которого необходимо было давать краткие и развернутые письменные ответы, младшие школьники не смогли проявить присущий им уровень читательской грамотности. После проведенного анализа результатов в практике работы российской начальной школы появились тетради на печатной основе, в которых учащимся предлагалось записывать свои ответы на вопросы по текстам. Кроме этого, появились контрольно-оценочные материалы по модели PIRLS. Важно подчеркнуть, что этот процесс занял несколько лет, не сразу удалось найти баланс между устными ответами, безусловно, более предпочтительными при работе над читательской грамотностью, и письменными ответами, которые также необходимы. В самом определении исследования PIRLS четко фиксируется связь чтения и письма как двух видов письменной речи: «Читательская грамотность — это способность понимать и использовать разнообразные формы письменной

речи, которые востребованы обществом и / или ценны для индивида. На основе множества текстов читатели конструируют собственные понятия. Они читают, чтобы учиться, чтобы участвовать в школьных и внешкольных читательских сообществах, а также для удовольствия» [2; 9; 11]. В современном мире люди довольно активно используют письменную коммуникацию, и это требует развития навыка письменной речи. Освоение российскими младшими школьниками определенного способа работы при обсуждении прочитанных текстов было одним из факторов, обеспечивших улучшение результатов. Важно было вспомнить о причинах результатов в 2001 году и «прорыве» в 2006 году именно сейчас, поскольку в исследовании PIRLS происходит переход к чтению в электронном формате. Необходимо приложить все усилия, чтобы изменение формата не привело к ухудшению результатов по читательской грамотности. При этом важно учесть и негативный опыт прошлых лет, когда в погоне за новым форматом допускались некоторые «перекосы» в организации работы на уроке. Но совсем не реагировать на запросы времени, связанные с тем, что современный человек очень часто читает тексты с экрана, было бы неразумно. Таким образом, один из вызовов, стоящих перед педагогическим сообществом, заключается в поисках ответов на вопрос о том, как сохранить имеющуюся методику работы над читательской грамотностью на основе «бумажных» текстов и дополнить ее элементами чтения с экрана и записью ответов на вопросы по прочитанным текстам с использованием клавиатуры.

Еще один период, когда произошел значительный качественный прирост результатов, это период между циклами 2011 и 2016 года. Среди причин качественного приращения результатов можно назвать переход на новый ФГОС НОО, в котором читательская грамотность обозначена не только как предметный результат по «Литературному чтению», но и как метапредметный результат [8]. Важно обратить внимание на то, что при формулировке предметных результатов в ФГОС НОО 2009 года четко было указано на необходимость работы с разными текстами: «достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, т.е. овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий» [8]. В настоящее время сложилась очень опасная ситуация:

в обсуждавшемся в 2018–2019 годах варианте обновленного стандарта зафиксированные в пункте 36.1 требования к результатам обучения по предмету «Литературное чтение» относятся только к художественным текстам. Это принципиально не в лучшую сторону отличает обсуждаемую версию ФГОС НОО от действующего стандарта. В приводимых в приложении планируемых результатах по «Литературному чтению» также отражается работа только с литературными текстами. Если не будут внесены изменения, указывающие на работу с разными текстами, в том числе информационными, российские школьники могут потерять свою лидирующую позицию в PIRLS. В период с 2011 по 2016 год был накоплен положительный опыт в работе над читательской грамотностью как метапредметным результатом. Важно продолжать анализировать то, что уже получается, разрабатывать рекомендации по совершенствованию читательской грамотности на каждом предмете в процессе обучения младших школьников.

Анализ результатов предыдущих циклов исследования PIRLS, несмотря на лидирующие позиции России в циклах 2006, 2011 и 2016 годов, позволил выявить и некоторые трудности, с которыми столкнулись российские учащиеся. Очень важно обратить внимание на такую трудность: российские младшие школьники при ответе на вопросы, которые требуют точности, не всегда проявляют умение обратиться к тексту и уточнить какую-либо информацию, а ограничиваются приблизительным, неточным воспроизведением информации на основе «припоминания». Учащиеся плохо различают информацию, сообщенную в тексте, и информацию, которой владеют на основе своего личного опыта. Еще одна трудность проявляется при ответах на вопросы, требующие развернутого ответа: даже в ситуации, когда выпускники начальной школы хорошо понимают прочитанное, они затрудняются в письменном выражении собственных мыслей. Справедливости ради подчеркнем, что это непросто и для более взрослых учащихся, но продумывать методику включения в уроки по всем предметам такой формы работы, как очень короткий письменный ответ, было бы целесообразно.

Обратим внимание на еще одну трудность младших школьников, которая была зафиксирована во всех проведенных циклах исследования. Это трудности проявления такого умения, как поиск информации, представленной в тексте в явном виде. Несмотря на кажущуюся простоту этого умения, оно в современных условиях находится в зоне

риска. Это связано и с особенностями современных детей — психологи, физиологи психоневрологи говорят о «мозаичности» восприятия, при которой дети не всегда могут сосредоточиться на деталях, что проявляется и при чтении текстов. Это и активное использование в повседневной жизни просмотрового чтения, когда даже младший школьник работает с большими объемами информации, и не всегда при этом сохраняется баланс стратегий просмотрового и изучающего чтения. Последнее требует цепкости восприятия. Чем обусловлена трудность вопросов, при ответе на которые читателю помогает умение находить в тексте информацию, сообщенную в явном виде? На трудность таких вопросов в первую очередь влияет: «степень (не)знакомости содержания текста; объем того фрагмента текста, который надо вспомнить или перечитать при поиске ответа; наличие или отсутствие точного указания, в какой части текста надо искать ответ; совпадение словесной формулировки вопроса и искомого ответа (необходимость делать синонимические замены усложняет задачу читателя); наличие или отсутствие у читателя установки перепроверять (доказывать) свой ответ по тексту» [9, с. 63]. Очень важно, чтобы педагоги на протяжении всего обучения в начальной школе продолжали работать над развитием у младших школьников этого умения, постоянно анализировали, достаточно ли вопросов, требующих проявления этого умения, они задают, меняется ли сложность этих вопросов (синонимические замены, обращение к разным частям текста и т.д.).

Одной из рекомендаций, связанных с анализом результатов предыдущих циклов, является совершенствование содержательного оценивания результатов младших школьников. По действующему ФГОС НОО 2009 года, сама образовательная организация разрабатывает систему оценивания и положение о контроле и оценке по всем предметам. Было бы очень полезно при оценивании достижений младших школьников по читательской грамотности, при разработке различных методик формирующего оценивания использовать шкалу уровней, предложенную в исследовании PIRLS, в которой детально разработаны качественные характеристики уровней понимания текста младшими школьниками. Эти характеристики показывают, как понимают текст читатели, достигшие определенного уровня читательской грамотности, что они научились делать для того, чтобы понимать прочитанное. Описание уровней применимо ко всем типам используемых текстов.

Кроме повышения качества обратной связи с учащимися и родите-

лями, использование описания уровней читательской грамотности позволяет более детально описать целевые установки курса литературного чтения в начальной школе и разрабатывать учебно-методические материалы для данного курса, соответствующие международным стандартам.

При анализе результатов предшествующих циклов исследования изучалась связь ряда факторов, связанных с особенностями российского начального образования, с особенностями организации педагогами процесса обучения чтению, с общими результатами учащихся. В результате в трех последних циклах исследования были выявлены схожие факторы, влияющие на высокие достижения российских младших школьников в PIRLS. Приведем некоторые из них:

– сохранение в российском обществе традиционно присущей ему ценности работы над читательской грамотностью, сохранение среди родителей, педагогов и самих младших школьников установки на расширение круга чтения, совершенствование навыков чтения, поддержка на уровне семьи и школы высокой мотивации к чтению;
– заинтересованность родителей в обеспечении качественной подготовки детей к школе, активные занятия родителей с детьми, обеспечивающие прочный фундамент для освоения навыка чтения, а в ряде случаев и овладение этим навыком до школы;
– изменения в содержании начального общего образования, закрепленные в ФГОС НОО; закрепление в формулировке предметных результатов по «Литературному чтению» важности работы не только над художественными, но и над научно-популярными текстами; формулирование осознанного чтения и работы с информацией как метапредметного результата;
– рациональное сочетание достижений отечественной методики обучения чтению и нововведений, продиктованных изменениями в жизни младших школьников и всего российского общества, введение в учебники новых форматов текстов;
– наличие продуманных научно-методических подходов к работе с испытывающими трудности в чтении учащимися, использование дифференцированной работы, в фокусе которой в большей степени находятся дети группы риска.

При этом были выявлены и критические моменты, которые без должного к ним внимания могут привести к снижению уровня читательской грамотности российских младших школьников. Обратим внимание на

необходимость таких изменений:

– усиление внимания к развитию методик помощи самым сильным читателям в их дальнейшем продвижении, разработке различных типов заданий, которые будут помогать таким учащимся переходить на следующие уровни читательской грамотности;
– особое внимание к школам, в которых у большей части первоклассников нет необходимых для успешного начала обучения навыков;
– дальнейшее развитие методики помощи мальчикам, поскольку их результаты продолжают оставаться ниже результатов девочек.

Еще одним направлением работы, которое важно предложить на основе результатов исследования PIRLS, это создание методик самооценки, самоанализа для педагога, которые бы позволяли им помочь осознать собственную методику обучения, свои сильные и слабые стороны. В анкетах исследования PIRLS содержится очень интересный материал, который может служить основой таких методик. Приведем примеры некоторых вопросов из анкеты учителя.

Как часто Вы делаете следующее в процессе обучения чтению, работая с классом?

1. Предлагаете материалы для чтения, которые интересны учащимся.
2. Предлагаете учащимся материалы для чтения, подходящие для них по уровню сложности.
3. Связываете новый материал с тем, что учащиеся уже знают.
4. Стимулируете учащихся к более глубокому пониманию текстов.
5. Поощряете учащихся обсуждать содержание текстов.
6. Поощряете учащихся ставить под сомнение высказанную в тексте идею.
7. Поощряете учащихся читать тексты, в которых представлены различные точки зрения.
8. Даете учащимся время для чтения книг, которые они выбрали сами.
9. Оказываете индивидуальную помощь каждому учащемуся на основе анализа результатов его работы.

В качестве частоты действий в этом вопросе предлагаются такие параметры: «на каждом или почти на каждом уроке», «почти на половине уроков», «на некоторых уроках», «никогда».

Как часто для совершенствования навыков или стратегий понимания текста Вы просите учащихся класса выполнить следующие задания?

1. Найти необходимую информацию в тексте.
2. Выделить основные идеи в прочитанном тексте.
3. Объяснить или обосновать то, как они поняли прочитанный текст.
4. Сравнить то, что они прочитали, со своим жизненным опытом.
5. Сравнить прочитанный текст с тем, что они читали раньше.
6. Предсказать, что произойдет дальше в тексте, который они читают.
7. Сделать обобщение и сформулировать выводы на основе прочитанного.
8. Критически оценить стиль или структуру прочитанного текста.
9. Определить точку зрения автора или его замысел.
10. Осуществлять самоконтроль во время чтения (например, определять момент, когда учащийся перестает понимать смысл читаемого текста).
11. Использовать стратегии просмотрового и изучающего чтения.

В качестве частоты действий в этом и в следующем вопросах предлагаются такие параметры: «каждый или почти каждый день», «один или два раза в неделю», «один или два раза в месяц», «никогда или почти никогда».

Как часто после того, как учащиеся что-либо прочитают, Вы просите их выполнить следующие задания?

1. Написать о том, что они прочитали.
2. Устно ответить на вопросы о прочитанном или кратко рассказать о прочитанном.
3. Поговорить друг с другом о прочитанном.
4. Выполнить письменную проверочную работу или тест по прочитанному.
5. Создать ответ, содержащий разные способы представления информации (например, рисунки, аудио, тексты, инсценировки).

Использование таких вопросов позволит педагогам задуматься о том, насколько они готовы к применению современных методик. Применение таких анкет в системе повышения квалификации позволит собрать

материал для системы переподготовки учителей и системы педагогического образования.

Таким образом, анализ результатов исследования PIRLS с 2001 по 2016 годы дает возможность сделать выводы о совершенствовании образовательного процесса, направленного на развитие читательской грамотности младших школьников.

Литература

1. *Антипкина И. В., Кузнецова М. И., Карданова Е. Ю.* Почему нужно исследовать формирование навыков чтения. Что способствует и что мешает прогрессу детей в чтении? // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 206–233.

2. Краткая информация об итогах международного сравнительного исследования качества общего образования PIRLS, проведенного в 2001 году в России [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru/public.html#pirls_pub (дата обращения: 20.01.2020).

3. *Леонтьев А. А.* Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс–минус. 1999. № 10. С. 9–13.

4. *Обухова О. Л.* Диагностика качества понимания информационного текста // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8, № 4. С. 208–217.

5. Основные результаты международного исследования «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS-2006: аналитический отчет // Центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru/public.html#pirls_pub (дата обращения: 20.01.2020).

6. Результаты международного исследования PIRLS-2011 // Центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru/pirls11/pirls11_pub.html (дата обращения: 20.01.2020).

7. Российские школьники — лучшие читатели в мире! (по результатам международного исследования PIRLS-2016) // Центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16_pub.html (дата обращения: 20.01.2020).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. М.: Просвещение, 2017. 3 с.

9. *Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Баранова В. Ю.* Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 58–78.

10. Methods and Procedures in PIRLS2016 / Martin M. O., Mullis I. V. S., Hooper M. (eds.) // Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center [Электронный ресурс]. URL: https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html (дата обращения: 20.01.2020).

11. PIRLS 2016. Assessment framework / Mullis I. V. S., Martin M. O. (eds.). 2nd edition. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2015. 190 p.

PIRLS INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDY: POSSIBILITIES OF USING RESULTS TO IMPROVE READING LITERACY OF RUSSIAN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

The article is dedicated to the analysis of the dynamics of the Russian primary school students' results in the PIRLS International comparative study from 2001 to 2016. The data is being examined from the perspective of the possibility to enhance the work on reading literacy in modern primary school. The possibility to use recommendations based on the results of previous cycles in the educational process will help to combine the definitive achievements of the national methods of working on reading comprehension together with the new challenges

linked to the transformation of reading processes: the appearance of new text types, screen reading, search of information in open online sources etc.

Keywords: reading literacy, reading comprehension, PIRLS, primary school, primary students, educational process.

References

- *Antipkina I., Kuznetsova M., Kardanova E.* Pochemu nuzhno issledovat' formirovanie navykov chtenija. Chto sposobstvuet i chto meshaet progressu detej v chtenii? [What factors help and hinder children's progress in reading?] Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow. 2017. № 2. pp. 206–233. [in Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija: tekst s izm. i dop. / M-vo obrazovanija i nauki RF. M.: Prosveshhenie, 2017. 31 p. [in Rus].
- Kratkaja informacija ob itogah mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovanija kachestva obshhego obrazovanija PIRLS, provedennogo v 2001 godu v Rossii [in Rus] Available at: http://www.centeroko.ru/public.html#pirls_pub (accessed 10.01.2020).
- Leont'ev A. A. Psihologija obuchenija chteniju // Nachal'naja shkola: pljus–minus. 1999. № 10. pp. 9–13. [in Rus].
- *Martin M. O., Mullis I. V.* S., Hooper M. (eds) (2017) Methods and Procedures in PIRLS2016 / Boston College, TIMSS and PIRLS International StudyCenter website. https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html (data obrashcheniya: 10.01.2020).
- PIRLS 2016. Assessment framework / Mullis I. V. S., Martin M. O. (eds.). 2nd edition. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2015. 190 p.
- Ministerstvo obrazovanija i nauki RF i dr. (2011) Rezul'taty mezhdunarodnogo issledovanija PIRLS-2011 [in Rus] Available at: http://www.centeroko.ru/public.html#pirls_pub (data obrashcheniya: 10.01.2020).
- Ministerstvo obrazovanija i nauki RF i dr. (2016) Rossijskie shkol'niki — luchshie chitateli v mire! (po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovanija PIRLS 2016) [in Rus] Available at: http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16_pub.html (data obrashcheniya: 10.01.2020).
- *Obuhova O. L.* Diagnostika kachestva ponimanija informacionnogo teksta // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2016. T. 8, № 4. pp. 208–217. [in Rus].
- Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovanija «Izuchenie kachestva chtenija i ponimanija teksta» PIRLS-2006 [in Rus] Available at: http://www.centeroko.ru/public.html#pirls_pub (data obrashcheniya: 10.01.2020).
- *Zuckerman G., Kovaleva G., Baranova V.* Chitatel'skie umenija rossijskih chetveroklassnikov: uroki PIRLS 2016 [Reading Literacy of Russian Fourth-Graders: Lessons from PIRLS-2016] Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow. 2018. № 1. pp. 58–78. [in Rus].

УДК 373

ОЦЕНКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ ИННОВАЦИОННОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ, ПОДДЕРЖАННОЙ ЦИФРОВЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ, НА ОСНОВЕ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ДАННЫХ

И. В. Дворецкая

Младший научный сотрудник, Институт образования НИУ ВШЭ, г. Москва
E-mail: idvoretskaya@hse.ru

Irina V. Dvoretskaya
Junior Researcher, Institute of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia

А. Ю. Уваров

Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Институт кибернетики и образовательной информатики им. А. И. Берга ФИЦ ИУ РАН г. Москва
E-mail: auvarov@hse.ru

Alexander Yu. Uvarov
Dr.Sc. (Education), Leading Researcher at the Institute of Cybernetics and Educational Informatics, Federal Research Institute "Informatics and Management" of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

В условиях цифровой трансформации образования (ЦТО) возрастает потребность в аналитических инструментах, позволяющих описывать, выявлять причины успехов и неудач, а также определять дальнейшие шаги обновления учебной работы. Предложена методика для оценки использования инновационных, поддержанных цифровыми технологиями (ЦТ-поддержанных) способов учебной работы, объединяющая использование результатов опросов участников образовательного процесса (дескриптивные инструменты) и интерпретацию инновационных изменений, которую дают прескриптивные инструменты. Методика построена на основе опыта оценки использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы в школе, накопленного в ходе пилотирования SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies) в 2017/18 учебном году. Методика может использоваться для содержательной интерпретации данных анкетирования об использовании ЦТ в образовательных организациях, собираемых в ходе мониторинговых обследований.

Ключевые слова: *цифровая трансформация образования, модель зрелости, оценивание цифровой трансформации школы, инновационные ЦТ-поддержанные способы учебной работы.*

Как цитировать статью: Дворецкая И. В., Уваров А. Ю. Оценка использования в школе инновационной учебной работы, поддержанной цифровыми технологиями, на основе количественных данных // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 29–45.

Введение

Сегодня российские школы начали решать задачу цифровой трансформации образования (далее — ЦТО): приведение работы школы в соответствии с целями и задачами построения цифровой экономики [1]. ЦТО включает в себя целенаправленное изменение организационных форм и методов учебной работы в быстро развивающейся цифровой образовательной среде, которое направлено на резкое повышение результативности учебной работы [5].

Внедрение инновационных способов учебной работы (Комментарий 1) всегда рассматривалась как главная движущая сила обновления системы образования [16; 21]. Об этом свидетельствует и анализ опыта реформирования отечественной и зарубежной школы в условиях информатизации образования [4]. К инновационным способам учебной работы естественно относить: смешанное обучение; обучение в малых группах; проектное обучение, индивидуальную и групповую работу с использованием цифровых образовательных ресурсов и сред; создание цифровых артефактов; проведение учащимися исследовательских проектов (индивидуальных и коллективных, групповых и сетевых) персонализацию учебной работы и т.п. [1; 12; 17; 22].

Масштаб и номенклатура ЦТ-поддержанных инновационных способов учебной работы в отдельных школах заметно различаются [11; 13]. В ходе опросов под этим обычно понимают присутствие в педагогической практике каких-либо заявляемых педагогами инновационных и ЦТ-поддержанных способов учебной работы, независимо от их масштаба и конкретизации. Например, описывая свою педагогическую работу, победительница всероссийского конкурса учителей 2019 года Лариса Арачашвили говорит об этом так: «…я иногда прибегаю к интерактивным урокам или циклу лекций, которые читает Быков. …мы с учениками используем гаджеты. Например, когда изучаем поэзию, включаем приложение Mentimeter… Еще мы делаем буктрейлеры» [2]. В этом высказывании используется повседневный язык педагогов, но при этом можно судить, что определяющим фактором такого изменения педагогической работы служит развитие в школе практики управления изменениями, поддерживающей появление и опробование учителями новых способов учебной работы [2; 4].

Изменения, которые связаны с цифровой трансформацией (часто говорят информатизацией) образования в школе, за последние годы

заметно усиливаются [6]. Выстраивание управления изменениями на разных уровнях сопряжено, в числе прочего, с появлением специфических цифровых инструментов (например, позволяющих школам увидеть свое состояние цифровой трансформации), планированием действий по совершенствованию своей работы [6]. Вместе с углублением изменений растет число показателей, с помощью которых пытаются оценить эти изменения, усложняется их интерпретация. Растет потребность в методиках содержательной интерпретации результатов опросов о проходящих изменениях [12]. Схожий процесс наблюдается и в разработке подходов к изучению процессов цифровой трансформации бизнеса [24].

Три подхода к оценке использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы

Внедрение и использование инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы находится сегодня в центре внимания педагогических исследований, выполняемых ведущими отечественными и зарубежными организациями [6; 7; 15; 17]. Проведенный анализ позволил выделить три направления таких разработок.

1. Международные сравнительные исследования качества образования

Здесь использование инновационных педагогических практик рассматривается как фактор, влияющий на образовательные результаты. Масштабные проекты по внедрению ЦТ в образовательный процесс зачастую игнорируют то, насколько в школах создаются условия для систематической работы по использованию ЦТ для совершенствования образовательного процесса [16]. Это нашло свое отражение в ряде международных исследований, в которых принимала участие и Россия. Исследование SITES-2006 показало, что создание таких условий — развитие сетевых методических объединений, организация технической и методической поддержки, формирование в коллективе общего (объединяющего всех) видения желаемого состояния школы — способствует внедрению инновационных педагогических практик. Однако такая работа ведется далеко не всегда [21].

В исследовании ITL (Innovative teaching and learning) было обнаружено, что даже в успешных образовательных организациях системная работа по внедрению инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы не ведется [25].

Диагностический инструментарий, который был разработан в ходе вышеупомянутых исследований, не предназначался для непосредственного использования школами. Однако выводы, сделанные в результате этих исследований, ложатся в основу управленческих решений и дальнейших исследований, посвященных обновлению школы.

2. Практико-ориентированные инструменты для управления инновационным процессом в школе

Такие инструменты призваны помочь оценивать текущее состояние и планировать очередные шаги по цифровой трансформации. Здесь внедрение новых педагогических практик рассматривается как один из аспектов цифровой трансформации (информатизации) образования. Эти инструменты можно разделить на прескриптивные (позволяющие оценить достигнутый уровень развития инновационных процессов) и дескриптивные (фиксирующие фактическое состояние дел).

Примерами прескриптивных инструментов могут служит модель трансформации школы, принятая в сообществе RISC [14], и модель, использованная в модели ВЕСТА [26]. Они предлагают качественную интерпретацию задаваемых ими уровней развития инновационного (трансформационного) процесса. К трудностям использования прескриптивных моделей («моделей зрелости») относится то, что в условиях быстрых изменений фиксируемые ими описания уровней зрелости быстро устаревают, а нормативный характер описания уровней затрудняет сбор фактических данных, что осложняет инструментальную оценку состояний цифровой трансформации школы [5].

Дескриптивные инструменты позволяют фиксировать появление новых способов осуществления образовательной работы, но не дают интегральной оценки текущего состояния трансформационных процессов. Примером такого инструмента служит SELFIE [23]. С его помощью собирается фактическая информация об использовании ЦТ в обучении, при этом школы получают отчет о фактическом состоянии своей цифровой трансформации по различным аспектам. Однако эти отчеты не предлагают средств, позволяющих дать содержательную (качественную) интерпретацию происходящих изменений.

3. Практико-ориентированные инструменты для педагогов

К третьей группе относятся инструменты, призванные помочь пе-

дагогам описать инновационный характер или уровень использования ЦТ в учебной работе. Типичный пример — модель SAMR, описывающая связь между использованием ЦТ и изменениями педагогической практики. Модель SAMR широко используется на практике [18], однако количество эмпирических исследований, опирающихся на эту модель, весьма ограничено.

Другой пример — модель TPACK. Она фиксирует, что необходимо знать педагогу для успешного использования инновационных ЦТ-поддержанных способов осуществления учебной работы. Имеется несколько модификаций TPACK, привязанных к специфическим учебным средам и / или ступеням образования [19; 22]. В целом TPACK позволяет делать содержательный вывод о наличии у педагога условий для осуществления инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы, но возможности использования этой модели для оценивания таких условий на уровне школы ограничены.

Существуют и другие инструменты, позволяющие оценивать использование ЦТ-поддержанных инновационных способов учебной работы, однако дефицит концептуальных разработок в этой области остается [10].

Анализ методов и инструментов для **оценки использования в школе ЦТ-поддержанной инновационной учебной работы** показывает, что для содержательной интерпретации собираемых количественных данных об аспектах цифровой трансформации в школе можно предложить комбинированный подход. Он позволяет сочетать фактологический характер собираемой информации, получаемой в ходе опроса участников образовательного процесса (дескриптивный подход), и формализованную интерпретацию изменений, которую дают прескриптивные модели процессов цифровой трансформации образования.

Методика, опирающаяся на такой подход, была разработана при оценке использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы в школе и протестирована на данных, полученных в ходе пилотирования SELFIE [23] в 2017/18 учебном году.

Комбинированная методика оценки использования в школе инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы

Комбинированная методика разрабатывалась для того, чтобы формализовать содержательную интерпретацию количественных данных, получаемых в результате опроса учителей и руководителей образова-

тельных организаций (школ). Она основана на идее кластеризации школ, использованной при разработке К-модели [4], и представлениях об этапах развития (зрелости процесса), лежащего в основе линейного описания процесса информатизации школы [5]. В комбинированной методике эти идеи и представления относятся не к развитию школы в целом, а лишь к одному из аспектов ее цифровой трансформации. Поэтому при операционализации характеристик школ мы опираемся на представления об условиях использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы в школе, использованном в исследовании ITL [25].

Комбинированная методика позволяет соотносить между собой дескриптивные данные об использовании инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы в школе, которые представлены в виде совокупности ответов работников образовательной организации на опрос, и качественные суждения, которые задаются в поуровневых моделях использования ЦТ в школе. Схематическое описание предлагаемой комбинированной методики приведено на Рисунке 1 и включает в себя четыре шага.

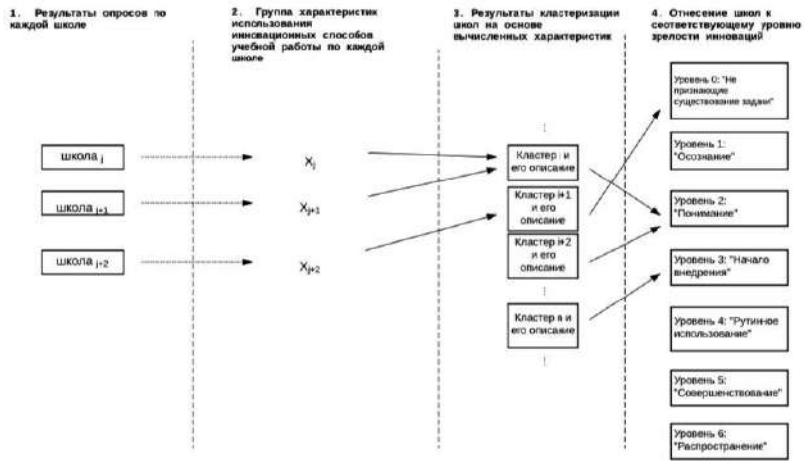


Рисунок 1. Процедура оценки использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы

1. Проведение опроса

Предполагается, что данные для интерпретации результаты опроса получены как минимум от двух групп респондентов (например, учителей

и руководителей школ), а сами опросы включают в себя утверждения, которые относятся к использованию инновационных способов учебной работы, поддержанных ЦТ. Предполагается, что в ответах используется пятибалльная шкала Лайкерта, а количество респондентов составляет не менее пяти опрашиваемых в каждой группе по каждой школе.

2. Определение характеристик

В рамках данной методики мы операционализируем представление о необходимых условиях для использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы в школе как совокупности согласованности и последовательности усилий руководителей и учителей по использованию инновационных ЦТ-поддержанных новых способов учебной работы на уровне школы [21]. Под **согласованностью** в данном случае понимается достижение согласия среди учителей или руководителей относительно использования инновационных ЦТ-поддержанных новых способов учебной работы в школе, выражаемое в доле респондентов, считающих, что в школе регулярно происходит работа по использованию новых способов учебной работы. Под **последовательностью** в данном случае понимается сходство в том, что делают учителя и руководители в направлении использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы, зафиксированное на основе их ответов.

Для каждой школы вычисляется группа характеристик, которая отражает, насколько согласованно и последовательно (по мнению учителей и руководителей) в школе ведется работа по использованию инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы. Полученные характеристики представляют собой набор переменных вида:

Sl consensus, SL coherence, T consensus, T coherence (1)

где:

Sl consensus — насколько согласованы усилия руководителей по использованию инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы на уровне школы;

SL coherence — насколько последовательны усилия руководителей по использованию инновационных ЦТ-поддержанных новых способов учебной работы на уровне школы;

T consensus — насколько согласованы усилия учителей по исполь-

зованию инновационных ЦТ-поддержанных новых способов учебной работы на уровне школы;

T coherence — насколько последовательны усилия учителей по использованию инновационных ЦТ-поддержанных новых способов учебной работы на уровне школы.

Для определения значения переменных **согласованности** вычисляются доли положительных ответов («согласны» и «абсолютно согласны») в каждой группе респондентов по школе. Если не менее 60% респондентов заявляют, что в школе регулярно происходит работа по использованию ЦТ-поддержанных инновационных способов осуществления образовательного процесса, значение переменных *Sl consensus, T consensus,* фиксируется как «высокое». В противном случае оно фиксируется как «низкое».

При определении значения переменных **последовательности** *SL coherence, T coherence* по каждой группе респондентов по школе проводится оценка «последовательности усилий». Для этого строится и анализуется стандартизированная характеристика — мера изменчивости. Эта оценка широко используется в исследованиях процессов принятия решения, а соответствующие вычислительные методы постоянно совершенствуются [8]. В комбинированной методике используется подход, основанный на метриках Джини и Квэльсета [9]. Мера изменчивости значений признака последовательности усилий по всем группам оценивается как «низкая», если метрика изменчивости ответов в сформированной подвыборке расположена далеко от 0,553 или 1, и «высокая» в случае, когда мера изменчивости ответов в анализируемой подвыборке расположена близко к 0,553 или 1.

3. Кластеризация

На третьем шаге проводится кластеризация школ с помощью алгоритма кластеризации k-mode.

При выборе количества кластеров помимо общепринятых вычислительных методов были использованы содержательные описания получившихся кластеров. Для этого после вычисления оптимального количества кластеров (методом «согнутой руки» или силуэта) составляются их содержательные описания («портреты школ»), которые оцениваются с точки зрения существенных различий в использовании инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы на уровне всей школы. При необходимости число кластеров можно изменить.

4. Отображение кластерной структуры на шкалу зрелости

Полученная кластерная структура экспертно соотносится со шкалой зрелости инновационного процесса. При обработке результатов SELFIE использовалась шестиуровневая шкала модели зрелости инновационного процесса, принятая в сообществе RISC [14].

Использование комбинированной методики при обработке результатов пилотирования SELFIE в российских школах

SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies) представляет собой онлайн-сервис, который позволяет школе оценить, в какой мере ЦТ используются в учебном процессе [20; 21].

Опрос проходит на онлайн-платформе инструмента. В опросе участвуют три группы респондентов:

- школьные руководители. К ним отнесены все сотрудники, исполняющие управленческие функции (директора и завучи, руководители МО, школьных медиатек, библиотек, психологических служб и т.п.);
- учителя, к которым относятся все члены педагогического коллектива, не имеющие управленческого функционала;
- обучаемые.

В результате опроса школа получает автоматически генерируемый отчет с результатами анонимного опроса руководителей, педагогов и обучаемых, который педагогический коллектив может использовать для совершенствования своей работы.

Пилотаж SELFIE проводился в российских школах в 2017/18 учебном году Институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО ЮНЕСКО). В этой работе участвовали 23 школы из 7 регионов России, которые входят в число ассоциированных школ ЮНЕСКО. В пилотировании принимали участие школьные руководители (N=206), учителя (N=685) и учащиеся (N=3 085). Исходными данными для комбинированной методики служили результаты опроса руководителей школ и учителей. Анкета для сбора этих данных была подготовлена разработчиками SELFIE на основе модели DigCompOrg [23]. Использовалась диада утверждений (Табл. 1), в ответ на которые опрашиваемые указывали, в какой мере они согласны с этими утверждениями по пятибальной шкале Ликерта.

Таблица 1

Диада утверждений из опросников SELFIE

Утверждение для учителя	Утверждение для руководителя школы
«Как учитель я использую цифровые технологии, чтобы опробовать новые способы учебной работы»	«Частью нашей стратегии информатизации является использование цифровых технологий для опробования новых способов учебной работы»

В результате расчета характеристики *Sl consensus* (согласованность усилий руководителей по использованию инновационных ЦТ-поддержанных новых способов учебной работы) было обнаружено, что в 14 школах (60%) согласованность усилий низкая, а в 9-ти — высокая.

Оценка характеристики *T consensus* показала, что в 21 школе (91%) согласованность в ответах учителей низкая. Тот факт, что руководители школ чаще демонстрируют согласованность в своих ответах, можно интерпретировать таким образом, что руководители школ чаще считают, что в их школах регулярно происходит работа по использованию новых способов учебной работы, хотя фактически не во всех школах учителя используют инновационные ЦТ-поддержанные способов учебной работы на регулярной основе.

Оценка характеристики *SL coherence* показала, что в 9 школах (40%) она низкая, а в 14-ти — высокая. Оценка характеристики *T coherence* показала, что последовательность усилий учителей в 11 школах (48%) является низкой. Это свидетельствует о том, что руководители чаще демонстрируют согласие в том, что они предпринимают больше усилий по использованию инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы, чем учителя.

В результате кластеризации школ по выделенным характеристикам они распределились по 9 кластерам (Таблица 2).

Таблица 2

Описание кластеров

Номер кластера	Кол-во школ	Описание
1	3	Руководители школы планируют и организуют использование инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы. Это может выражаться в разработке планов, регламентов и проведении соответствующих мероприятий. Отдельные учителя также используют инновационные ЦТ-поддержанные способы учебной работы.

Номер кластера	Кол-во школ	Описание
2	2	Руководители школы планируют и организуют использование инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы. Это может выражаться в разработке планов, регламентов и проведении соответствующих мероприятий. При этом только отдельные учителя используют инновационные ЦТ-поддержанные способы учебной работы, а остальные члены педагогического коллектива используют преимущественно традиционные способы учебной работы.
3	1	Отдельные руководители школ планируют и организуют использование ЦТ-поддержанных способов учебной работы. При этом только отдельные учителя используют инновационные способы учебной работы.
4	2	Руководители школы планируют и организуют использование инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы. Это может выражаться в разработке планов, политик, регламентов их внедрения. Учителя школы используют инновационные ЦТ-поддержанные способов учебной работы на регулярной основе.
5	1	Среди руководителей школы есть те, кто приступил к планированию и организации использования ЦТ-поддержанных способов учебной работы. Среди некоторых учителей также используются инновационные ЦТ-поддержанные способы учебной работы.
6	5	Отдельные руководители и учителя в школе только начали что-то делать в направлении использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы, но не системно и не последовательно, придерживаясь преимущественно традиционных способов учебной работы.
7	2	Отдельные руководители начинают предпринимать шаги в направлении использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы, но планирование и организация использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы пока не носит системный характер. В школе есть отдельные учителя, которые последовательно используют инновационные ЦТ-поддержанные способы учебной работы.
8	5	Отдельные руководители уже некоторое время предпринимают шаги в направлении использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы. В школе есть отдельные учителя, которые последовательно используют инновационные ЦТ-поддержанные способы учебной работы.
9	2	Отдельные руководители уже некоторое время предпринимают шаги в направлении использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы. Учителя используют преимущественно традиционные способы учебной работы.

Полученные кластеры были соотнесены со шкалой зрелости инновационного процесса (шкала ЗИП), которая использовалась в сообществе RISC [14]. Выбор этой шкалы связан с тем, что она содержит достаточно подробные описания состояний интересующего нас аспекта цифровой трансформации. Хотя демаркация между уровнями шкалы ЗИП (как и в любой модели зрелости) достаточно условна [24], она позволяет распределить выделенные кластеры по шкале, которая отражает существенные изменения в инновационной работе образовательной организации.

В Таблице 3 приведено распределение полученных кластеров по шкале ЗИП.

Таблица 3

Распределение школ по шкале ЗИП

Уровень зрелости	Описание	Кластеры	Кол во школ
Осознание	Коллектив школы знает о возможности использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы, однако не воспринимает это как руководство к действию на уровне школы. Такая практика присутствует только в виде инициативных действий отдельных учителей и/или руководителей.	2, 3, 6, 7, 8, 9	16
Понимание	Школа приступила к планированию необходимых перемен в способах учебной работы. Уже есть «ядро» активных учителей и/или руководителей, которые используют инновационные ЦТ-поддержанные способы учебной работы. Их влияние растет. В школе уже есть устойчивые формы инновационной ЦТ-поддержанной учебной работы.	1, 5	5
Начало внедрения	Школьный коллектив целенаправленно работает над использованием инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы. Учителя регулярно используют инновационные ЦТ-поддержанные способы учебной работы.	4	2
Использо-вание	Использование инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы является частью повседневной работы всего педагогического коллектива. Имеются подтверждение успешности этих практик и процессов в течение одного производственного цикла (учебного года).	-	-
Совершен-ствование	В школе установлены производственные процедуры для оценки работ по совершенствованию действующих регламентов, связанных с инновационными ЦТ-поддержанными способами учебной работы. Учебное заведение два или более раз осуществило эти процедуры в соответствии с установленным графиком (производственными циклами, учебными годами).	-	-

Распространение	Школа демонстрирует способность и получила опыт в оказании помощи другим учебным заведениям в определении их регламентов (практик и процедур) в области использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы. Она готова делиться с другими школами своими успешными практиками и процедурами.	-	-

Использование комбинированной методики при обработке данных, полученных при пилотировании SELFIE в российских школах ЮНЕСКО, показало, что во всех школах уже произошло осознание необходимости использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы. Вместе с тем организация этой работы различается.

Среди школ выборки нет таких, где такая работа не ведется. Во всех школах идет внедрение инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы. В большинстве школ (уровень «Осознание» по шкале ЗИП) соответствующие процессы носят спорадический характер. Здесь использование инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы является инициативой отдельных учителей и / или руководителей. Выделяется группа школ (уровень «Понимание» по шкале ЗИП), где использование инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы принимает черты управляемого процесса. Можно говорить о том, что здесь появились устойчивые формы инновационной ЦТ-поддержанной учебной работы.

В двух школах (уровень «Начало внедрения» по шкале ЗИП) уже сложился управляемый процесс внедрения и использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы. Здесь использование инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы ведется последовательно. В этот процесс вовлечена большая часть педагогического коллектива. Про эти школы можно сказать, что здесь есть интегрированная система поддержки использования инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы, а учителя регулярно используют их в своей работе.

Все школы, которые участвовали в пилотировании SELFIE, входят в число ассоциированных школ ЮНЕСКО и признаны как передовые инновационные образовательные организации. В каждой из них цифровая трансформация уже идет. Вместе с тем, как следует из полученных данных, ни одна из них не достигла уровней «Использование» и «Совершенствование» по шкале ЗИП. Анализ этого обстоятельства на материале одной из этих школ [27] позволяет предположить, что это

связано с тем, что даже в самых продвинутых школах барьер перехода к систематическому использованию инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы преодолен не до конца. Распространение накопленного инновационного опыта пока не выходит за рамки демонстрации его коллегам. Можно предположить, что это связано с тем, что соответствующие механизмы поддержки и распространения подобных педагогических практик на верхних уровнях управления образованием выстроены не полностью. Этот вопрос требует дальнейшего изучения.

Обсуждение результатов

Комбинированная методика преодолевает ограничения существующих подходов к оценке инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы на основе количественных данных. Она может использоваться для автоматизированной интерпретации результатов опросов и подготовки на этой основе точечных (индивидуализированных) рекомендаций по совершенствованию работы школ.

Результатом применения методики к данным SELFIE стали структурированные описания уровней зрелости рассматриваемого аспекта, полученные на основе описаний кластеров и уровней модели зрелости RISC. Такие описания могут использоваться коллективами школ и органами управления образования для интегрированной оценки влияния тех или иных проектов и мероприятий на фактические изменения в использовании школами инновационных ЦТ-поддержанных способов учебной работы.

Комбинированная методика (при необходимой адаптации) может использоваться для оценивания отдельных аспектов цифровой трансформации школы, которое проводится на основе количественных опросных данных. Методика носит достаточно универсальный характер. Однако при изменении типа образовательных организаций, использовании новых опросных инструментов, добавлении новых групп участников образовательного процесса, использовании иной шкалы модели зрелости она потребует соответствующей настройки и уточнений.

Комментарии

1. В данной статье термин «учебная работа» используется с целью обобщения конкретных действий, которые осуществляет участник образовательного процесса.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19–29–14167.

Литература

1. *Асмолов А. Г., Семенов А. Л., Уваров А. Ю.* Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М: НексПринт, 2010. С. 95.

2. *Луговская Е.* Я знала, что зарплата у меня будет невысокая. И я не жалуюсь, а работаю // Мел [Электронный ресурс]. URL: https://mel.fm/shkola/416782-teacher_of_russia_2019 (дата обращения: 27.01.2020).

3. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 // Президент России: официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/acts/bank/43027 (дата обращения: 25.01.2020).

4. *Уваров А. Ю.* К-модель для оценки развития процессов информатизации школы // ИТО-2006. М.: 2006 [Электронный ресурс]. URL: http://ito.edu.ru/2006/Moscow/IV/IV-0–6712.html (дата обращения: 27.01.2020).

5. *Уваров А. Ю.* Информатизация школы: вчера, сегодня и завтра. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. С. 483.

6. *Уваров А. Ю.* Ориентиры образовательных реформ и информационные технологии // Образовательная политика. 2012. № 57 (1). С. 99–121.

7. *Уваров А. Ю., Дворецкая И. В., Гейбл Э.* и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. М: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019. С. 344.

8. *Akiyama Y., Nolan J., Darrah M.,* et al. A method for measuring consensus within groups: An index of disagreement via conditional probability // Information Sciences Journal. 2016. No. 345. P. 116–128.

9. *Allaj E.* Two simple measures of variability for categorical data // Journal of Applied Statistics. 2018. No. 8 (45). P. 1497–1516.

10. *Brantley-Dias L., Ertmer P. A.* Goldilocks and TPACK: Is the construct «just right?» // Journal of Research on Technology in Education. 2013. No. 2 (46). P. 103–128.

11. *Brečko B., Kampylis P., Punie Y.* Mainstreaming ICT enabled Innovation in Education and Training in Europe: Policy actions for sustainability, scalability and impact at system level // JRC Working Papers. Seville (Spain): European Commission; Joint Research Centre; Institute for Prospective Technological Studies, 2014. P. 60.

12. *Bulger M.* Personalized learning: The conversations we're not having // Data and Society. 2016. Vol. 22. P. 29.

13. *Conrads J., Rasmussen M., Winters N.,* et al. Digital education policies in Europe and beyond: Key design principles for more effective policies. Seville (Spain): European Commission; Joint Research Centre, 2017. P. 202.

14. *DeLorenzo R. A., Battino W.* Delivering on the Promise: The Education Revolution. Solution Tree, 2008. P. 224.

15. *FitzGerald E., Jones A., Kucirkova N.,* et al. A literature synthesis of personalised technology-enhanced learning: what works and why // Research in Learning Technology. 2018. No. 2095 (26). P. 1–16.

16. *Fullan M.* Whole system reform for innovative teaching and learning // Innovative Teaching and Learning Research. 2011. No. 1. С. 30–39.

17. *Groff J. S.* Personalized Learning: The State of the Field and Future Directions. Boston, Massachusetts: Center for Curriculum Redesign, 2017. P. 47.

18. *Hamilton E. R., Rosenberg J. M., Akcaoglu M.* The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use // TechTrends. 2016. No. 5 (60). P. 433–441.

19. *Herring M. C., Koehler M. J., Mishra P.* Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators. AACTE Committee on Innovation and Technology, 2016. P. 328.

20. *Kampylis P., Punie Y., Devine J.* Promoting Effective Digital-Age Learning — A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. P. 77.

21. *Law N., Pelgrum W. J., Plomp T.* Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006. Hong Kong: Springer, 2009. P. 326.

22. *Mishra P., Koehler M. J.* What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? // Teachers College Record. 2009. No. 1 (9). P. 60–70.

23. *Castano-Munoz J., Costa P., Hippe R.,* et al. Within-school differences in the views on the use of digital technologies in Europe: evidence from the SELFIE Tool // iated Digital Library [Электронный ресурс]. URL: https://library.iated.org/view/CASTANOMUNOZ2018WIT (дата обращения: 25.01.2020).

24. *Raber D., Winter R., Wortmann F.* Using quantitative analyses to construct a capability maturity model for business intelligence // 45th Hawaii International Conference on System Sciences. IEEE, 2012. P. 4219–4228.

25. *Shear L., Gallagher L., Patel D.* Innovative teaching and learning research: 2011 findings and implications. SRI International, 2014. P. 40.

26. *Underwood J., Baguely T., Banyard P.,* et al. Personalising learning. BECTA, 2009. P. 56.

27. *Varlamova Ju., Uvarov A.* Anytime, anywhere learning for improved education results in Russia: Case study. The UNESCO-Fazheng project on best practices in mobile learning // UNESDOC. Цифровая библиотека [Электронный ресурс]. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367745 (дата обращения: 27.01.2020).

ASSESSMENT OF THE USE OF INNOVATIVE TRAINING ACTIVITIES SUPPORTED BY DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE SCHOOL BASED ON QUANTITATIVE DATA

In the context of the digital transformation of education, the need for analytical tools to describe, identify the causes of success and failure, as well as determine the next development steps for updating educational work, is growing.

The methodology for assessing the use of innovative IT-supported educational work in schools is proposed. The methodology combines the survey's data collected from the educational process participants (descriptive tools) and the interpretation of the changes provided by the prescriptive models. The methodology has grown from the attempts to evaluate the use of innovative IT-supported methods of educational work in the school during the pilot SELFIE project (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies) in the academic year 2017/18. The proposed methodology can be used for a meaningful interpretation of the surveys' data on the use of digital technologies in educational organizations.

Keywords: digital transformation of education, maturity model, evaluation of the digital transformation of the school, new IT-supported ways of teaching.

Reference

- *Akiyama Y., Nolan J., Darrah M.,* et al. A method for measuring consensus within groups: An index of disagreement via conditional probability // Information Sciences Journal. 2016. No. 345. P. 116–128.
- *Allaj E.* Two simple measures of variability for categorical data // Journal of Applied Statistics. 2018. No. 8 (45). P. 1497–1516.
- *Asmolov A. G., Semenov A. L., Uvarov A. Yu.* Rossijskaya shkola i novye informacionnye tekhnologii: vzglyad v sleduyushchee desyatiletie. M: NeksPrint, 2010. S. 95. [In Rus].
- *Brantley-Dias L., Ertmer P. A.* Goldilocks and TPACK: Is the construct «just right?» // Journal of Research on Technology in Education. 2013. No. 2 (46). P. 103–128.
- *Brečko B., Kampylis P., Punie Y.* Mainstreaming ICT enabled Innovation in Education and Training in Europe: Policy actions for sustainability, scalability and impact at system level // JRC Working Papers. Seville (Spain): European Commission; Joint Research Centre; Institute for Prospective Technological Studies, 2014. P. 60.

- *Bulger M.* Personalized learning: The conversations we're not having // Data and Society. 2016. Vol. 22. P. 29.
- Castano Munoz J., Costa P., Hippe R., et al. Within-school differences in the views on the use of digital technologies in Europe: evidence from the SELFIE Tool // iated Digital Library [Elektronnyj resurs]. URL: https://library.iated.org/view/CASTANOMUNOZ2018WIT (data obrashcheniya: 25.01.2020).
- *Conrads J., Rasmussen M., Winters N.,* et al. Digital education policies in Europe and beyond: Key design principles for more effective policies. Seville (Spain): European Commission; Joint Research Centre, 2017. P. 202.
- *DeLorenzo R. A., Battino W.* Delivering on the Promise: The Education Revolution. Solution Tree, 2008. P. 224.
- *FitzGerald E., Jones A., Kucirkova N.,* et al. A literature synthesis of personalised technology-enhanced learning: what works and why // Research in Learning Technology. 2018. No. 2095 (26). P. 1–16.
- *Fullan M.* Whole system reform for innovative teaching and learning // Innovative Teaching and Learning Research. 2011. No. 1. S. 30–39.
- *Groff J. S.* Personalized Learning: The State of the Field and Future Directions. Boston, Massachusetts: Center for Curriculum Redesign, 2017. P. 47.
- *Hamilton E. R., Rosenberg J. M., Akcaoglu M.* The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use // TechTrends. 2016. No. 5 (60). P. 433–441.
- *Herring M. C., Koehler M. J., Mishra P.* Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators. AACTE Committee on Innovation and Technology, 2016. P. 328.
- *Kampylis P., Punie Y., Devine J.* Promoting Effective Digital-Age Learning — A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. P. 77.
- *Law N., Pelgrum W. J., Plomp T.* Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006. Hong Kong: Springer, 2009. P. 326.
- *Lugovskaya E.* Ya znala, chto zarplata u menya budet nevysokaya. I ya ne zhaluyus', a rabotayu // Mel [Elektronnyj resurs]. URL: https://mel.fm/shkola/416782-teacher_of_russia_2019 (data obrashcheniya: 27.01.2020). [In Rus].
- *Mishra P., Koehler M. J.* What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? // Teachers College Record. 2009. No. 1 (9). P. 60–70.
- O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2018 g. № 204 // Prezident Rossii: oficial'nyj sajt [Elektronnyj resurs]. URL: http://kremlin.ru/acts/bank/43027 (data obrashcheniya: 25.01.2020). [In Rus].
- *Raber D., Winter R., Wortmann F.* Using quantitative analyses to construct a capability maturity model for business intelligence // 45th Hawaii International Conference on System Sciences. IEEE, 2012. P. 4219–4228.
- *Shear L., Gallagher L., Patel D.* Innovative teaching and learning research: 2011 findings and implications. SRI International, 2014. P. 40.
- *Underwood J., Baguely T., Banyard P.,* et al. Personalising learning. BECTA, 2009. P. 56.
- *Uvarov A. Yu.* Informatizaciya shkoly: vchera, segodnya i zavtra. M.: BINOM. Laboratoriya znanij, 2011. S. 483. [In Rus].
- *Uvarov A. Yu.* K-model' dlya ocenki razvitiya processov informatizacii shkoly // ITO-2006. M.: 2006 [Elektronnyj resurs]. URL: http://ito.edu.ru/2006/Moscow/IV/IV-0–6712.html (data obrashcheniya: 27.01.2020). [In Rus].
- *Uvarov A. Yu.* Orientiry obrazovatel'nyh reform i informacionnye tekhnologii // Obrazovatel'naya politika. 2012. № 57 (1). S. 99–121. [In Rus].
- *Uvarov A. Yu., Dvoreckaya I. V., Gejbl E.* i dr. Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya. M: Izdatel'skij dom NIU VShE, 2019. S. 344. [In Rus].
- *Varlamova Ju., Uvarov A.* Anytime, anywhere learning for improved education results in Russia: Case study. The UNESCO-Fazheng project on best practices in mobile learning // UNESDOC. Cifrovaya biblioteka [Elektronnyj resurs]. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367745 (data obrashcheniya: 27.01.2020).

УДК 371

Е. А. Горяченко

Кандидат философских наук, доцент кафедры философии и юридической психологии, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток
E-mail: egoryachenko@rambler.ru

Ekaterina A. Goryachenko
PhD (Philosophy), Associate Professor, Chair of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia

В. В. Кравцов

Кандидат педагогических наук, доцент департамента психологии и образования, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток
E-mail: svkravtsov@yandex.ru

Vyacheslav V. Kravtsov
PhD (Education), Associate Professor of the Department of Psychology and Education, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ К МОДЕЛИРОВАНИЮ СВОЕГО БУДУЩЕГО: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Введение

Необходимость внедрения практики обучения подростков работе со своим будущим обусловлена динамичностью развивающегося мира, его изменчивостью и нестабильностью. Исследование направлено на изучение возможности создания образовательной среды, способствующей развитию у подростка способности к моделированию своего будущего, соразмерного с принципами устойчивого развития, в условиях временного детского коллектива на примере ВДЦ «Океан».

Методология

Методологической основой исследования стали антропологический, аксиологический, синергетический подходы.

Ведущими методами исследования стали анализ теории и практики по проблеме исследования, моделирование объекта исследования на основе синтеза и обобщения исследовательских материалов, включенное наблюдение, эксперимент, ситуационный и итоговый анализ деятельности.

Результаты

В статье рассмотрены теоретические основания и необходимые условия образовательной среды ВДЦ «Океан», направленные на развитие у подростков способности к моделированию своего будущего. Авторы проанализировали основные аспекты футуризации образования как способа формирования «опережающего сознания», наце-

Как цитировать статью: Горяченко Е. А., Кравцов В. В., Сидельникова Д. П. Развитие способности подростков к моделированию своего будущего: образовательная практика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 46–61.

ленного на моделирование будущего. На основе проведенного исследования выявлены критерии сформированности способности подростков к моделированию своего будущего, разработана системно-деятельностная модель и методика развития у подростков способности к моделированию своего будущего в контексте современных трендов и тенденций развития мира.

Заключение

Предложенные модель и методика могут стать основанием для разработки педагогических практик, направленных на развитие у подростков способности к моделированию своего будущего.

Ключевые слова: *футуризация образования; модель развития способности к работе с будущим у подростков; методика создания у подростка целостного образа своего будущего.*

Д. П. Сидельникова

Магистр направления «Психолого-педагогическое образование», педагог дополнительного образования,ФГБОУ ВДЦ «Океан», г. Владивосток
E-mail: diana_kuznecova@mail.ru

Diana P. Sidelnikova
Master of psychological and pedagogical education, teacher of continuing education, All-Russian Children's Centre "Ocean", Vladivostok, Russia

Введение. В XXI веке заговорили о существенных изменениях мира, качественными характеристиками которого стали неопределенность, нестабильность, сложность, изменчивость (мир VUCA) [13]. Человеку для успешной, продуктивной жизнедеятельности в этом мире оказались необходимы такие качества, как способность видеть тенденции развития мира, их зависимость от ситуаций настоящего, осознавать свое влияние на будущее.

В образовании способность работать с будущим связана с феноменом футуризации образования.

Проблемы футуризации в общем и футуризации образования в частности стали актуальны уже в середине XX века, когда человечество обратилось к проблеме устойчивого развития цивилизации [14]. В то же время практически нет исследований, направленных на определение условий формирования способности к работе с будущим у подростков. Образование, как правило, не ставит своей целью сформировать умения и способности учащихся

строить, моделировать, проектировать и реализовывать образ будущего.

Другая сторона вопроса футуризации образования заключается в том, что на смену потребительскому отношению к среде обитания человека приходят экологические, энергосберегающие мировоззренческие установки, которые являются естественным следствием осознанности тесной взаимосвязи человека с окружающим его природным миром и социумом [12].

Таким образом, при моделировании образовательной среды необходимо учитывать два аспекта: ориентацию учащегося на проектирование своего будущего и его ориентацию на экологичную (в широком смысле) интеграцию в природный мир и социум.

Цель статьи — представить результаты теоретического исследования, описать методики и опыт создания в условиях временного детского коллектива ВДЦ «Океан» образовательной среды, способствующей развитию у подростка способности к моделированию своего будущего, соразмерного с принципами устойчивого развития.

Методология

Методологической основой исследования стали:

- антропологический подход, который акцентирует внимание на ценности каждого участника исследования;
- аксиологический подход, который позволил выявить ценностные характеристики модели;
- синергетический подход, который предоставил возможность зафиксировать взаимодействие исследуемых систем.

Ведущими методами исследования стали анализ теории и практики по проблеме исследования, моделирование объекта исследования на основе синтеза и обобщения исследовательских материалов, включенное наблюдение, эксперимент, ситуационный и итоговый анализ деятельности.

Результаты исследования

Во второй половине XX в. стали говорить о необходимости работы с будущим: изучения тенденций его развития, моделирования, проектирования. Э. Тоффлер заметил, что система образования продолжает готовить людей к рабочим отношениям, которые уходят в прошлое, в то время как цели и методы образования должны быть ориентированы на будущее [15].

Благодаря А. Д. Урсулу в науке появился термин «футуризация образования» и проблема приобрела статус научно-практической [11]. В методологическом плане футуризация образования может рассматриваться как инновационный образовательный процесс, позволяющий учащимся увидеть перспективы существования мира в будущем с опорой на принципы концепции устойчивого развития. Технологически — это проекция в будущее проблем настоящего, выдвижение учащимися собственной идеи решения проблем будущего и конструирование этого решения на основе предметных знаний, усвоенных умений и приобретенных навыков (прошлое) в индивидуальном проблемно-креативном поле сознания, устремленном в будущее. Такой подход способствует рождению живого личностного знания, сопряженного с контекстом устойчивого развития.

Футуризация образования начинается с изменения его содержания. Помимо передачи культурного опыта оно должно быть направлено на расширение тех знаний, навыков и возможностей, которые потребуются для адаптации и творческого реагирования на то будущее, которое еще только предусматривается [16], что предполагает:

– введение в него социокультурного контекста современного развития страны и всей планеты;
– сосредоточение на работе с жизненным самоопределением подростков.

В настоящее время к практикам развития у детей способностей к работе с будущим проявляется большой интерес. Однако самих практик, реализуемых на территории России, существует немного. Наиболее целостными и проработанными являются практики А. А. Попова и Т. М. Ковалевой.

Практика А. А. Попова представляет собой открытый антропологический проект, в котором подростки, погружаясь в рассмотрение и решение проблем развития России, принимают решение о своем личностном и профессиональном будущем [6]. Подростки осуществляют аналитику существующих процессов и ситуаций (топ Прошлого), проектирование деятельности в новой реальности (топ Будущего) и рефлексию переходов от прошлого к будущему (топ Настоящего) [6, с. 275–290].

Программа показывает свою способность к работе с будущим, однако принципиальная сложность реализации замысла подобной образовательной программы заключается в том, что ее разработчики вынуждены выполнять целый ряд работ, напрямую не связанных с образователь-

ным процессом, но обеспечивающих саму его возможность, например, заниматься конструированием новых аналитических представлений в социально-гуманитарной сфере.

Согласно концепции индивидуализации обучения, разрабатываемой Т. М. Ковалевой, среда трактуется как многофакторная сущность, включающая в себя взаимодействия субъекта с людьми, предметно-информационные и событийные влияния. Такая среда дает возможность выстраивать индивидуальные образовательные траектории в соответствии с интересами способностями и потребностями ребенка [2, с. 85–94], что позволяет субъекту сконцентрироваться на образе будущего себя.

В то же время здесь не уделено внимание соответствию образа себя в будущем с идеями устойчивого развития, которые направлены на достижение гармонии жизнедеятельности человека с природой и социумом.

Б. М. Теплов отмечает, что «способности» — понятие динамическое, они не сводятся лишь к знаниям, умениям и навыкам, но являются необходимым условием освоения новой деятельности. «Способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности» [10, с. 20]. Это значит, что нужно целенаправленно работать со способностью к моделированию будущего, включая ребенка в деятельность по моделированию будущего, осознанию себя в будущем и способа движения к осознанному будущему.

В культурологической концепции теории содержания образования определяются четыре структурных элемента: знания; способы деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к миру [9]. Именно эмоционально-ценностное отношение отвечает за скорость приобретения, закрепления и эффективное использование знаний и умений на практике.

В таком случае критериями способности к моделированию своего будущего выступают:

- знания о будущем и способах работы с ним;
- творческая деятельность по созданию образа будущего;
- эмоционально-ценностное отношение к будущему и своему месту в нем.

При моделировании важно удерживать ряд требований к модели, обеспечивающих ее функционирование. К ним относят:

- ингерентность — согласованность модели со средой, в которой ей предстоит функционировать;

– простоту модели — понятность и реалистичность;
– адекватность — полноту, точность, соответствие поставленной цели [4].

Требования к модели задают рамки продукта деятельности по построению образа будущего, своего места в нем и путей достижения, что определяет уровень способности подростка моделировать будущее.

Для развития способности подростка моделировать свое будущее разработана теоретическая модель (Рис 1.)

Концептуально-целевой компонент

Цель: создание среды, направленной на развитие у подростка способности к моделированию своего будущего

Концепции:
- субъектогенеза личности
- человекоразмерный педагогический процесс
- футуризация образования
- тьюторское сопровождение

Принципы:
- природосообразности
- субъектности
- диалогичности

Деятельностный компонент

Содержание:
- деятельность общения
- познавательная деятельность
- предметно-практическая деятельность
- игровая деятельность

Методы:
- групповая деятельность
- тьюторское сопровождение, картирование
- SMART (определение цели)

Факторы:
- диалог
- игра
- поступок

Условия:
- предоставление средств и способов визуализации образа будущего, мечты подростка, установка выхода на пределы стереотипов;
- поддержка деятельности в творческом направлении;
- поддержка построения подростком пути достижения цели, акцент на многообразии вариантов достижения цели и их влияние на действительность

Результативный компонент

Результат:
- опыт моделирования будущего с включением в него себя как деятеля;
- опыт выхода за пределы заданного, определения многообразия вариантов достижения своей цели, соотнесение их как следствие и как причину изменений в природном мире и социуме;
- опыт видения себя в будущем, определение значимости своей цели для себя, для окружающих, для мира в целом

Продукт:
Модель будущего, созданная подростком, включающая его представление о мире и социуме будущего, фиксация целей подростка и средств их достижения

Рисунок 1. Модель образовательной среды, направленной на развитие у подростка способности к моделированию будущего, соразмерного с принципами устойчивого развития

Исходные базовые концепции моделирования среды:

1. Концепция субъектогенеза личности, которая выражается в осознании и принятии ответственности подростка за свои действия (А. С. Огнев) [5].
2. Концепция человекоразмерного педагогического процесса, которая задает ориентацию на динамику развития субъектов образования (М. Н. Невзоров) [3].
3. Концепция футуризации образования, которая ориентирует содержание образовательного процесса на устойчивое будущее (А. Д. Урсул) [11].
4. Концепция тьюторского сопровождения, которая направлена на развитие индивидуальных способностей и целостного образа субъекта посредством открытой, избыточной и вариативной образовательной среды (Т. М. Ковалева) [2].

Футуризация образования начинается с изменения его содержания — это введение ребенка в широкий социокультурный контекст современного развития страны и всей планеты, а также работа с жизненным самоопределением детей.

Учебная стратегия футуризации образования строится на естественной для детей тяге к новизне и фантазированию.

Педагогическая деятельность в рамках данного процесса — это деятельность, направленная на:

- создание условий саморазвития, самообразования людей;
- создание возможностей для свободного и творческого действия;
- обеспечение пространства выбора;
- проектирование образа жизни субъектов в образовании, уклада образовательного учреждения [8, с. 18].

Факторами развития у детей способности к моделированию своего будущего выступают:

- диалог как способ восприятия себя через отражение в другом;
- игра как процесс проживания деятельности, где решающее значение имеет не состязательность, а моделирование действительности, происходит выход из рамок жизни во временную сферу деятельности, где предполагается творческая интерпретация, посредством которой осуществляется связь игры и действительности [7, с. 1195];
- поступок как событие, которое отражает авторское видение собственной жизни и судьбы через призму усвоенных ценностей.

Содержанием деятельностного компонента образовательной среды, направленной на развитие у подростка способности к моделированию будущего, выступают:

- общение (взаимодействие с людьми), результатом которого является осознание факта наличия у других людей желаний, потребностей, идей, формирование навыков слушания и заключения договоренностей;
- познавательная деятельность (познание окружающего мира), осуществляющаяся через взаимообмен информацией между участниками;
- предметно-практическая деятельность (освоение и преобразование предметной среды), результатом, которой становится переход от абстрактной мечты к конкретной цели и проектированию ее достижения;
- игровая деятельность (импровизирование в условных ситуациях), дающая возможность многократно совершать ошибки и мыслить вариативно.

Таблица 1

Оценка уровня видения подростком будущего и способности моделировать будущее

Критерии	Показатели	Диагностики
Знания о будущем и способах работы с ним	Видение будущего опирается на понимание настоящего и прошлого. Моделируя мир будущего, подросток включает в него людей, живущих в этом мире, себя как субъекта изменений.	Включенное наблюдение. Контент-анализ творческих продуктов.
Творческая деятельность по созданию образа будущего, достижению своих целей, определяющих будущее	Разнообразие материалов, используемых детьми при конструировании мира будущего. Выход за границы задач, обозначенных взрослыми. Многообразие путей достижения цели.	
Эмоционально-ценностное отношение к будущему и своему месту в нем	Видит себя в будущем. Видит значимость своей цели для себя, для окружающих, для мира в целом.	

Источник: таблица составлена авторами

Объектом моделирования выступает среда ВДЦ «Океан»

Для выявления уровня видения подростком будущего и способности моделировать будущее разработаны критерии и показатели, а также подобраны соответствующие диагностики (Таблица 1).

Основными субъектами модели являются участники тематической общеобразовательной программы: дети, вожатые, педагоги дополнительного образования и научно-методические консультанты, специалисты и гости, приглашенные со стороны, а также родители.

Успешность реализации модели обусловлена тем, что ВДЦ «Океан» согласно Программе его развития позиционируется как научно-методический центр по разработке, апробации и распространению передового опыта в системе дополнительного образования детей.

Единицей образовательного процесса ВДЦ «Океан» выступает смена, которая длится 21 день и в рамках которой решаются основные задачи Центра по развитию детей. В решении поставленной задачи будут задействованы все образовательные структуры Центра: дружина, система дополнительного образования и школа.

С 2017 года в ВДЦ «Океан» разрабатывается концепция новой программы смены, основная ее идея — пробуждение новообразований и личностных свойств подростков в процессе включения их в проектную, коммуникативную, рефлексивную деятельность [1].

Уже сегодня образовательная среда ВДЦ «Океан» направлена на осуществление подростком проб и поиск себя, выявление собственных творческих способностей и удовлетворение своих познавательных потребностей — по наблюдениям, подростки — участники смен, как правило, не осознают целей и направленности своего развития.

Организация мероприятий по работе с будущим поспособствует созданию у подростков целостного образа их будущего. Целесообразно провести две сессии: мотивирующую и рефлексивную, чтобы определить результат и задел личного понимания своего будущего каждым участником.

Целевую аудиторию проекта составят подростки 14–17 лет, приезжающие в ВДЦ «Океан» из разных субъектов РФ.

Организатором воркшопов и основным ведущим станет педагог-футуролог. Кроме того, в проведение мероприятий будут вовлечены вожатые дружин, которые в конечном счете станут ведущими модераторами сессий по работе с будущим. Прежде чем вожатые приступят к проведению сессий, с ними будут проиграны сценарии, что позволит им глубже осознать сущность предстоящего мероприятия и важность

работы с будущим подростков.

Первая сессия мотивирующая — воркшоп «Мой мир будущего: диалог творцов». Ее проведение планируется в первые дни смены, до проведения основных мероприятий. Цель сессии состоит в предоставлении возможности участникам смены осознать свое влияние на будущее и свою роль в творении мира.

Деятельность воркшопа разворачивается через создание игровой и диалоговой ситуации, которая задается сценарием, разработанным авторами — научными консультантами ВДЦ «Океан» (Таблица 2).

Таблица 2

Сценарий воркшопа «Мой мир будущего: диалог творцов»

№	Этапы занятия и установки	Тайминг, мин	Детализация
1	Введение: «Вам предстоит создать свой мир, а вначале назовите его»	10	Вводный диалог. Распределение на мини-группы.
2	Образ желаемого будущего: «Представьте, что сегодня — это день через 10 лет. Какой этот мир? Какие процессы в нем происходят? Как вообще все устроено? Есть ли там какие-то риски?»	10	Каждый записывает тезисы — ответы на вызов
		10	Тезисы классифицируются и переносятся на лист блокнота
		5	Спикер группы озвучивает результаты
3	Образ жизни и занятия людей: «Чем в этом будущем заняты люди? Как они живут, какие области деятельности развиваются?»	10	Каждый записывает тезисы — ответы на вызов
		10	Тезисы классифицируются и переносятся на тот же лист блокнота
		5	Спикер группы озвучивает результаты
4	Мое место и моя роль: «Что в мире будущего делаю я?»	10	Каждому участнику нужно нарисовать свой смайл и описать одним предложением свою роль. Затем приклеить смайл на «карту мира»
5	Свободный микрофон: «Я хочу, чтобы в мире… Моя роль…»	15	Участники по желанию озвучивают свою позицию

6	Заключение: «У всех нас разное представление о мире. Наши представления обогащают друг друга. Важно понимать, что будущее делаем мы и то, каким оно будет, зависит от того, что мы делаем уже сейчас»	5	Заключительное слово

Источник: разработано авторами

Результатом работы сессии станут плакаты с изображением мира будущего — такого, каким он представлялся каждой команде участников, и фиксация каждым участником команды своих места и роли в изображенном мире.

Находясь в игровой ситуации и определяя свое место в мире будущего, каждый подросток будет руководствоваться своими желаниями, возможно, не принимая во внимание имеющийся у него опыт как основной критерий выбора сферы деятельности. Это позволит увидеть сущностные мотивации и стремления ребенка, практически не искаженные внешними воздействиями.

Вторая сессия задумана как рефлексивная — воркшоп «Мой путь — мой выбор» — должна быть проведена в завершение смены. Ее цель — предоставить участникам смены возможность проанализировать свою деятельность и события, случившиеся во время смены, осознать свое влияние на свое будущее и будущее мира. В рамках сессии каждый участник работает самостоятельно, анализируя свой собственный опыт, полученный во время смены. Итогом рефлексии каждого участника станут:

- жизненные цели, проработанные посредством SMART-технологии;
- траектория индивидуально-личностного развития, представляющая собой пошаговый план действий;
- личный банк ресурсов и возможностей, которые позволят реализовать поставленные цели.

Второй воркшоп также проходит по сценарию, разработанному авторами (Таблица 3). Ведущие — вожатые.

Таблица 3

Сценарий воркшопа «Мой путь — мой выбор»

№	Этапы занятия и установки	Тайминг, мин	Детализация
1	Введение: «Как называется смена? Какие из событий оказались наиболее важными? Что удалось сделать вам?»	10	Вводный диалог ведущего
2	Я через 10 лет: «Представьте, что все, что может понадобиться для достижения ваших целей, у вас есть. Прошло 10 лет. Кем вы себя видите? Напишите как можно подробнее»	10	Каждый участник записывает ответы
3	А теперь более подробно: «То описание, которое у вас вышло, — мечта. Чтобы мечта реализовалась, ее нужно превратить в цель. Сформулируем цель по SMART»	10	Беседа про SMART
	Specific: Конкретная «Какого результата я хочу достичь за счет выполнения цели и почему?»	5	Ведущий предлагает конкретизировать свою цель
	Measurable: Измеримый «Что должно случиться, чтобы вы поняли, что цель достигнута?»	5	Ведущий предлагает указать критерии реализации цели
	Achievable or Attainable: Достижимый «Какими ресурсами для достижения цели вы располагаете? Какие существуют ограничения?»	5	Ведущий предлагает определить ресурсы и ограничения
	Relevant: Значимый «Какую пользу принесет реализация вашей цели вам, окружающим вас людям, миру в целом?»	5	Ведущий предлагает определить значимость цели
	Time bound: Ограниченный во времени «Когда вы планируете достичь цели?»	5	Ведущий предлагает определить срок реализации цели
	«А теперь сформулируйте свою цель в одном предложении, учитывая все то, что вы написали. Постарайтесь сформулировать свою цель так, чтобы она хорошо запоминалась»	5	Ведущий предлагает сформулировать свою цель в одном предложении
4	Анализ прошлого, настоящего и будущего: «Теперь нарисуйте карту событий, на которой отметьте ресурсы, необходимые для реализации вашей цели. События из вашего прошлого, они ваша опора, источник мечты. На-	5	Рисунок схемы
		5	Заполнение прошлого
		5	Заполнение настоящего
		5	Заполнение будущего

	стоящего, что происходит сейчас, это то пространство-время, где вы можете действовать и приближаться к достижению своей цели. Будущего — того, что вам нужно, чтобы цель реализовалась»		
5	Свободный микрофон: «Я хочу рассказать о себе и своей цели»	10	Участники по желанию высказываются
6	Заключение: «Каждый из вас может пойти той дорогой, которую определит для себя сам. Мы общаемся с теми людьми, которых выбираем, и они помогают нам делать наше будущее, мы посещаем те мероприятия, которые влияют на наше будущее. Когда мы выбираем, какие книги читать или фильмы смотреть,— мы тоже выбираем свое будущее. И следует помнить, что, выбирая свое будущее, мы также выбираем будущее окружающих нас людей и мира в целом»	5	Заключительное слово модератора

Источник: разработано авторами

Приложением к сценарию является тьюторский инструмент — карта событий (Рисунок 2).

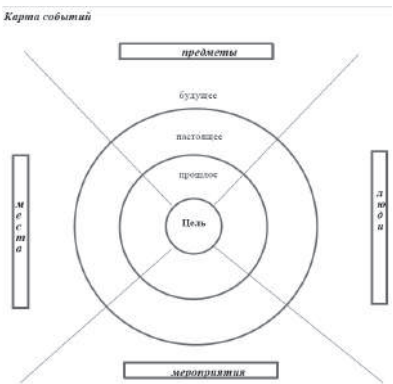


Рисунок 2. Тьюторский инструмент «Карта событий»

Воркшопы представляют собой опорные точки работы с будущим, основное содержательное наполнение образовательной среды осуществляется через вариативные виды деятельности, реализуемые вожаты-

ми, педагогами общего и дополнительного образования ВДЦ «Океан». Нацеленность подростка на работу с будущим, заданная на первой сессии, позволяет ему сформировать осознанный запрос педагогам и вожатым и осуществить его, используя образовательную среду ВДЦ «Океан» или партнеров Центра.

Несмотря на то, что подростки заинтересованы в создании образа своего будущего и необходимость развития у подростков способности к работе с будущим находит отклик у педагогов и вожатых, практическая реализация методики может столкнуться с трудностями. Во-первых, среда ВДЦ «Океан» достаточно вариативна, но не вполне открыта: отсутствует регулярный интернет-трафик, что затрудняет использование ресурсов сети Интернет; отдаленность Центра от европейской части России не позволяет устанавливать прочные и долгосрочные партнерские связи с большинством организаций, располагающих высококлассными образовательными ресурсами. Во-вторых, у большей части вожатых и педагогов, так же как и у подростков, отсутствует опыт моделирования своего будущего, нет навыков постановки целей, анализа взаимосвязи своих действий с будущим. В-третьих, в большинстве случаев специфика возрастных особенностей подростка затрудняет принятие им себя и своих потребностей, препятствует выходу за пределы собственных стереотипов и максимализма. В-четвертых, вожатые не имеют психолого-педагогического образования и поэтому часто не учитывают возрастных особенностей подростков, неверно интерпретируя их запросы.

Полагаем, что в ходе применения модели будут обнаружены другие трудности, но в целом данная модель представляется нам достаточно эффективной.

Заключение

Предложенная модель может стать основанием для разработки педагогических практик, направленных на развитие у подростков способности к моделированию своего будущего, а методика может быть использована для организации работы подростков со своим будущим в организациях общего и дополнительного образования, а также при организации работы с временным детским коллективом.

Литература

1. *Евочко Е. В., Невзоров М. Н.* Методологические основы программ дополнительного обра-

зования нового поколения в ВДЦ «Океан» // Право и практика. 2018. № 4. С. 322–331.

2. *Ковалева Т. М., Якубовская Т. В.* Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек. 2017. № 12. С. 85–94.

3. *Невзоров М. Н.* Человекоразмерность как стратегия будущего дополнительного образования // Педагогика и психология: теория и практика. 2017. № 2 (7). С. 56–64.

4. *Новиков А. М., Новиков Д. А.* Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: Эгвес, 2004. 120 с.

5. *Огнев А. С.* Психология субъектогенеза личности: монография. М.: Изд-во МГГУ, 2009. 137 с.

6. *Попов А. А., Проскуровская И. Д., Рожкова Е. С.* и др. Методические указания по использованию прикладной информационной системы «Геоэкономика, геополитика, геокультура» в учебном процессе // Единая коллекция ЦОР [Электронный ресурс]. URL: http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/26168bc5-c4c4–4e15–8894-a37c5247e961/index.html (дата обращения: 15.07.2019).

7. *Скачок В. Е., Демьяненко А. М., Демьяненко Е. А.* и др. Игра как философский феномен человеческой деятельности // Молодой ученый. 2015. № 24. С. 1193–1195.

8. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 360 с.

9. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 320 с.

10. *Теплов Б. М.* Избранные труды. В 2х т. Т. I. М.: Педагогика, 1985. 328 с.

11. *Урсул А. Д., Урсул Т. А.* Ключевая роль образования в достижении Целей устойчивого развития // Социодинамика. 2016. № 4. С. 1–18.

12. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development // Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. United Nation. Seventieth session [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf (дата обращения: 15.07.2019).

13. *Schick A., Hobson P., Ibisch P.* Conservation and sustainable development in a VUCA world: the need for a systemic and ecosystem-based approach // Ecosystem Health and Sustainability. 2017. Vol. 3 [Электронный ресурс]. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1002/ehs2.1267 (дата обращения: 15.07.2019).

14. The limits to growth. A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind. New York: A Potomac Associates Book, 1972. 211 p.

15. *Toffler A.* Future Shock. New York: Random House, 1970. 541 p.

16. *Weizsaecker E. von, Wijkman A.* Come On! Capitalism, short-termism, population and the destruction of the planet. Springer, 2018. 220 p.

THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF ABILITIES OF TEENAGERS TO MODELING THEIR FUTURE: EDUCATIONAL PRACTICE

Introduction

The basic provision of the article is the statement about the need to introduce the practice of adolescents thinking about their future. The need is conditional to the dynamism of the fast developing world, its variability and instability. The purpose of this research is to study the possibility of creating an educational environment for a temporary children's community, which would contributes to the development of a teenager's ability to model his future commensurate with the principles of sustainable development.

Research methods

The methodological basis of the study were anthropological, axiological, synergistic approaches.

The leading research methods were the analysis of theory and practice on the research problem, modeling of the research object based on the synthesis and generalization of research materials, included observation, experiment, situational and final analysis of the activity.

Results

The article considers theoretic bases and the necessary conditions and possibilities of the educational environment of the all-Russian children's center «Ocean», which contributes to the development of adolescents' ability to model their future. The authors analyzed the main aspects of the futurization of education as a way of forming a «leading consciousness» aimed at modeling the future. Based on the study, the criteria for the formation of the ability of adolescents to model their future are identified. Besides a system-activity model and a method for developing adolescents' ability to model their future in the context of modern trends and world development trends are developed.

Conclusions

The proposed model and methodology can be the basis for the development of pedagogical practices aimed at developing adolescents' ability to model their future.

Keywords: futurization of education; the teenager's vision of the future; teenager's ability to model the own future.

References

- *Evochko E. V., Nevzorov M. N.* Metodologicheskie osnovy programm dopolnitel'nogo obrazovaniya novogo pokoleniya v VDC «Okean» // Pravo i praktika. 2018. № 4. S. 322–331. [In Rus].
- *Kovaleva T. M., Yakubovskaya T. V.* T'yutorskaya deyatel'nost' kak antropopraktika: mezhdu individual'noj obrazovatel'noj traektoriej i individual'noj obrazovatel'noj programmoj // Chelovek. 2017. № 12. S. 85–94. [In Rus].
- *Nevzorov M. N.* Chelovekorazmernost' kak strategiya budushchego dopolnitel'nogo obrazovaniya // Pedagogika i psihologiya: teoriya i praktika. 2017. № 2 (7). S. 56–64. [In Rus].
- *Novikov A. M., Novikov D. A.* Obrazovatel'nyj proekt (metodologiya obrazovatel'noj deyatel'nosti). M.: Egves, 2004. 120 s. [In Rus].
- *Ognev A. S.* Psihologiya sub"ektogeneza lichnosti: monografiya. M.: Izd-vo MGGU, 2009. 137 s. [In Rus].
- *Popov A. A., Proskurovskaya I. D., Rozhkova E. S.* i dr. Metodicheskie ukazaniya po ispol'zovaniyu prikladnoj informacionnoj sistemy «Geoekonomika, geopolitika, geokul'tura» v uchebnom processe // Edinaya kollekciya COR [Elektronnyj resurs]. URL: http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/26168bc5-c4c4–4e15–8894-a37c5247e961/index.html (data obrashcheniya: 15.07.2019). [In Rus].
- *Skachok V. E., Dem'yanenko A. M., Dem'yanenko E. A.* i dr. Igra kak filosofskij fenomen chelovecheskoj deyatel'nosti // Molodoj uchenyj. 2015. № 24. S. 1193–1195. [In Rus].
- *Slobodchikov V. I., Isaev E. I.* Psihologiya cheloveka. Vvedenie v psihologiyu sub"ektivnosti: ucheb. posobie. M.: Izd-vo PSTGU, 2013. 360 s. [In Rus].
- Teoreticheskie osnovy processa obucheniya v sovetskoj shkole / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lernera. M.: Pedagogika, 1989. 320 s. [In Rus].
- *Teplov B. M.* Izbrannye trudy. V 2h t. T. I. M.: Pedagogika, 1985. 328 s. [In Rus].
- *Ursul A. D., Ursul T. A.* Klyuchevaya rol' obrazovaniya v dostizhenii Celej ustojchivogo razvitiya // Sociodinamika. 2016. № 4. S. 1–18. [In Rus].
- Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development // Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. United Nation. Seventieth session. Agenda items 15 and 116 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (data obrashcheniya: 15.07.2019).
- *Schick A., Hobson P., Ibisch P.* Conservation and sustainable development in a VUCA world: the need for a systemic and ecosystem-based approach // Ecosystem Health and Sustainability. 2017. Vol. 3 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1002/ehs2.1267 (data obrashcheniya: 15.07.2019).
- The limits to growth. A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind. New York: A Potomac Associates Book, 1972. 211 p.
- *Toffler A.* Future Shock. New York: Random House, 1970. 541 p.
- *Weizsaecker E. von, Wijkman A.* Come On! Capitalism, short-termism, population and the destruction of the planet. Springer, 2018. 220 p.

УДК 371.4

С. М. Головлева

Заведующая кафедрой естественно-математических дисциплин ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», г. Ярославль
E-mail: golovleva@iro.yar.ru

Svetlana M. Golovleva
Head of the Chair of Natural and Mathematical Disciplines, Institute for the Development of Education, Yaroslavl, Russia

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

Статья посвящена вопросу эволюции подходов к понятию «педагогическая система» в отечественной педагогике. С целью поиска модели педагогической системы, соответствующей современным требованиям к образованию, рассмотрены в историческом контексте основные подходы к определению этого понятия, развитие взглядов на структуру педагогической системы на разных этапах развития системного подхода в педагогике. Материал статьи базируется на системном подходе и при анализе рассматриваемого объекта учитывает принципы целостности, иерархичности, структуризации и множественности. Актуальность системного подхода в образовании сегодня обусловлена необходимостью трансформации различных аспектов деятельности образовательных организаций с целью перехода их в качественно иное состояние, соответствующее вызовам современности. Кроме того, в статье произведена систематизация концепций педагогических систем, предлагаемых различными исследователями, в русле реализации различных типов педагогического процесса. Выделены «ключевые» элементы педагогических систем, позволяющие обеспечить соответствующий уровень познавательной деятельности учащегося. Современные требования к педагогической системе сформулированы исходя из необходимости реализации субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, отвечающего, по мнению автора, современным требованиям к образованию. Все проанализированные концепции

Как цитировать статью: Головлева С. М. Развитие представлений о педагогических системах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 62–77.

педагогической системы систематизированы на основе результатов анализа, предложена структура инвариантной модели педагогической системы, отвечающей требованиям любого типа педагогического процесса.

Ключевые слова: *системный подход, педагогическая система, педагогический процесс, технологический подход, структура педагогической системы, субъектность.*

Основой современных образовательных стандартов является системно-деятельностный подход, предполагающий формирование комплекса образовательных результатов — предметных, метапредметных и личностных — посредством вовлечения учащегося в разнообразные формы деятельности, как урочной, так и внеурочной. Можно с уверенностью сказать, что этот теоретический фундамент полностью соответствует вызовам современного изменчивого мира, где знания и технологии быстро устаревают и обесцениваются, а человек получает образование в течение всей жизни, где индивидуальная деятельность заменяется сотрудничеством для решения глобальных проблем, а межкультурные контакты приобретают особую роль для организации коммуникации в глобальном мире.

Однако для того, чтобы ответить на вызовы современности, требуется пересмотреть подходы к организации образовательного процесса. Изменения в современной школе должны заключаться не только во внедрении новых форм и методов работы с обучающимися, но и в пересмотре подходов к организации процессов в образовательной организации. Как показывает практика современных школ, изменения такого рода могут быть успешными лишь в том случае, если они позволяют комплексно охватить все элементы современной школы, т.е. базируются на системном подходе. Например, внедрение в образовательный процесс проектной и учебно-исследовательской деятельности требует пересмотра отношения к доступности помещений и учебного оборудования, а также подходов к мотивации персонала.

Необходимость системного подхода к трансформации школы обусловлена тем фактом, что отдельные — не системные — изменения, как правило, либо обречены на провал, либо адаптируются к требованиям системы настолько, что полностью утрачивают изначальный смысл и, как следствие, не приводят к изменению образовательных результатов. Например, проектная деятельность учащихся подменяется их

репродуктивной деятельностью под строгим руководством педагога. Таким образом, для достижения современных требований к результатам образования требуется определить пути трансформации педагогических систем в качественно иное состояние, соответствующее современным реалиям образования.

Для достижения поставленной цели в первую очередь требуется определить модель педагогической системы, соответствующей современным требованиям, для чего, в свою очередь, необходимо рассмотреть процесс развития представлений о педагогических системах.

Идеи системного подхода нашли свое отражение во многих педагогических концепциях на разных этапах развития педагогической науки. Однако представления разных исследователей о педагогической системе, ее природе и устройстве существенно различаются. Отчасти это обусловлено тем фактом, что с течением времени пересматриваются представления об организации педагогического процесса. Наиболее существенное влияние на этот процесс оказывает изменение социального заказа к системе образования. Поэтому при анализе концепций педагогических систем различных авторов за основу была взята теория общепедагогических технологий [18], соединившая в себе технологический и уровневый подходы к образованию и содержащая описание ряда типов педагогических процессов, характеризующихся разным уровнем познавательной активности ученика и, как следствие, разным уровнем его образованности. Описанные в рамках теории типы педагогических процессов позволяют охарактеризовать различные педагогические концепции, в том числе и в историческом контексте [18, с. 87–89].

Становление понятия «педагогическая система» в педагогике шло непросто, первые труды, посвященные системному подходу в отечественной педагогике, относятся к 70-м — 80-м годам XX века. В это время активно предпринимались попытки понять природу педагогической системы, вычленить ее состав и закономерности функционирования, а также выделить специфику понятия «педагогическая система» и ее отличия от иных объектов педагогики и смежных наук.

В это же время складываются основные подходы к пониманию структуры педагогических систем: административно-иерархический — предполагающий трактовку педагогической системы как совокупности учреждений, организаций и органов управления, подчиненных единой цели образования (В. А. Сластенин [14]; Л. Г. Чумак [16]), и системно-

педагогический — предполагающий выделение в структуре педагогической системы элементов и подсистем, непосредственно связанных с реализацией педагогического процесса (Ю. К. Бабанский [2]; Л. А. Беляева [3]; Ю. П. Сокольников [15]).

Одним из первых исследователей, рассматривающих понятие «педагогическая система», стала Н. В. Кузьмина, которая впервые отделила его от понятия «педагогический процесс» [8].

Следует заметить, что разделение понятий «педагогический процесс» и «педагогическая система» является существенным достоинством системного подхода. Это разделение говорит в первую очередь о том, что в рамках системного подхода понимается важность не только деятельности педагога, но и других аспектов, например характеристики субъектов педагогического процесса, средств их коммуникации, способов представления информации, методов управления и др., а также вопросов их взаимосвязи и роли каждого в получении образовательного результата.

Видение структуры педагогической системы в концепции Н. В. Кузьминой претерпело значительную эволюцию и длительное время являлось основополагающим для многих исследователей [11].

Модель педагогической системы, по Н. В. Кузьминой, включала на разных этапах от четырех до семи компонентов. Также трансформировалось и определение, в окончательном уточненном варианте под педагогической системой понимается «взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчиненных целям формирования личности учащегося, готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе» [9]. Следует заметить, что из приведенного определения следует, что важнейшим требованием к педагогической системе является запрос следующей ступени образования. В целом, следует заметить, что ряд работ Н. В. Кузьминой и ее последователей посвящен идее сопряжения педагогических систем, т.е. обеспечению преемственности образования при переходе обучающегося к следующей ступени образования [11].

В модели Н. В. Кузьминой выделяется две группы компонентов педагогической системы: структурные, представляющие собой основные базовые характеристики, которые, собственно, и образуют систему, и функциональные, представляющие собой устойчивые базовые связи структурных компонентов [8]. Компоненты семикомпонентной модели педагогической системы Н. В. Кузьминой представлены в Таблице 1 [8].

Таблица 1

Компоненты модели педагогической системы Н. В. Кузьминой

Структурные компоненты	Функциональные компоненты
Оценочный	Критерии оценки качества образовательной системы
Цели образования	Проектировочный
Научная и учебная информация	Конструктивный
Средства образовательной коммуникации	Коммуникативный
Учащиеся	Организаторский
Состав преподавателей	Гностический
Последующая образовательная система	Прогностический

Важно отметить, что автор подчеркивает необходимость и достаточность набора структурных компонентов.

Указанный набор структурных компонентов фактически нивелирует образовательный процесс до процесса отбора и передачи определенной информации от преподавателя к обучающемуся, а затем оценки усвоения полученной информации.

Л. А. Беляева, анализируя систему деятельности педагога, выделяет структуру, сходную со структурой других социальных систем: цель, средства, результат, объекты и субъекты деятельности. Такая структура предполагает объективацию учащегося с позиции учителя, становящегося единственным носителем целей образования. Деятельность учащегося в этой модели не рассматривается [3].

А. П. Ковалев выделяет в структуре педагогической системы ряд подсистем:

- Совокупность людей, принимающих участие в процессе обучения;
- Знания, накопленные обществом, как предмет учения;
- Семиотические структуры, с помощью которых реализуется кодирование и накопление информации;
- Совокупность людей, делающих научное знание доступным (популяризаторы);
- Компоненты управления — «фильтры» (программы, учебники, пособия), способы достижения целей (средства, формы и методы педагогических воздействий, педагоги, выполняющие ряд специфических функций, основная из которых — управление педагогическим процессом) [6].

Важно заметить, что такая трактовка структуры педагогической системы предполагает достаточно широкое понимание ее сущности, включающее не только непосредственную реализацию педагогического процесса в образовательной организации, но и создание содержания образования посредством адаптации накопленного обществом опыта. Тем не менее не до конца ясно, какая роль в этой структуре отводится педагогу — участника процесса обучения или управляющего педагогическим процессом. Предлагаемая модель в результате охватывает скорее процесс разработки содержания образования, т.е. то, что происходит непосредственно перед тем, как начинается педагогический процесс.

В целом эта трактовка структуры педагогической системы также фокусируется на содержании образования и способах его передачи от педагога учащемуся.

В. П. Беспалько предпринимает попытку описать теорию педагогических систем, базируясь на теории управления техническими системами, основанного на обратной связи, и рассматривает педагогическую систему как объект управления [4], указывая, что именно педагогическая система является предметом педагогики как науки. Автор выделяет в структуре педагогической системы следующие компоненты:

- Цели воспитания;
- Учащиеся;
- Преподаватели или опосредующие их педагогическую деятельность технические средства обучения;
- Содержание воспитания;
- Организационные формы педагогической деятельности;
- Дидактические процессы или способы осуществления педагогического процесса [4, с. 29–30].

Следует заметить, что в данной концепции педагогической системы основной акцент делается на социальном заказе к образованию. Автор подчеркивает тот факт, что педагогическая система включена в социальную и находится под ее постоянным воздействием, выраженном через социальный заказ [4]. Таким образом, социальный заказ представляет собой внешнее воздействие на педагогическую систему, причем автор замечает, что системообразующим компонентом педагогической системы является тот, который в данный момент испытывает непосредственное воздействие социальной системы. Следствием такого подхода является тот факт, что представление о педагогической системе расширяется,

и в данной концепции не только говорится о педагогических системах, соответствующих отдельным уровням образования, но и каждому типу общественного устройства ставится в соответствие тот или иной тип педагогической системы.

На основе анализа ряда концепций этого периода развития системного подхода можно сделать вывод, что, несмотря на некоторые отличия в трактовке структуры педагогической системы, наблюдаемые у разных исследователей, все модели трактуют педагогический процесс как процесс передачи знаний и формирования умений у обучающихся, т.е. с точки зрения теории общепедагогических технологий, и отвечают требованиям сущностно-репродуктивного типа педагогического процесса.

Такой технико-социальный подход к пониманию педагогической системы, не принимающий во внимание условия реализации педагогического процесса, вряд ли может отвечать потребностям современного образования.

Новым этапом развития системного подхода в образовании стали 90-е годы XX века, ознаменовавшиеся внедрением в образование управленческих подходов, а также существенными изменениями в структуре образования в масштабах страны. В этот период активно переосмысляются понятия образования и воспитания, педагогический процесс трактуется более широко и предполагает не только и не столько передачу информации от педагога к учащемуся и формирование умений — особое внимание уделяется деятельности учащегося в процессе образования и условиям ее реализации, рассматриваются разнообразные варианты управления этой деятельностью.

Исследуя применение системного подхода в педагогике, Л. П. Крившенко фиксирует следующие понятия: педагогическая система, воспитательная система, система образования, воспитательная система школы, система воспитательной работы и др. Отождествляя понятия педагогической и воспитательной системы, исследователь предлагает структуру педагогической системы, включающую в качестве компонентов основные категории воспитания: цель, содержание, методы, средства, формы [7].

Подобное рассмотрение фиксирует важное изменение в применении системного подхода в образовании, т.к. оно предполагает целостное рассмотрение процесса образования в триединстве обучения, воспитания и развития.

В. А. Сластенин приводит иерархию педагогических систем от наиболее общей, которую строит общество в соответствии с социальным заказом. Эта наиболее общая педагогическая система включает в качестве подсистем все основные социальные институты, выполняющие функции воспитания и образования и образующие систему образования. Каждый социальный институт, в свою очередь, является подсистемой системы образования. В качестве сопутствующих выделяются системы подготовки педагогических кадров и дополнительного профессионального образования [14].

Важным отличием этого подхода от административно-иерархического является тот факт, что в качестве основной педагогической системы в иерархии автор выделяет образовательную организацию (детский сад, школа, гимназия и пр.) с учетом вариантов ее функционирования [14]. Таким образом, предлагаемый автором подход позволяет учесть специфику условий функционирования отдельной организации.

Рассматривая образовательную организацию (на примере общеобразовательной школы) как педагогическую систему с целью организации процесса управления ею, В. А. Сластенин выделяет в ней следующие компоненты:

- Системообразующие факторы (факторы целей и результатов);
- Условия функционирования (социально-педагогические и временные);
- Структурные компоненты (управляющая (педагогический коллектив) и управляемая (ученический коллектив) системы, содержание, средства, формы и методы педагогической деятельности);
- Функциональные компоненты (педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование) [14].

Важно отметить, что подход В. А. Сластенина впервые за всю историю развития понятия «педагогическая система» фиксирует в качестве ее компонента условия функционирования.

Особое внимание условиям обучения и воспитания также уделяется в концепции Г. Н. Александрова с соавторами, понимающими педагогическую систему как целенаправленную к развитию ученика и имеющую своими элементами учителя, ученика, содержание образования, условия обучения и воспитания (в узком понимании — средства обучения и воспитания), а также связи между этими элементами, реализующиеся

в виде методов, приемов, организационных форм обучения и воспитания, а также различных форм и видов общения между участниками образовательных отношений и отношения учеников к содержанию и условиям обучения и воспитания [1].

В. П. Симонов представляет схему педагогической системы, где показаны взаимосвязи компонентов: целей воспитания, субъектов деятельности, объекта и субъекта (учение), содержания и средств воспитания, результата воспитания [13].

Данный подход сфокусирован на деятельности педагога по управлению деятельностью обучающегося. В этой концепции, основанной на теории управления, сам воспитательный процесс рассматривается как процесс управления.

И. П. Подласый, понимая под педагогической системой объединение компонентов, которое остается устойчивым при изменениях, и принимая тот факт, что педагогический процесс протекает в педагогической системе, предлагает следующий ее состав:

- Учащиеся;
- Цели воспитания (общие и частные);
- Содержание воспитания;
- Процессы воспитания;
- Учителя или ТСО;
- Организационные формы воспитательной работы [12].

А. М. Новиков, рассматривая проектирование педагогических систем, отождествляет их с образовательными, подчеркивает сложность этих объектов и выделяет в них следующие группы элементов: цели, содержание, методы, средства, организационные формы обучения и воспитания, педагогов, обучающихся. При этом цели являются системообразующим элементом [10].

Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, В. А. Караковский с соавторами в качестве объекта исследования рассматривают воспитательную систему школы, понимая под ней комплекс целей, единство людей, ведущих деятельность по их достижению, отношения между участниками, окружающую среду, включенную в педагогическую работу, и управленческую деятельность по обеспечению жизнедеятельности системы [5].

Прослеживая развитие представлений о педагогической и воспитательной системе в 90-е годы XX века, можно заметить, что этот период характеризуется пристальным вниманием исследователей к деятельно-

сти учащихся, их отношению к учению, а сам педагогический процесс трактуется не как процесс передачи знаний, а как процесс организации деятельности учащихся, целью которого является их развитие.

Рассмотрев концепции, характерные для периодов 70-х — 80-х и 90-х годов, можно заметить, что подходы к определению педагогической системы и ее структуры менялись сообразно изменению требований социума к результатам образования. В процессе анализа и обобщения имеющихся концепций авторы предприняли попытку уйти от опоры на социальный заказ и поставили перед собой задачу предложить универсальную модель педагогической системы, применимую в любых условиях.

С нашей точки зрения, процесс развития представлений о педагогической системе можно наглядно показать, базируясь на теории общепедагогических технологий [18]. Типы педагогического процесса различаются в первую очередь уровнем познавательной деятельности учащегося (см. Таблицу 2), который, в свою очередь, определяет «ключевой» элемент самой педагогической системы, т.е. элемент, позволяющий обеспечить в данной педагогической системе именно этот уровень познавательной деятельности.

На основе анализа рассмотренных концепций педагогических систем нами были выделены «ключевые» элементы педагогической системы, соответствующие различным типам педагогического процесса (см. Таблицу 2).

Таблица 2

«Ключевые» элементы педагогических систем, соответствующих различным типам педагогического процесса

Тип педагогического процесса	Уровень познавательной деятельности учащегося	«Ключевой» элемент педагогической системы
Догматический (Д)	Подражание, заучивание	Содержание образования
Формально-репродуктивный (ФР)	Понимание	Адаптация содержания, Средства коммуникации
Сущностно-репродуктивный (СР)	Обдумывание	Форма организации деятельности педагога
Продуктивный (П)	Самостоятельный поиск	Условия
Субъектно-ориентированный (СО)	Решение жизненных задач	Образовательная среда

Важно отметить, что при росте уровня познавательной деятельности учащегося от заучивания к самостоятельному поиску решения задач, а затем и к самостоятельной постановке целей в рамках решения жизненных задач «ключевой» элемент педагогической системы смещается от содержания образования, через формы организации деятельности, к условиям реализации деятельности ученика.

Педагогическая система, соответствующая современным требованиям к образованию, должна позволять реализовать тот тип педагогического процесса, который востребован сегодня в обществе [19]. Анализ современных тенденций в образовании, а также комплекса нормативных документов, определяющих организацию педагогического процесса, приводит нас к выводу о том, что наиболее полно отвечает современным требованиям субъектно-ориентированный тип педагогического процесса [17], для которого «ключевым» элементом педагогической системы является образовательная среда.

Таким образом, можно систематизировать основные концепции педагогических систем с позиций технологического подхода (см. Таблицу 3).

Таблица 3

Систематизация основных концепций педагогических систем с позиций теории общепедагогических технологий

Автор концепции	Тип педагогического процесса (Условные обозначения типов ПП см. Табл. 2.)				
	Д	***ФР***	***СР***	***П***	***СО***
Н. В. Кузьмина	+	+			
Л. А. Беляева	+	+			
А. П. Ковалев	+	+			
В. П. Беспалько			+		
Л. П. Крившенко		+	+		
В. П. Симонов			+	+	
Г. Н. Александров				+	
В. А. Сластенин			+	+	
И. П. Подласый		+	+	+	
Л. И. Новикова и др.				+	+
В. В. Юдин	+	+	+	+	+

Однако нам представляется, что, соединив представления различных исследователей о структуре педагогической системы, а также представления о «ключевых» элементах педагогических систем, сформированные

на основе теории общепедагогических технологий, можно предложить инвариантную структуру педагогической системы, соответствующую любому типу педагогического процесса, поскольку в этом случае можно проследить ее развитие с целью соответствия современным требованиям к образованию.

На основе результатов анализа предложена инвариантная модель педагогической системы (см. Рисунок 1).

В качестве компонентов представленной структуры педагогической системы мы предлагаем рассматривать следующие:

1. Цель образования — как образ выпускника и результат педагогического процесса (целевой компонент входит в структуру педагогической системы у большинства исследователей, поскольку именно он является отражением социального заказа к системе образования и в конечном счете определяет тип педагогического процесса);

2. Педагогический процесс — как деятельность обучающегося и поддерживающая деятельность педагога (центральный элемент педагогической системы, также соответствующий представлениям большинства исследователей, в нашем случае педагогический процесс соединяет в себе деятельность учащегося, определяющую результат образования, и сопровождающую ее деятельность педагога, организация деятельности педагога является «ключевым» элементом системы сущностно-репродуктивного типа);

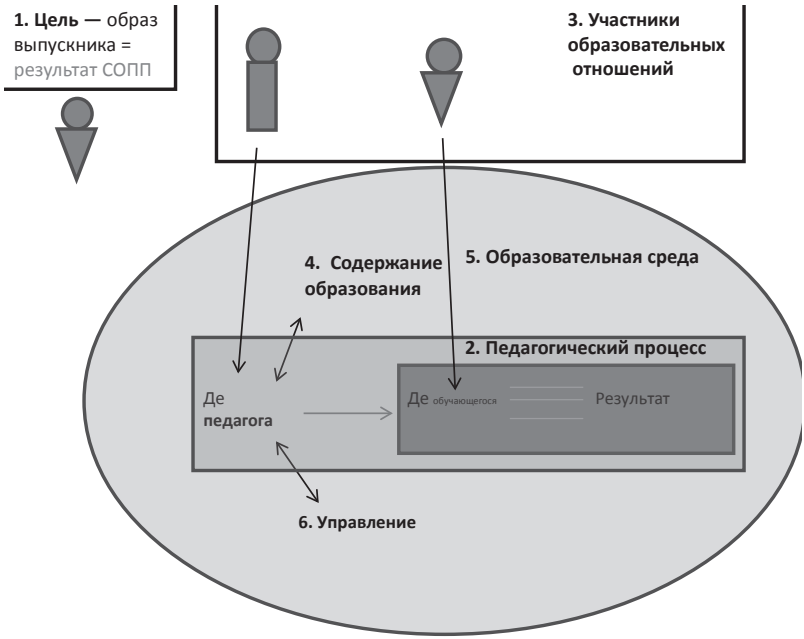
3. Участники образовательных отношений — в аспекте совокупности качеств субъектов образовательных отношений (обучающихся, педагогов, управленческого персонала, родителей, социальных партнеров), влияющих на результат педагогического процесса (данный компонент также фигурирует в большинстве концепций педагогических систем);

4. Содержание образования — в аспекте совокупности образцов накопленного социального опыта, отобранного и адаптированного сообразно целям образования (является «ключевым» для систем догматического и формально-репродуктивного типов);

5. Образовательная среда — как совокупность условий реализации педагогического процесса (является ключевым для систем продуктивного и субъектно-ориентированного типов, причем для систем продуктивного типа достаточно более узкого понятия — условия реализации деятельности ученика);

6. Управление — как специально организованная деятельность, на-

правленная на обеспечение функционирования и развития педагогической системы (этот компонент в структуру педагогической системы включают большинство исследователей, по-видимому, это связано с тем, что он опосредованно, но довольно сильно влияет на образовательный результат).



Де — деятельность

Рисунок 1. Инвариантная модель педагогической системы

Таким образом, предлагаемая структура педагогической системы включает в себя все элементы, являющиеся «ключевыми» для разных типов педагогического процесса, следовательно, можно сказать, что при помощи предложенной модели педагогической системы можно не только реализовать любой из рассмотренных типов педагогического процесса, но и проследить развитие педагогической системы в направлении соответствия современным требованиям к образованию.

Итак, эволюция понимания исследуемого термина «педагогическая система» была прослежена нами от простой детерминации и норма-

тивного введения в научный оборот до понимания содержания, структуры и миссии педагогических систем в сложнейшем социальном мироустройстве. Следующий этап работы в данном направлении — это структурирование образовательной среды, выделение и обоснование ее компонентов.

Литература

1. *Александров Г. Н., Иванкова Н. И., Тимошкина Н. В.* и др. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании // Educational Technology & Society. 2000. № 3 (2). С. 134–149.

2. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1988. 500 с.

3. *Беляева Л. А.* Системный анализ педагогической деятельности // Философские проблемы теории коммунистического воспитания. Свердловск: СвГПИ, 1985. С. 74–79.

4. *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем: монография. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1977. 304 с.

5. *Караковский В. А.* Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под. ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. М.: Педагогическое общество России, 1999. 264 с.

6. *Ковалев А. П.* Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление. Харьков: ХГУ, 1990. 153 с.

7. *Крившенко Л. П., Вайндорф-Сысоева М. Е., Юзсфавичус Т. Л.* и др. Педагогика: учебник / под. ред. Л. П. Крившенко. М.: Велби, Проспект, 2004. 432 с.

8. *Кузьмина Н. В.* Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / под. ред. Н. В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 11–16.

9. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа, 1989. С. 13–14.

10. *Новиков А. М.* Методология образования. 2-е изд. М.: Эгвес, 2006. 488 с.

11. *Остапенко А. А., Мишарева Н. Ю., Паскевич Н. Я. и др.* Сопряженные образовательные системы: модели, структура, возможности // Школьные технологии. 2012. № 6. С. 41–59.

12. *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. пед.вузов: в 2-х кн. Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. М.: Владос, 1999. 574 с.

13. *Симонов В. П.* Управление в социальных (педагогических) системах: монография. М., 2005. Сер. Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании. Кн. 4. С. 176–182.

14. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И.* и др. Педагогика: уч. пособие для студентов пед. уч. заведений. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.

15. *Сокольников Ю. П.* Системный анализ воспитания школьников. М.: Педагогика, 1986. 136 с.

16. *Чумак Л. Г.* Коммунистическое воспитание: система и процесс. Кишинев: Штиинца, 1987. 106 с.

17. *Юдин В. В.* Субъектно-ориентированный тип педагогического процесса — ключевое направление реализации ФГОС // Образовательная панорама. Ярославская область: пространство образовательных возможностей. 2015. № 1 (3). С. 58–62.

18. *Юдин В. В.* Технологическое проектирование педагогического процесса: монография. М. Университетская книга, 2008. 302 с.

19. *Юдин В. В., Паладьев С. Л., Головлева С. М.* Проектирование педагогических систем: уч. пособие / под ред. В. В. Юдина. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. 115 с.

DEVELOPMENT OF PERCEPTIONS ABOUT PEDAGOGICAL SYSTEMS

The article is devoted to the issue of evolution of approaches to the concept of "pedagogical system" in pedagogy in Russia. In order to search for a model of the pedagogical system that meets modern requirements for education, the main approaches to the definition of this concept, the development of views on the structure of the pedagogical system at different stages of the development of a systematic approach to pedagogy was considered in a historical context. The material of the article is based on a systematic approach and, when analyzing the object in question, takes into account the principles of integrity, hierarchy, structuring and multiplicity. The relevance of the systematic approach to education today is due to the need to transform various aspects of the activities of educational organizations in order to transfer them to a qualitatively different state, corresponding to the challenges of our time. In addition, the article systematized the concepts of pedagogical systems proposed by various researchers, in line with the implementation of various types of pedagogical process. The "key" elements of pedagogical systems are highlighted, allowing to ensure the appropriate level of student cognitive activity. Modern requirements for the pedagogical system are formulated on the basis of the need to implement a subject-oriented type of pedagogical process that meets, in the opinion of the author, modern requirements for education. All the analyzed concepts of the pedagogical system are systematized based on the results of the analysis and the structure of an invariant model of the pedagogical system that meets the requirements of any type of pedagogical process is proposed.

Keywords: systematic approach, pedagogical system, pedagogical process, technological approach, structure of the pedagogical system, subjectivity**.**

References

- *Aleksandrov G. N., Ivankova N. I., Timoshkina N. V.* i dr. Pedagogicheskie sistemy, pedagogicheskie processy i pedagogicheskie tekhnologii v sovremennom pedagogicheskom znanii // Educational Technology & Society. 2000. № 3 (2). S. 134–149. [In Rus].
- *Babanskij Yu. K.* Izbrannye pedagogicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1988. 500 s. [In Rus].
- *Belyaeva L. A.* Sistemnyj analiz pedagogicheskoj deyatel'nosti // Filosofskie problemy teorii kommunisticheskogo vospitaniya. Sverdlovsk: SvGPI, 1985. S. 74–79. [In Rus].
- *Bespal'ko V. P.* Osnovy teorii pedagogicheskih sistem: monografiya. Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo universiteta, 1977. 304 s. [In Rus].
- *Chumak L. G.* Kommunisticheskoe vospitanie: sistema i process. Kishinev: Shtiinca, 1987. 106 s. [In Rus].
- *Karakovskij V. A.* Upravlenie vospitatel'noj sistemoj shkoly: problemy i resheniya / pod. red. V. A. Karakovskogo, L. I. Novikovoj, N. L. Selivanovoj. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1999. 264 s. [In Rus].
- *Kovalev A. P.* Pedagogicheskie sistemy: ocenka tekushchego sostoyaniya i upravlenie. Har'kov: HGU, 1990. 153 s. [In Rus].
- *Krivshenko L. P., Vajndorf-Sysoeva M. E., Yuzsfavichus T. L.* i dr. Pedagogika: uchebnik / pod. red. L. P. Krivshenko. M.: Velbi, Prospekt, 2004. 432 s. [In Rus].
- *Kuz'mina N. V.* Ponyatie «pedagogicheskaya sistema» i kriterii ee ocenki // Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya / pod. red. N. V. Kuz'minoj. M.: Narodnoe obrazovanie, 2002. S. 11–16. [In Rus].
- *Kuz'mina N. V.* Professionalizm deyatel'nosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya proftekhuchilishcha. M.: Vysshaya shkola, 1989. S. 13–14. [In Rus].
- *Novikov A. M.* Metodologiya obrazovaniya. 2-e izd. M.: Egves, 2006. 488 s. [In Rus].
- *Ostapenko A. A., Mishareva N. Yu., Paskevich N. Ya.* i dr. Sopryazhennye obrazovatel'nye sistemy: modeli, struktura, vozmozhnosti // Shkol'nye tekhnologii. 2012. № 6. S. 41–59. [In Rus].

- *Podlasyj I. P.* Pedagogika: Novyj kurs: ucheb. dlya stud. ped.vuzov: v 2-h kn. Kn.1: Obshchie osnovy. Process obucheniya. M.: Vlados, 1999. 574 s. [In Rus].
- *Simonov V. P.* Upravlenie v social'nyh (pedagogicheskih) sistemah: monografiya. M., 2005. Ser. Pedagogicheskij menedzhment. NOU-HAU v obrazovanii. Kn. 4. S. 176–182. [In Rus].
- *Slastenin V. A., Isaev I. F., Mishchenko A. I.* i dr. Pedagogika: uch. posobie dlya studentov ped. uch. zavedenij. M.: Shkola-Press, 1997. 512 s. [In Rus].
- *Sokol'nikov Yu. P.* Sistemnyj analiz vospitaniya shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1986. 136 s. [In Rus].
- *Yudin V. V.* Sub"ektno-orientirovannyj tip pedagogicheskogo processa — klyuchevoe napravlenie realizacii FGOS // Obrazovatel'naya panorama. Yaroslavskaya oblast': prostranstvo obrazovatel'nyh vozmozhnostej. 2015. № 1 (3). S. 58–62. [In Rus].
- *Yudin V. V.* Tekhnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo processa: monografiya. M. Universitetskaya kniga, 2008. 302 s. [In Rus].
- *Yudin V. V., Palad'ev S. L., Golovleva S. M.* Proektirovanie pedagogicheskih sistem: uch. posobie / pod red. V. V. Yudina. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2017. 115 s. [In Rus].

УДК 378.016:81’243

В. А. Пахарукова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград
E-mail: weronika-sta@yandex.ru

Vera A. Pakharukova
PhD (Education), Associate Professor, Chair of Foreign Languages, Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia
E-mail: weronika-sta@yandex.ru

Е. В. Кузьмина

Кандидат экономических наук, доцент кафедры мировой экономики, Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград
E-mail: katerina993@yandex.ru

Ekaterina V. Kuzmina
PhD (Economics), Associate Professor, Chair of World Economy, Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia

ВАРИАТИВНОСТЬ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье изложены теоретические основы концепции предметно-языкового интегрированного изучения иностранного языка и целесообразные подходы к практическому использованию в техническом вузе. Представлены различные точки зрения на проблему обучения целевому языку и профессиональной подготовки студентов. Особый акцент сделан на концептуальной вариативности основных положений модели Clil. Описан ряд преимуществ и недостатков, а также предложены способы реализации учебной модели Clil. Авторы приводят промежуточные выводы из опыта работы, включая сочетаемость различных аспектов и факторов.

Ключевые слова: *предмет и язык, на основе интеграции, совместные учебные программы, языковые и общепрофессиональные компетенции, вариативность, преимущества, недостатки, профиль студента.*

Введение

Интегрированное изучение иностранного языка в неязыковых вузах привлекает все больше внимания преподавателей и специалистов с различным уровнем подготовки. Одной из наиболее перспективных концепций становится *предметно-языковое интегрированное изучение* (*Content and Language*

Как цитировать статью: Пахарукова В. А., Кузьмина Е. В. Вариативность предметно-языкового интегрированного изучения иностранного языка в техническом вузе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 78–87.

Integrated Learning — Clil). Этот термин предложил David Marsh, который используют ряд исследователей и педагогов (M. Long, A. Kroschewski, A. Schuenemann, R. Hoffmann, A. Bonnet, S. Breidbach, D. Coyle, D. Wolff, H.-M. Järvinen, S. Kitanova, M. J. Frigols и др.).

Предметно-языковое интегрированное изучение (Clil) как подход к образованию получил свое развитие в Европе, и его можно было бы отнести к европейски ориентированному направлению. В его основе лежит хорошо известное предположение, что иностранные языки лучше всего изучать, сосредоточившись в классе не столько на языке — его форме и структуре — сколько на содержании, которое передается через язык [4; 8]. Специфическая новизна этого подхода, по мнению Д. Вольфа (D. Wolff), по сравнению с другими контент-ориентированными подходами заключается в том, что содержание аудиторных занятий не столько берется из повседневной жизни или общего содержания целевой языковой культуры, сколько заимствуется из содержания предметов или академических знаний, а именно научных дисциплин (Комментарий 1).

Методы исследования

В ходе исследования использовался ряд методов: метод теоретического анализа соответствующей литературы, сравнительный метод, метод обобщения накопленного опыта в области исследования, опросно-диагностические методы (интервьюирование, анкетирование, тестирование), методы наблюдения и прогностические методы (моделирование и прогнозирование).

Результаты исследования

Некоторые эксперты (D. Marsh, D. Coyle, L. King, M. Kelly и M. Grenfell и др.) предположили, что *термин Clil* является исключительным для разъяснения того, каким образом можно использовать различные методы для придания языковому и неязыковому предмету совместной учебной роли в сфере основного образования, включая высшие учебные заведения и непрерывное образование взрослых. «Использование этого термина позволяет рассматривать множество вариаций без наложения ограничений, которые могут не учитывать особенности реализации в школе или регионе» [3]. Вместе с тем можно отметить, что авторы методики Clil не делают слишком сильного акцента ни на преподавании / обучении языку, ни на содержании преподавания или обучения, но

рассматривает эти оба аспекта как неотъемлемые части целого. И это одна из самых ценных характеристик этой образовательной модели.

Как верно заметил Д. Койл (D. Coyle), «современная *учебная программа* по иностранному языку и вытекающие из нее методики, разработанные в ответ на коммуникативные принципы и ответственность преподавателя — результаты экзаменов, тестирование и стремление повысить стандарты,— уже не являются в полной мере актуальными и мотивирующими для многих молодых людей». Это вовсе не означает, что существующие хорошие аспекты нынешней практики должны быть отброшены. Напротив, они должны не только сохраняться, но и развиваться вместе с динамичными и перспективными типами обучения и современными условиями, которые способны вдохновлять компетентных и уверенных партнеров по совместной деятельности [3].

Другими словами, представители этого направления считают нецелесообразным в конечном счете держаться крайних точек и принимать поспешные решения. Мы также разделяем точку зрения, что Clil — это долгосрочная концепция, которая охватывает все сферы образования и может включать проектную работу, курсы тестирования, презентации, тематические исследования (задания типа Case study), а также практические предложения по решению локальных экономических или экологических проблем и другие формы учебной деятельности. В связи с этим можно констатировать, что Clil производит впечатление гибкой и динамичной модели, в которой тематика для общения и предметы — иностранные языки и неязыковые дисциплины — интегрируются взаимовыгодным образом, чтобы обеспечить *дополнительные образовательные условия* для максимально широкого круга обучающихся.

Так широко рекламируемый «двухфокусный подход» (dual-focused approach), в котором уделяется *равное внимание* языку и содержанию (Mehisto, Marsh, & Frigols), может быть описан как образовательный подход, где изучение учебных программ осуществляется обычно на иностранном языке со студентами, участвующими в той или иной форме основного образования на начальном, среднем или *высшем уровне* [5, p. 9].

Вариативность Clil также хорошо видна в определении, которое группа исследователей взяла в качестве рабочего для своего семинара, где обсуждалась данная проблема. Это означает, что «предметно-языковое интегрированное изучение» (Clil) является общим термином и относится к любой образовательной ситуации, в которой дополни-

тельный язык, при этом не самый широко распространенный в коммуникативной среде той или иной страны, используется для преподавания и изучения предметов, не относящихся к самому языку (Marsh & Langé) [5; 7].

Существует также необходимость критической переоценки существующих и ранее существовавших методов и систем обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, поскольку добавленная значимость целевого языка (английского) связана с качеством получаемого опыта обучения. Поскольку эффективная модель Clil зависит от целого ряда ситуационных и контекстуальных переменных, потребность в общем понимании педагогики Clil стала приоритетной. Выявление основополагающих принципов и эффективных методов работы в аудитории должно способствовать созданию основы для обеспечения качества в различных контекстах, если и преподавателям, и обучающимся предстоит обмениваться мотивирующим опытом. При этом Кис де Бот (Kees de Bot) предупреждает, что «Clil сам по себе не гарантирует эффективного обучения и изучения» [7].

Исследовали (Marsh D., Walter C., Lange G. и др.) выявили некоторые *преимущества* и *недостатки* образовательной концепции Clil.

Преимущества

1) более широкий культурный контекст;

2) доступ к международной сертификации и укрепление профиля научной школы;

3) лучшая подготовка дальнейшему образованию и профессиональной деятельности;

4) разнообразие методов и форм обучения и изучения целевого языка в аудитории и вне аудитории.

Недостатки

1) преподаватели-предметники часто не хотят брать на себя ответственность за преподавание предмета на целевом иностранном языке;

2) большинство современных программ Clil являются экспериментальными;

3) отсутствие программ подготовки преподавателей Clil;

4) мнение о том, что способности к целевому языку можно развить через изучение предмета на этом языке только после достижения определенного уровня владения;

5) некоторые аспекты Clil неестественны, например изучение лите-

ратуры и культуры собственной страны обучающегося через второй язык [6].

Более того, регулярные рейтинги (60–100 баллов) наших студентов и результаты тестирования навыков целевого иностранного языка в неязыковых вузах показывают, что лишь немногие студенты приобретают *языковые компетенции*, необходимые для их будущей жизни на одном иностранном языке, не говоря уже о двух [9].

В связи с этим предлагаем рассмотреть образовательные компетенции, определенные государственными образовательными стандартами (ФГОС 3+), связанные с уровнем владения иностранным языком студентами и магистрантами вузов:

общекультурные компетенции

ОК-3 — готовность к саморазвитию, самореализации, развитию творческого потенциала (магистры);

ОК-4, 5 — способность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

ОК-6, 7 — способность к самоорганизации и самообразованию;

общепрофессиональные компетенции

ОПК-1 — готовность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (магистры);

ОПК-4 — способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (магистры).

На основе вышеизложенного можно констатировать, что требования к уровню владения целевым иностранным языком достаточно высокие и в то же самое время проблематичные, принимая во внимание объективные и субъективные факторы: образовательную среду, количество аудиторных занятий (2 часа в неделю), специальность, учебные и личные цели, потребности и предпочтения [1; 2].

В этом отношении лучшим вариантом модели Clil является последовательное включение выбранной дисциплины (дисциплин) в учебный план. Мы проходим некую промежуточную стадию исследования и должны всесторонне изучить нашу образовательную среду, учитывая как внутренние, так и внешние условия и факторы. Эти условия и факторы настолько многогранны, что охватывают все образовательное

пространство, включая занятия в нашем центре иностранных языков, а также самостоятельную работу студентов с использованием личных электронных устройств и гаджетов в ходе домашней подготовки тематических заданий. Следует особо отметить успешное сотрудничество с нашими коллегами на факультете экономики и управления. Мы убеждены в том, что именно эти условия и факторы синергетически образуют огромный потенциал для успешного продвижения в направлении предметно-языковой интегрированной учебной деятельности.

Несмотря на определенные трудности и ограничения, можно отметить, что успешное взаимодействие в рамках предметно-языкового изучения целевого языка на основе концепции Clil побуждает нас двигаться вперед, размышлять и проявлять упорство в достижении общей цели, использовать соответствующие технологии и сочетать различные аспекты, факторы и элементы. Мы считаем, что модель Clil предоставляет отличную возможность для развития языковых и профессиональных компетенций, включая *универсальные* компетенции, указанные в учебных программах нового поколения (ФГОС 3++), а также совершенствовать технологию учебно-воспитательного процесса.

Следует также отметить, что учебная модель Clil, в основе которой лежит интегрированный подход, привлекает наших специалистов по ряду причин:

1) огромный потенциал для вариативности и сочетаемости условий и факторов;

2) отличная возможность поддерживать профессиональный уровень, как для преподавателей вуза, так и школьных учителей иностранного языка;

3) расширение общего кругозора в научных дисциплинах и овладение общепрофессиональными и универсальными компетенциями, как в сфере целевого языка, так и в научных областях;

4) обеспечение развития важных личных и профессиональных качеств, таких как настойчивость, уверенность, харизма, гибкость в принятии решений, компетентность и др.;

5) условия для реализации комплексных целей и задач.

Тот факт, что наши студенты изучали иностранный язык(и) еще в школе, и многие из них посещали факультативные занятия и даже курсы, дает им хорошую возможность освежить в памяти и повторить базовый материал по иностранному языку в сжатые сроки. Более того,

в нашу учебную программу также включены общие темы по их специальностям («Прикладная информатика в экономике», «Цифровая экономика», «Мировая экономика и исследования рынка», «Стили управления», «Управление маркетингом» и др.).

Тем не менее для достижения хороших образовательных результатов необходимо соблюдать разумный баланс между содержанием определенных дисциплин по специальности и изучением целевого языка. Мы также отмечаем, что у наших студентов есть большое желание использовать иностранный язык, прежде всего английский, как средство для своей профессиональной деятельности, а не просто с целью межличностного общения. Учитывая этот факт, мы стараемся создавать условия для продвинутого изучения и делового общения на английском языке начиная со 2-го курса. С этой целью привлекаются иностранные одногруппники, с которыми можно обсудить актуальные и полезные темы из образовательных и профессиональных областей. Так, в прошлом году на базе нашего языкового центра работал так называемый Julia's Club, организованный молодым стажером из США Джулией М., где каждый мог принять участие в обсуждении и ролевом представлении проектных заданий по определенным темам: «Деловая поездка» (Business travelling), «Ролевые модели» (Role models), «Американская культура по сравнению с культурой России» (American culture vs Russian culture), «Зимние каникулы» (Winter holidays) и др. Кроме того, Джулия М. регулярно принимала участие в занятиях по деловому английскому языку, таких как обсуждение проблем в заданиях типа Case study в роли «эксперта» в области событийного маркетинга (Event marketing), рекламной кампании (Advertising campaign) и др.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что значительная часть наших студентов и магистрантов получили достаточную подготовку для того, чтобы расширить границы использования целевого языка, прежде всего английского, для более углубленного чтения, отбора и обсуждения информации по учебной и профессиональной тематике с последующей презентацией пролонгированных заданий, подготовленных удаленно в микрогруппах. Это хороший способ для улучшения языковых навыков, а также развития универсальных и профессиональных компетенций. При этом имеет место индивидуальный подход, т.к. при удаленной подго-

товке студенты могли получить консультацию, в том числе и у ведущего преподавателя, и в то же самое время студенты с удовлетворительными знаниями имели возможность присоединиться к любой микрогруппе (2–3 студента) и улучшить свои навыки.

Что касается занятий по английскому языку, важно отметить, что мы используем разработанные для этой цели свои учебные пособия: «Навыки интегрированного чтения на английском языке» (Integrated English Reading Skills) и «Продвинутое чтение на английском языке» (Advanced Reading In English). Кроме того, студентам предлагаются задания из Приложения для дополнительного чтения и практикуется самостоятельный отбор материала по профессиональной тематике из Интернета с последующим обсуждением на английском языке.

Коллеги, работающие на кафедрах по специальностям «Мировая экономика», «Информационные системы в экономике», «Менеджмент», также крайне заинтересованы в том, чтобы наши студенты и магистранты читали больше зарубежных публикаций и обзоров в оригинале и использовали эту информацию на семинарах и дискуссионных мероприятиях по профильным дисциплинам.

В заключение хотелось бы отметить, что мы рассматриваем эту интеграционную ступень как хорошую подготовку для более продвинутого уровня изучения целевых языков. Проанализировав промежуточные результаты и вдохновившись перспективами, мы сделали некоторые выводы и приняли разумные решения, руководствуясь прежде всего принципами гибкости и совместимости различных технологий, аспектов и факторов. А также намерены продолжить наше сотрудничество с коллегами, специалистами в области экономических и прикладных дисциплин.

Комментарии

1. Перевод всех цитируемых материалов выполнен автором статьи Пахаруковой В. А.

Литература

1. *Пахарукова В. А.* Компетентностный подход в стратегии обучения деловому иностранному языку // Современное общество и наука: сб. науч. тр. по мат-лам междунар. науч.-практ. конф. Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2015. Ч. 14. С. 109–112.

2. ФГОС ВПО по направлению (специальности) 38.03.02 Менеджмент, 38.03.01 Экономика (2017); 38.04.02 Менеджмент, 38.04.01 Экономика (2018) // Волгоградский государственный технический университет. Учебно-методическое управление [Электронный ресурс]. URL: http://

umu.vstu.ru/fgos-3/prikazy-minobrnauki-rf-ob-utverzhdenii-fgos-3 (дата обращения: 12.08.2019).

3. *Coyle D.* Content and language integrated learning: motivating learners and teachers // Academia.edu [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/37695197/Content_and_Language_Integrated_Learning_Motivating_Learners_and_Teachers (дата обращения: 24.09.2019).

4. *Dalton-Puffer C.* Content-and-language integrated learning: from practice to principles? // Annual review of applied linguistics. Cambridge University Press, 2011. Vol. 31. P. 182–204.

5. *Lange G.* Taking teacher training online in Lombardy // The Guardian [Электронный ресурс]. URL: https://www.theguardian.com/theguardian/2015/apr/20/guardianweekly.guardianweekly12 (дата обращения: 02.10.2019).

6. Learning English or learning in English: will we have a choice? A debate about global education and the role of English as the language of instruction // The Guardian [Электронный ресурс]. URL: https://www.theguardian.com/theguardian/2005/apr/20/guardianweekly.guardianweekly1 (дата обращения: 14.08.2019).

7. *Marsh D.* CLIL/EMILE — The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. 2002 // EAC: European Commission [Электронный ресурс]. URL: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david marsh -report. pdf (дата обращения: 15.06.2019).

8. Project D3 — CLIL Matrix: Central workshop report 6/2005 (Graz, 3–5 November 2005) // European Centre for Modern Languages [Электронный ресурс]. URL: https://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf (дата обращения: 04.06.2019).

9. *Pakharukova V., Toporkova O., Bessarabova I.,* et al. Methodology of integrated language learning projects for University undergraduates // Revista Espanios. 2019. Vol. 40, No. 5. P. 3–11.

CONTENT AND LANGUAGE VARIABILITY OF FOREIGN LANGUAGE INTEGRATED LEARNING AT A TECHNICAL UNIVERSITY

The article outlines the concept fundamentals of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and reasonable approaches to a practical application at a Technical University. Different points of view on the problem of target language teaching and professional training of students are presented in the paper. Special emphasis is placed on the conceptual variability of the main provisions of the Clil model. A number of advantages and limitations are described, and some ways of the Clil model implementation are suggested. The authors give some intermediate conclusions from their experience, including a compatibility of various aspects and factors.

Keywords: content and language, integration-based, joint curricula, language and general professional competencies, variability, advantages, limitations, student's profile.

References

- *Coyle D.* Content and language integrated learning: motivating learners and teachers // Academia.edu [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.academia.edu/37695197/Content_and_Language_Integrated_Learning_Motivating_Learners_and_Teachers (data obrashcheniya: 24.09.2019).
- *Dalton-Puffer C.* Content-and-language integrated learning: from practice to principles? // Annual review of applied linguistics. Cambridge University Press, 2011. Vol. 31. P. 182–204.
- FGOS VPO po napravleniyu (special'nosti) 38.03.02 Menedzhment, 38.03.01 Ekonomika (2017); 38.04.02 Menedzhment, 38.04.01 Ekonomika (2018) // Volgogradskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet. Uchebno-metodicheskoe upravlenie [Elektronnyj resurs]. URL: http://umu.vstu.ru/fgos-3/prikazy-minobrnauki-rf-ob-utverzhdenii-fgos-3 (data obrashcheniya: 12.08.2019). [In Rus].
- *Lange G.* Taking teacher training online in Lombardy // The Guardian [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.theguardian.com/theguardian/2015/apr/20/guardianweekly.guardianweekly12 (data obrashcheniya: 02.10.2019).
- Learning English or learning in English: will we have a choice? A debate about global education and the role of English as the language of instruction // The Guardian [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.theguardian.com/theguardian/2005/apr/20/guardianweekly.guardianweekly1 (data obrash-

cheniya: 14.08.2019).
- *Marsh D.* CLIL/EMILE — The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. 2002 // University of Jyväskylä. JYX Digital Repository [Elektronnyj resurs]. URL: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david_marsh-report.pdf (data obrashcheniya: 15.06.2019).
- *Paharukova V. A.* Kompetentnostnyj podhod v strategii obucheniya delovomu inostrannomu yazyku // Sovremennoe obshchestvo i nauka: sb. nauch. tr. po mat-lam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Tambov: Konsaltingovaya kompaniya Yukom, 2015. Ch. 14. S. 109–112. [In Rus].
- Project D3 — CLIL Matrix: Central workshop report 6/2005 (Graz, 3–5 November 2005) // European Centre for Modern Languages [Elektronnyj resurs]. URL: https://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf (data obrashcheniya: 04.06.2019).
- *Pakharukova V., Toporkova O., Bessarabova I.,* et al. Methodology of integrated language learning projects for University undergraduates // Revista Espanios. 2019. Vol. 40, No. 5. P. 3–11.

УДК 37

Д. И. Байдин

Магистр педагогики, аспирант Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: india2014@bk.ru

Dmitry I. Baidin
Master of Pedagogy, Graduate Student, Moscow City University, Moscow, Russia

СУЩНОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ И МЕТОДЫ ЕЕ ПОСТРОЕНИЯ

В статье раскрыта феноменология одной из глобальных задач, которые стоят перед современной системой образования: построение и реализация индивидуальной траектории развития обучающихся. Охарактеризованы методы проектирования такой траектории, ее основные фронтиры. Определены философские и педагогические основы, без которых формально индивидуальная траектория развития не может существовать.

Ключевые слова: *образование, индивидуальная траектория развития, личность, развитие, методы построения траектории развития, обучение.*

Введение. Проблема увеличения свободного времени и отсутствия механизмов по перераспределению времени человека является одним из следствий перехода всего мира на цифровые режимы скоростей восприятия окружающей действительности. Это сказывается на функциональных системах организма и деятельности, которую осуществляет человек в повседневной и профессиональной жизни. Рассмотрение особенностей понятия «индивидуальная траектория развития» основывается на возникающих проблемах и вызовах реалий развития обществ, которые в свою очередь повлекли изменения в законодательстве,

Как цитировать статью: Байдин Д. И. Сущность индивидуальной траектории развития обучающегося и методы ее построения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 88–104.

а именно разработку программы «Цифровая экономика» и ее основополагающего раздела «Кадры и образование», где определена задача по разработке траекторий развития индивидуальных профилей компетенций граждан. Обозначенная задача позволила определить важнейший инструмент, при помощи которого представляется возможным сопровождать человека на всех этапах его становления и в последующем развитии,— индивидуальная траектория развития.

В рамках раскрытия сущности понятия «индивидуальная траектория развития» стоит затронуть те аспекты построения персональной истории личности, которые позволяют осуществлять анализ возможных для нее угроз, выработку качеств, значимых для поддержания ее психологической безопасности, выбор стратегий ее достижения, формирование сценариев, целей, ориентиров, подбор средств обеспечения безопасности. При проектировании ближайшей или отдаленной перспективы считаем, что человек сам является организатором своей жизни.

Цель настоящей статьи — определить сущностные особенности понятия «индивидуальная траектория развития» обучающегося в общеобразовательной школе в связи с тем, что в процессе жизнедеятельности у учащихся в школе заметно прослеживаются проблемы, связанные с трудностями в самостоятельной организации своей жизни. Такие трудности чаще всего возникают *под влиянием возникших обстоятельств либо на уровне интуиции ученика, основанной на беспокойствах о планировании будущего.*

При проектировании индивидуальной траектории развития мы придерживаемся таких понятий, как «перспектива», «стратегия», «сценарий», «план». Перспектива, или жизненная перспектива,— это комплекс содержательных и структурных характеристик, представляемых субъектом жизни (образ желаемого им для себя, при определенных условиях, достижимого будущего). Формирование перспективы своего развития как образа ожидаемого будущего или возможного «горизонта» самореализации в соответствующей сфере осуществляет более или менее целенаправленную «преднастройку» себя на такое будущее. Жизненная перспектива предстает «форсайт-проектом» (от англ. foresight — видение будущего) и является авторским актом проектирования развития себя в аспектах будущего времени.

Стратегия — это способ, с помощью которого происходит самоосуществление человеком его плана в различных сферах жизни через

соотношение своей индивидуальности с условиями жизни. Жизненную стратегию мы определили как искусство ведения собственной жизни, главной целью которой является поиск и осуществление своего уникального смысла в процессе самовоспроизводства и развития. Следовательно, под стратегией индивидуальной траектории развития нами понимается способ или комплекс мер, которые субъект предполагает использовать для обеспечения развития себя в выстраиваемой им перспективе.

Сценарий, или жизненный сценарий, понимается нами как неосознаваемый план жизни, который формируется на бессознательном уровне человека еще в детстве и продолжает разворачиваться на протяжении длительного времени под влиянием его социального взаимодействия. Сценарий может быть представлен комплексом своих срезов или сцен, которые сменяют друг друга, подчиняясь некоторой логике. Сценарий жизни человека — это соединение логики действий субъекта и факторов внешних условий, в основе которых нам видится превалирование личностного начала, подчиненного закономерностям возрастного развития человека и ситуационно-средового контекста, в котором данное развитие происходит. Сценарий — это достаточно устойчивый личностный конструкт, который структурирует внутренний мир человека сквозь его пространство жизнедеятельности в соответствии с интересами постоянного воспроизводства им внутреннего субъектного благополучия и возможностей личностного роста в условиях непрекращающегося воздействия негативных факторов.

В таком понимании сценария индивидуальная траектория развития — это фиксация конкретных сцен развития, актуализирующихся в определенные моменты (периоды) жизни человека в соответствии с единым сценарием, который разрабатывает (дополняет, корректирует) субъект с использованием личностных ценностей на протяжении всей своей жизненной активности в ответ на разворачивающиеся перед ним события.

Доработка сценария осуществляется в соответствии с ориентирами индивидуальной концепции траектории на базе некоторого разработанного самим человеком плана. При постановке конкретной цели такой план очерчивает выработку вариантов возможных действий и обозначает требующиеся для этого ресурсы с целью эффективной реализации траектории развития. Для построения такой траектории необходимо, чтобы план содержал алгоритм ее обеспечения, основанный на максимально

достоверном прогнозе возможного развития событий в различных сферах деятельности личности.

Таким образом, использование понятий «перспектива», «стратегия», «сценарий» и «план» позволяют детализировать понимание феномена индивидуальной траектории развития.

Концентрируя сущность, индивидуальная траектория развития есть уникальный маршрут обеспечения субъектом собственного развития, реализуемый им по авторскому сценарию разворачивания личности в соответствии с логикой стратегий развития и избираемых им в каждый конкретный момент жизнедеятельности индивидуальных характеристик, соответствующих ситуационно-средовым требованиям.

При построении и реализации индивидуальной траектории развития обучающемуся необходимо:

- научиться определять саму жизнь, ее содержательность и наполненность;
- изучать жизнь, наблюдая за ее явлениями (собственный опыт, опыт людей);
- находить способы совершенствования своей жизни, менять обстоятельства жизни к лучшему, помогать другим улучшать жизнь, опираться на законы красоты и блага;
- определять собственные смыслы жизни, чтобы опираться на них при выборе направления собственного развития;
- разрабатывать планы на ближайшее и отдаленное будущее;
- обогащать свой духовный мир.

На основе вышеизложенного мы пришли к выводу, что целью индивидуальной траектории развития выступает достижение психологического согласия между внутренней природой себя и требованиями окружающей действительности (возможностями), которые могут стать ресурсами для самореализации.

Для достижения обозначенной цели нами рассматриваются следующие методы, используемые в гуманной педагогике: метод дорисовывания, метод соавторства и метод дополнения. Рассмотрим метод дорисовывания. От природы каждый человек уникален. Зачастую, как показывает собственное наблюдение и практика, дети школьного возраста затрудняются сформулировать образ желаемого будущего. Поэтому суть метода заключается в глубоких уважительных отношениях между учителем и учеником, родителями и ребенком. В каждом из случаев,

когда качества ребенка и его ценностные ориентиры не удовлетворяют общеустановленным этическим нормам или он находится в состоянии, которое не позволяет ему оценивать себя самостоятельно, задача родителей или учителя — в подходящий момент времени, когда ребенок находится в состоянии неосознаваемой просьбы о помощи, приободрить его и показать возможный образ будущего, который может замотивировать его начать двигаться вперед.

Второй метод — метод соавторства — предлагает создавать альтернативы возможному будущему. Суть метода заключается в том, что родитель и учитель соглашаются с альтернативой возможного будущего ребенка, которую он самостоятельно предлагает, даже если это противоречит установленным нормам.

Третий метод — метод дополнения — аналогичен методу соавторства. Только в данном методе учитель или родитель самостоятельно предлагает альтернативы, с которыми ученик соглашается.

Четвертый метод — метод исследовательского познания — позволяет ребенку через исследование возможных перспектив и сценариев своей жизни выявить то, что наиболее свойственно ему на данном этапе жизни.

В качестве основного метода проектирования индивидуальной траектории развития мы рассматриваем метод проектов. Многим известно, что проекты в обучении использовались с XVIII века. Термин «проект» впервые сформулировал Д. Снезден, предлагая обучать созидательной деятельности с помощью планирования и проектирования [8]. С помощью проекта нам представляется возможным научить ученика решать свои личностные и жизненные сложности развития. Следовательно, метод проектов является способом познания человеком самого себя и определения ведущей своей деятельности, позволяющей жить качественной жизнью. В свою очередь, импульс к развитию, который может заметить мастер-педагог, является значимым средством построения результативной траектории развития. В случае обнаружения отсутствия такого импульса у обучающегося задача педагога взрастить его в нем и научить им пользоваться. Таким образом, выстраивание образовательного процесса, составление учебного плана должно исходить из природы и интересов учащихся, соответствовать их жизни, давать способы ориентации в конкретных ситуациях на основе возрастных особенностей становления учащегося как личности, пути решения возрастных кризисов и активизации мотивации к продуктивной деятельности.

Сегодня, при большом разнообразии проектов, учащиеся в основном выполняют проекты-упражнения, в то время как для построения индивидуальной траектории развития, как показал наш опыт, необходимы созидательные проекты решения проблем и интеллектуальных затруднений, позволяющие определять целостную картину своего будущего. Поэтому мы пришли к выводу, что индивидуальная траектория развития позволяет привести человека к его целостности. Траектория развития позволяет выявить обстоятельства жизни человека в форме прояснения скрытых в этих обстоятельствах ценных возможностей для развития, осуществление которых будет являться экзистенцией. Целью индивидуальной траектории развития является осуществление помощи человеку научиться жить в состоянии внутреннего согласия с самим собой и окружающим миром. Это позволяет нам утверждать, что, проектируя траекторию развития, человеку необходимо достигать с таким направлением развития внутреннего согласия, так как она будет влиять на его собственную жизнь.

Образ целостного человека в экзистенциальном подходе выражается в единении тела, психики и духа. При этом каждое из этих трех измерений имеет свою собственную динамику, выражающуюся в векторах различных антропологических уровней: опора на самого себя; значение для человека справедливости, ценностей, смысла жизни, его собственных желаний и телесных (физических) потребностей. Такими векторами мы определяем то отношение человека к конкретным ситуациям, которое может меняться в зависимости от самоанализа, принятых решений и совершенных им действий, выводящих его на новый или желаемый уровень жизни, качество.

Поскольку проектирование индивидуальной траектории развития происходит в настоящем времени, оно является актуальным для человека. В целом, при проектировании индивидуальной траектории развития во главу угла ставится созидание человеком своей дальнейшей жизни, будущего. Для определения актуального сейчас необходимо использование биографического метода, который сводится к «честному» преодолению внутренних ограничений, связанных с нежеланием вспоминать прошлое. Такой подход является опорным инструментом, от которого строится дальнейшая траектория, позволяющая преодолеть в собственном сознании нежелаемое прошлое. В процессе работы со своим прошлым выявляются те области и темы жизни, которые необходимо

проработать сейчас с целью здорового движения вперед. В числе прочего препятствием при проектировании будущего могут стать личностные установки, которые мешают развитию человека. Другая сторона такого подхода заключается в определении отношения индивида к своим собственным способностям и устремлениям. В результате использования биографического метода через самоанализ должна быть произведена реконструкция прошлого. В процессе такой реконструкции необходимо осознанно и осмысленно сформулировать внутреннее согласие с полученным опытом прожитой жизни. Такое осмысление строится на основе своих ощущений в отношении того, что нам ценно и находится в понимании на уровне сердца, и позволяет с помощью индивидуальной траектории развития задавать действительно ясные и вдохновенные ориентиры возможного наилучшего будущего.

С другой точки зрения, индивидуальная траектория развития выступает планом личностного развития, что в свою очередь является персональным путем реализации личностного потенциала [4]. При этом в рамках творческой самореализации перед человеком стоит задача сопоставить собственные уже имеющиеся и планируемые результаты, а также свои личностные качества, которые позволят определить внутреннюю опору.

Мы полностью придерживаемая взгляда А. Г. Асмолова: «…личность заявляет о себе как об индивидуальности, жизненный путь которой часто становится либо историей отклоненных и изобретенных альтернатив, либо альтернатив перспективного развития…» [3]. Поэтому на наш взгляд, в качестве метода, который позволяет выявить концептуальную основу индивидуальной траектории развития, стоит выделить СМАРТ-технологию. С помощью такой технологии представляется возможным оценить свои возможности, способности, перспективы, интересы и приложить необходимые усилия для получения запланированных результатов.

Построение индивидуальной траектории развития представляет собой выбор жизненного пути, что становится объектом педагогического анализа. Сам выбор жизненного пути есть ценностно-смысловая задача обучающихся в школе [2]. Для успешного выбора жизненного пути возникает потребность в педагогической поддержке процесса осмысления обучающимся в первую очередь его философских и понятийных характеристик, что становится первоначальным этапом при

анализе выбора и построения жизненного плана. Проблемы жизненного пути рассматривал еще Сократ, заявив о свободе человека выстраивать собственную жизнь.

Для того чтобы предпринимать какие-либо действия, очевидно, что необходимо иметь некую внутреннюю жизненную навигацию. В связи с тем, что траектория развития больше всего ассоциируется с осознанием своих жизненных планов и целей, возникает потребность в формулировании первостепенных ориентиров, которые формируются из личных устремлений, собственной мечты, целей, которые приближают к достижению главной цели. Становится очевидно, что необходимы ресурсы, которые способствуют достижению поставленной цели. Актуально и осознание своих сильных и слабых качеств, которые влияют на достижение поставленных задач. Целесообразным становится установление взаимосвязи этих качеств с компетенциями, которые потребуются для профессионального роста в дальнейшем. В таком контексте понимания построения и реализации траектории возникают актуальные задачи составлять план своих действий, выстраивать активные, ведущие к результату мыслеформы, а также прогнозировать иные варианты достижения целей. Так или иначе, возникает задача построения себя через самоанализ, трансформацию слабых сторон личности в сильные, а также осознание смыслов, ответа на вопрос, «зачем» эти трансформации, то есть какова их оригинальная цель, какова искренность движения. В таком контексте возникает потребность в самомотивации и формировании тех привычек, которые приводят к достижению той или иной цели.

Элементами педагогической практики в обеспечении процесса построения индивидуальной траектории развития являются: образовательная программа, маршрут обучения, целеполагание, приоритеты и интересы, ресурсы по достижению результата, саморазвитие, ловушки и преграды. Очевидно, что такой набор элементов может быть реализован результативно в рамках применения позитивной психологии, форсирующей положительное отношение к решению возникших ранее и новых проблем. Можно сказать, что такого рода вдохновенное намерение есть жизненное устремление, которое относится к категории мечты. В свою очередь вдохновенное намерение является способностью человека, позволяющей моделировать свое перспективное будущее и представлять себя в нем [7]. Конечно, на этом пути обучающийся, а впоследствии выпускник школы так или иначе будет сталкиваться

со всевозможными «ловушками» на пути своего совершенствования [6]. В числе таких ловушек стоит назвать совокупность общественных штампов, безуспешные способы действий, синдром выгорания, потерю ориентиров и смыслов своих действий. Поэтому возникает потребность во включении разбора преград в элементы педагогической практики. Также существует проблема обучения по шаблонным траекториям, основанных на стереотипах и неэффективных представлениях картины мира. В этом контексте становится актуальным оказание педагогического содействия в определении смысловой среды индивидуальной траектории, при которой существуют как минимум социальные смыслы и культурные структуры основных, уже встречающихся, траекторий. Такие траектории соотносятся либо не соотносятся с культурными смысловыми и не-смысловыми (материальными) факторами, в соответствии с чем каждый ежедневно совершает выбор, что позволяет обращать внимание обучающегося на опыт других людей и делать уже собственные выводы на основе проведенного анализа таких траекторий. Следовательно, необходимо моделировать принятие решений, образцы действий, представлений и жизненных ориентиров, неопределенности, культурный смысл ориентиров жизненного выбора (личностное и профессиональное становление, условия самостоятельности, карьера, качество жизни, счастье, возможности, качественное образование). Понимая проектирование такой успешной траектории, в частности, от чего она зависит, выделяют эмоционально притягательные ориентиры, которые определяют то, как будут складываться представления о личностном и профессиональном успехе, с пониманием и фиксацией различного опыта других людей.

При построении траектории выделяют также и эстетически-этические основания образовательно-профессионального выбора, в частности понимания иконических профессий (тех, с которыми чаще всего связаны широко разделяемые стереотипы среди обучающихся на этапе получения среднего образования), их атрибутов. Необходимо учитывать изменения процесса взросления, основные сценарии взросления и практики социализации, факторы взросления, широту выбора возможных сценариев взросления, культурные образы общества и модели детства (подросткового возраста, юности, взрослости), изменение и влияние форм образования и профессионализации в разные возрастные периоды, биологические аспекты процесса взросления.

Далее мы предлагаем определить факторы формирования траектории. По нашему мнению, такими факторами являются:

- основные ресурсы ребенка;
- ресурсы и барьеры в вопросе получения качественного образования;
- результативность различных траекторий (в зависимости от позиций на рынке труда, заработной платы, иного материального или личностного результата);
- роль дополнительного образования в формировании академических достижений;
- принятие решений, связанных с дальнейшим образованием;
- уровень устойчивости декларируемого выбора траектории (основные показатели устойчивости);
- формирование профессиональных притязаний;
- изменения профессиональных притязаний во времени (этапы формирования);
- интересы и серьезность намерений молодых людей;
- уровень мотивации и заинтересованности в реализации выбранной траектории;
- несовпадение профессиональных интересов и траектории;
- всевозможные ожидания обучающихся от выбора траекторий.

Необходимо учитывать и влияние образования на складывающуюся траекторию развития. Для этого предлагается учитывать:

- виды образования, которые предполагает получить человек, условия их получения;
- образовательные факторы, влияющие на профессиональное и личностное становление;
- роль образования в формировании портфеля компетенций человека;
- возможные типичные маневры (смена специальности, профессиональный рост и т.д.);
- развитие гражданской позиции человека и его доверие к разным общественным, социальным и другим институтам;
- портрет поколения (общая картина поколения с точки зрения развития выбранной профессии (совокупность тенденций));
- выбор образования с учетом потребностей и интересов человека, удовлетворение которых может быть осуществлено с помощью определенного института образования, закладывающего общие

контуры будущей профессии и последующей карьеры;
- классовые отношения;
- преемственность выбранной траектории по отношению к социальной ситуации в стране;
- построение профессиональных, образовательных и личностных стратегий;
- стратегии, решения и факторы, позволяющее преодолеть ресурсную ограниченность (например, малообеспеченной семьи);
- возможности использования свободного времени;
- модели использования свободного времени;
- модели, обеспечивающие детям преимущества в повышении их жизненных шансов;
- модели, приводящие к сужению возможностей для дальнейшей мобильности;
- ресурсность образовательной организации, муниципального района, региона, обеспечивающая достижение успешной реализации индивидуальной траектории развития.

Таким образом, можно отметить, что, например, ресурсы Московской электронной школы технически способны обеспечить процесс сопровождения построения индивидуальной траектории развития и ее реализации в осуществлении жизнедеятельности ребенка, производить мониторинг и отслеживание успешной ее реализации, исходя из шаблонных и надвозможных сценариев жизни: жизненное направление, круг общения, образ жизни и образование, морально-этическое измерение поведения в образовательной среде, семейная среда, школьная среда, экономическое измерение выбора, мотивация развития и продолжения образования, ожидания от развития и образования, структура развития и образования. В таком контексте можно сказать, что индивидуальная траектория развития есть разработка проекта построения жизненной стратегии развития, жизни как проекта, а личности как постоянно корректируемого проекта.

Исследуя работу С. Х. Васильченко, мы определили, что траектория развития строится по определенному алгоритму [5]. Выделим следующие шаги по разработке индивидуальной траектории развития: диагностика обучающегося (образовательные потребности, развитие личности): тип воспитания, личностные качества, индивидуальные психофизиологические различия между разными людьми, мышление, профессиональные

навыки, компетенции; формулировка и конкретизация целей и задач обучения (планирование образовательных результатов); наполнение среды компонентами (источники, ресурсы, сервисы, средства обучения, инструменты управления учебно-познавательной деятельностью, отбираемые путем создания специальных дидактических конструкторов); наполнение среды методами (адаптированное содержание обучения, дифференцированное по его уровням и профилям в зависимости от потребностей и способностей обучающихся, методы обучения, формы организации процесса обучения); выбор способа управления траекторией, ее корректировка и мониторинг. Основываясь на этом алгоритме, мы можем утверждать, что построение индивидуальной траектории развития подразумевает создание персональной образовательной среды с использованием информационных технологий, что определяется как совокупность объектов образовательного процесса (содержание, формы, методы, средства обучения, учебные коммуникации). В целом, компоненты структуры индивидуальной траектории развития можно представить следующим образом: целевой, содержательный, технологический, диагностический, организационно-педагогический, результативный.

С другой стороны, Г. Тульчинский отмечает, что человек развивается последовательно, начиная с родовой идентичности (этническая стадия). Затем следует идентификация по месту в социальной иерархии, которая определяется по заслугам на основе развития этнических признаков, документальных свидетельствах успехов (статусная стадия); оценка себя по социальной роли, т.е. профессиональная или личностная востребованность человека (ролевая стадия); идентификация через ответственность и известность личности в обществе, что достижимо через очертание границ жизненной стратегии и планов (проектная стадия); с развитием Интернета и виртуальной реальности зарождается так называемая стадия «постчеловека», при которой первостепенным становится «человек без свойств», т.е. не знающий самого себя, что противоречит современной отечественной концепции развития одаренности и смыслов получения образования. В то же время проектируемое неформальное отношение к жизни позволяет человеку рассматривать жизнь как проект, а себя как его автора [9].

Так или иначе, в результате индивидуальная траектория развития должна привести к автономности личности. Траектория не может быть реализована без понимания истинности понятий, которыми опериру-

ет психология, в частности современная интегративная психология. Траектория развития будет безрезультативной, каков результат ни был бы запланирован или достигнут, без учета основ психологии. Таким образом, траектория будет результативной, если у человека будет понимание самого себя, понимание выбранного пути в соотношении осознаваемых им предполагаемых результатов с откликом своего внутреннего состояния в отношении истинности выбранного пути.

Сегодня в педагогической практике необходимо повернуться к человеку, к его маленьким проблемам, помочь ему понять себя, ради чего он мог бы жить, стремясь вдохновенно развиваться, помочь человеку сделать внутренний выбор, осознать свое Я и понять, как от него действовать, научить человека решаться на предстоящие в его жизни действия. Так как чаще всего человек вынужден решать все сам, ему необходимо иметь мужество делать шаг. И если жизненная ситуация приводит к отчаянию, то единственным выходом выступает осознание правильности совершения предыдущих шагов и акт нового решительного шага. В этом контексте задачей проектирования траектории развития является обеспечение процесса обучения человека искусству жить. Это особенно важно тогда, когда человек находится в окружении огромных массивов данных, имеющих деструктивную суть, уводящую человека в ложные дороги. Таким образом, при построении траектории необходимо учитывать проекции желаемого будущего, проявление внутренних возможностей и способы их раскрытия, формировать эмоциональную картину мира.

Так как большинство живет мелкими заботами и радостями и не придает своей жизни целенаправленного смысла, отечественная образовательная политика взяла курс на индивидуализацию образования и построение индивидуальной траектории развития в соавторстве с каждым обучающимся. В связи с этим возникла задача научить человека строить самостоятельно свою индивидуальную траекторию развития вне стен института образования и уметь самостоятельно ее корректировать и трансформировать или следовать уже полученным указаниям и планам наставника, преподавателя. В контексте философии экзистенциализма, говоря о методике построения индивидуальной траектории развития, необходимо учитывать и откровения, которые происходят в жизни человека, ведущие его к осознанию себя, к тому, чтобы стать самим собой. В свою очередь такие проявления возможны через единство себя с собственным внутренним миром. Это особо важный аспект, так как

индивидуальная траектория развития уникальна и неповторима.

Стоит отметь и работу К. А. Абульхановой-Славской «Стратегия жизни», в которой она утверждает, что индивидуальная траектория развития не может быть усреднена, в частности, что нельзя допускать, чтобы на реализацию индивидуальной траектории развития влияла социальная или иная ситуация развития общества [1]. В своей работе автор отмечает, что индивидуальность жизни состоит в том, что человек строит жизнь по своему замыслу, в соответствии со своими устремлениями, талантами и способностями. При построении и реализации индивидуальной траектории человеку необходимо тщательно осмысливать свою жизнь, ставить цели и продумывать пути их достижения. Выступая против усредненности, мы считаем, что каждая человеческая история неповторима. По нашему мнению, при построении траектории необходимо учитывать, что человек выступает ее организатором, в чем и проявляется ее индивидуальный характер.

Подытоживая, можно сказать, что человеку в процессе реализации траектории необходимо овладеть личностными качествами, такими как активность и психологическая зрелость. В то же самое время, например, активность личности представляет собой «преобразователь» обстоятельств, навигатор хода жизни, формирующий жизненную позицию.

Таким образом, мы подобрались к ключевому личному качеству, требующемуся для реализации индивидуальной траектории развития,— активности. Охарактеризуем понятие «активность» подробнее. Так, К. А. Абульханова-Славская в своей работе «Стратегия жизни» отмечает характеристики, которые подтверждают наличие у человека активности: побуждение к действию, притязания, способности, намерения, направленность, интересы и, самое главное, способность реализовать себя в жизни. Поэтому при построении траектории необходимо учитывать намерения, притязания и склад личности (выражающийся в жизненных проявлениях личности; последствиях для внутреннего мира человека; личностном или профессиональном развитии; изменениях мотивов, характера; способностях).

Для гармоничной реализации траектории необходимо учитывать на стадии ее построения внутренний мир человека, формирование системы координат, если человек сам строит свою траекторию развития, а наставнику необходимо помочь сонаправить его в этом нелегком процессе. В этом контексте необходимо отслеживать немаловажный показатель

построения и реализации траектории «для вида» (построить траекторию развития для преподавателя и реализовать ее ради удовлетворения желания родителей, для очередной оценки и затем об этом забыть). Также требуется учесть, что человеку свойственно проверять смыслы своего движения, необходимо учитывать всевозможные метания от одной профессии к другой, от одной цели к другой и т.д. А с точки зрения психологической практики необходимо учитывать право человека быть несовершенным, проявлять нерешительность, делать ошибки, понимать, что всем свойственно испытывать деструктивные эмоции. При построении индивидуальной траектории развитии педагогу необходимо понимать смыслы и цели ее построения. Ведь появление такого инструмента есть не только посыл к тому, чтобы обеспечить процесс становления обучающегося четким планом действий. При построении траектории все понятия должны быть охарактеризованы своими именами, необходимо провести четкую грань между профессиональным и личностным становлением, выявлять затруднения, возникающие у обучающегося, и помогать ему находить решения этих затруднений (психологических, кризисных, личностных, поведенческих). Т.е. необходимо четкое разграничение целей индустрии — «нужен новый компетентный работник», и целей, посылов, внутренних стремлений самого человека. При этом должны быть решены и вопросы, связанные с потребностью индустрии, и вопросы, связанные с разрешением внутриличностных противоречий и устремлений самого обучающегося с целью гармонизации раздробленных понятий и сюжетов педагогики XXI века. Поэтому нам близко собственное определение индивидуальной траектории развития, которую мы определяем как программу развития, при которой построение и реализация индивидуального пути включают в себя содержательную работу учителя, психолога и социального педагога.

Мы определяем индивидуальную траекторию развития как сознательный путь творческой реализации потенциала человека, где смысл, значение, цель и компоненты каждого последующего этапа его жизни осмыслены, обоснованы и логически взаимосвязаны.

С другой стороны, индивидуальная траектория развития, по нашему мнению, это разработанный проект развития человека, направленного на расширение его жизненного пространства через использование знаний о самом себе с целью формирования намерения жить и осуществлять деятельность, повышающую качество жизни.

Таким образом нами определено, что *индивидуальная траектория развития — это сознательный путь творческой реализации потенциала человека, где смысл, значение, цель и компоненты каждого последующего этапа его жизни осмыслены, обоснованы и логически взаимосвязаны; при этом он стремится к расширению своего жизненного пространства через использование знаний о самом себе* с *целью формирования намерения жить и осуществлять деятельность, повышающую качество жизни.*

Литература

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 160 с.
2. *Арапова П. И.* Выбор жизненного пути как объект философско-социологического анализа // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 3. С. 92–101.
3. *Асмолов А. Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
4. *Бакалов В. П.* Дистанционное обучение. Концепция, содержание, управление. М.: Горячая линия — Телеком, 2008. 108 с.
5. *Васильченко С. Х.* Формирование персональной образовательной среды на основе информационных технологий для реализации индивидуальных траекторий развития: дисс. … канд. пед. наук. М.: МГПУ, 2012. 173 с.
6. *Гусейнов Г. Ч.* Ловушки на пути совершенствования человека. Рецензия на книгу: Дэвид К. Коэн. Ловушки преподавания // Вопросы образования [Электронный ресурс]. URL: https://vo.hse.ru/2017–3/210397993.html (дата обращения: 20.02.2020).
7. *Казин Ф. А., Хаген С., Причисленко А. Г.* и др. Обучение предпринимательству с использованием инструментов позитивной психологии и социального предпринимательства // Вопросы образования [Электронный ресурс]. URL: https://vo.hse.ru/data/2017/10/04/1159491394/Kazin.pdf (дата обращения: 20.02.2020).
8. *Морозова М. М.* Метод проектов как феномен образовательного процесса в современной школе: дисс. … канд. пед. наук, Ульяновск, 2005. 231 с.
9. *Тульчинский Г. Л.* Жизнь как проект // Знамя. 2012. № 1. С. 62–76.

ESSENCE OF THE INDIVIDUAL TRAJECTORY OF THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT AND THE METHODS OF ITS CONSTRUCTION

The article reveals the phenomenology of one of the global challenges facing the modern education system: the construction and implementation of individual trajectories of students. The design methods of such a trajectory, its main frontiers are characterized. The philosophical and pedagogical foundations without which formally an individual development trajectory cannot exist are determined.

Keywords: education, individual development trajectory, personality, development, methods for constructing a development trajectory, training.

References

- *Abul'hanova-Slavskaya K. A.* Strategiya zhizni. M.: Mysl', 1991. 160 s. [In Rus].
- *Arapova P. I.* Vybor zhiznennogo puti kak ob"ekt filosofsko-sociologicheskogo analiza // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psihologiya». 2015. № 3. S. 92–101. [In Rus].
- *Asmolov A. G.* Psihologiya lichnosti: Principy obshchepsihologicheskogo analiza. M.: Smysl, 2001. 416 s. [In Rus].
- *Bakalov V. P.* Distancionnoe obuchenie. Koncepciya, soderzhanie, upravlenie. M.: Goryachaya lini-

ya — Telekom, 2008. 108 s. [In Rus].
- *Gusejnov G. Ch.* Lovushki na puti sovershenstvovaniya cheloveka. Recenziya na knigu: Devid K. Koen. Lovushki prepodavaniya // Voprosy obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://vo.hse.ru/2017–3/210397993.html (data obrashcheniya: 20.02.2020) [In Rus].
- *Kazin F. A., Hagen S., Prichislenko A. G.* i dr. Obuchenie predprinimatel'stvu s ispol'zovaniem instrumentov pozitivnoj psihologii i social'nogo predprinimatel'stva // Voprosy obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://vo.hse.ru/data/2017/10/04/1159491394/Kazin.pdf (data obrashcheniya: 20.02.2020) [In Rus].
- *Morozova M. M.* Metod proektov kak fenomen obrazovatel'nogo processa v sovremennoj shkole: diss. … kand. ped. nauk. Ul'yanovsk, 2005. 231 s. [In Rus].
- *Tul'chinskij G. L.* Zhizn' kak proekt // Znamya. 2012. № 1. S. 62–76. [In Rus].
- *Vasil'chenko S. H.* Formirovanie personal'noj obrazovatel'noj sredy na osnove informacionnyh tekhnologij dlya realizacii individual'nyh traektorij razvitiya: diss. … kand. ped. nauk. M.: MGPU, 2012. 173 s. [In Rus].

УДК 377: 378

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В данной работе затрагиваются вопросы теоретико-методологического обеспечения как процесса проектирования дополнительных образовательных программ, так и модернизации действующих в условиях технического университета, осуществляющего целевую подготовку специалистов; ведущая идея исследования заключается в том, что для обеспечения требуемого качества профессиональной подготовки процесс проектирования осуществляется на основе поэтапного использования принципа динамической вариативности, позволяющего наиболее оперативно и объективно учитывать новые требования к подготовке специалистов. Обеспечение требуемого уровня качества проектирования профессиональных программ достигается за счет: максимально возможного учета информации, сопутствующей процессу проектирования на каждом этапе и использования метода динамической вариантности совместно с байесовским подходом переоценки выдвигаемых гипотез выбора наилучшего варианта для проектирования. В работе представлена трехуровневая методология проектирования образовательных программ, которая имеет свойственные каждому уровню предназначения: целевой уровень предусматривает подбор дидактических механизмов, функционально-технологический уровень содержит дидактические механизмы и методы выбо-

Т. Ю. Дорохова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры конструирования радиоэлектронных и микропроцессорных систем, Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов
E-mail: tandor81@mail.ru

Tatyana Yu. Dorokhova
PhD (Education), Associate professor, Chair of Radio Electronics and Microprocessor Systems Design, Tambov State Technical University, Tambov, Russia

Н. П. Пучков

Доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики, Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов
E-mail: uaa@mnn.tstu.ru

Nikolai P. Puchkov
Dr.Sc. (Education), Professor, Chair of Higher Mathematics, Tambov State Technical University, Tambov, Russia

Как цитировать статью: Дорохова Т. Ю., Пучков Н. П. Теоретико-методологические подходы к проектированию дополнительных профессиональных программ в техническом университете // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 105–118.

ра технологии (методики) профессиональной подготовки, оценочный уровень — разработку критериев и показателей для оценки компетенций и уровня профессиональной предрасположенности студента к виду профессиональной деятельности. Разработана концептуальная модель проектирования дополнительных профессиональных программ подготовки специалистов, предполагающая преодоление трудностей встраивания профессионально-педагогических действий по формированию новых, экспериментально выявленных компетенций в действующую структуру образовательных стандартов. Структура моделируемой системы целевого обучения включает в себя несколько блоков, существенных для достижения цели — это целевой, теоретико-методологический, функционально-технологический и оценочный блоки, совместно обеспечивающие достижение поставленной цели — подготовку компетентных кадров, готовых к работе в новом производственном пространстве. Полученная концептуальная модель инвариантная и может быть использована в образовательном процессе различными вузами.

Ключевые слова: *проектирование образовательных программ, профессиональная подготовка, этапы проектирования.*

Введение. В последние годы в системе образования все отчетливее наблюдаются активные процессы либо заметного изменения, либо фрагментного обновления государственных образовательных стандартов подготовки специалистов, опосредованные текущими социально-экономическими изменениями в стране. В результате в вузах осуществляется непрерывный процесс как переработки действующих учебных планов, рабочих программ, обновления основных профессиональных образовательных программ, так и разработки дополнительных профессиональных программ (ДПП). В связи с этим все большую актуальность приобретает проблема обеспечения единства теоретико-методологических основ проектирования различного рода профессиональных образовательных программ [13, с. 5].

В данной статье мы рассматриваем процесс такого проектирования на примере дополнительных профессиональных программ целевого обучения в условиях технического университета.

Проектирование образовательных программ подчинено основной цели профессионального образования — обеспечению подготовки высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, обладающих необходимым уровнем профессиональных компе-

тенций и профессионального мастерства. Закладываемые в стандарты новые требования ориентированы прежде всего на повышение уровня профессиональной компетентности на различных этапах производства, а расширение границ повышения качества образования достигается обеспечением возможностей освоения ДПП, ориентированных на специфику определенного предприятия-заказчика, и формированием соответствующей дополнительной группы профессиональных компетенций. Это могут быть программы целевого обучения; ускоренного обучения; повышения квалификации; профессиональной переподготовки и т.п.

Одновременно в вузах идет непрерывный процесс совершенствования действующих образовательных стандартов, направленный на устранение проявляющихся в системе образования недостатков их реализации и на достижение новых качественных результатов, адекватных социально-экономическому уровню развития.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ законодательно фактически не регламентируется содержание дополнительных программ профессионального образования, поэтому многие методические аспекты их проектирования в образовательных организациях нормативно не закреплены, а существующие методические рекомендации не отвечают на такие существенные, конкретные вопросы, как, например: «Как выявить группу формируемых компетенций, которые приобретаются в результате освоения программы?»; «Какую технологию (методику) подготовки применять для данной программы подготовки?» и т.д.

Все эти проблемы опосредованы региональными особенностями конкретного вуза — основного поставщика кадров для региональной экономики, поэтому существует объективная потребность в разработке соответствующих подходов к проектированию и организации функционирования образовательных профессиональных программ подготовки в условиях отдельно взятого вуза.

Обзор литературы и постановка проблемы. В основу работы по проектированию содержания профессиональной подготовки положены научные труды А. А. Кирсанова, Ю. Г. Татур, Р. М. Петруневой, Л. П. Разбегаевой, И. В. Непрокиной и др. [5; 9], а само проектирование рассматривается как последовательность взаимосвязанных операций (отдельных задач), направленных на достижение требуемого уровня сформированности профессиональных компетенций [12, с. 245].

Учитывая постоянно меняющийся характер задач (и конкретных целевых результатов) проектирования, наиболее целесообразным, на наш взгляд, является использование в работе идеи поэтапного проектирования [8, с. 433], когда целостный процесс рассматривается как совокупность нескольких этапов, на каждом из которых вся совокупность действий подвергается оценочному анализу с учетом возникших новых условий и вариантов предложений.

С методической точки зрения основными задачами проектирования следует считать: мотивацию (раскрытие актуальности проекта); формирование концепции (решения существующих проблем социально-экономического развития); непосредственное создание проекта, его реализацию (внедрение); проверку адекватности решению поставленных задач, оценку эффективности [1, с. 395]. Результаты решения каждой задачи предопределяют выполнение последующих, обеспечивая, таким образом, выполнение принципа непрерывности процесса проектирования.

Результаты исследования. В результате анализа педагогических тенденций, концепций и подходов к проектированию профессиональных программ подготовки [10], а также существующих систем подготовки кадров нами предлагается структура методологии поэтапного проектирования дополнительных профессиональных программ, содержащая три методологических уровня проектирования: целевой, функционально-технологический и оценочный, и организационно включающая четыре этапа, соответствующих обозначенным на Рис. 1 результатам.

В свою очередь на каждом из обозначенных этапов допускается возможность выполнения более мелких этапов, соответствующих структуре решаемых задач.

Предполагается, что дополнительные профессиональные программы направлены на формирование специализированных профессиональных компетенций (СПК) (см. Рис. 1), обеспечивающих выполнение конкретных специфических профессиональных задач. В частности, выполняя договор о целевой подготовке с отраслевыми предприятиями, вуз отрабатывает модель специалиста, удовлетворяющего сформулированным в договоре требованиям.

В то же время в каждом вузе осуществляется ежегодная модернизация действующих образовательных программ, инициированная изменениями в образовательных стандартах. На наш взгляд, здесь требуется методическое единство, поэтому в обеих ситуациях работу целесо-

образно осуществлять в рамках одной схемы, показанной на Рис. 1, но с соответствующим содержательным наполнением.

Ситуация модернизации программ в большей степени теоретическая, т.к. многое определено министерством образования; достаточно лишь новые требования адаптировать к конкретным условиям региона и осуществить соответствующие этапы проектирования, имея целью не выявление СПК, а лишь модернизацию сформулированных ранее, и сохранив все остальные этапы проектирования в большей степени инвариантными.

В ситуации проектирования ДПП наиболее ответственным является первый этап — формулировки содержания новых компетенций. На практике внедрению новой продукции на предприятии предшествует экспериментальная стадия, когда выявляются новые квалификационные требования к специалистам, задействованным в ее выпуске. Так вот при этом должна проявляться работа вузовских исследователей: они, например, хронометражным методом выявляют (уточняют) состав СПК, а уже на втором этапе разрабатывают технологии, обеспечивающие их формирование.

Каждый уровень используемой трехуровневой методологии проектирования имеет свои особенности: целевой уровень предусматривает подбор дидактических механизмов выполнения первого этапа (выявления и уточнения состава специализированных профессиональных компетенций).

Функционально-технологический уровень обеспечивает решение задач второго этапа и содержит дидактические механизмы и методы выбора технологии (методики) профессиональной подготовки, обеспечивающей готовность студентов к выполнению требований целевой подготовки. Оценочный уровень предусматривает решение двух задач: разработку критериев и показателей для оценки СПК и оценку уровня профессиональной предрасположенности студента к виду профессиональной деятельности, его ориентацию на конкретный вид деятельности (конкретное производство). Этот уровень обеспечивает решение задач третьего и четвертого этапов.

Необходимость и целесообразность поэтапного проектирования дополнительных профессиональных программ с учетом приоритетных региональных, отраслевых и образовательных возможностей и направлений развития дополняется использованием принципа динамической

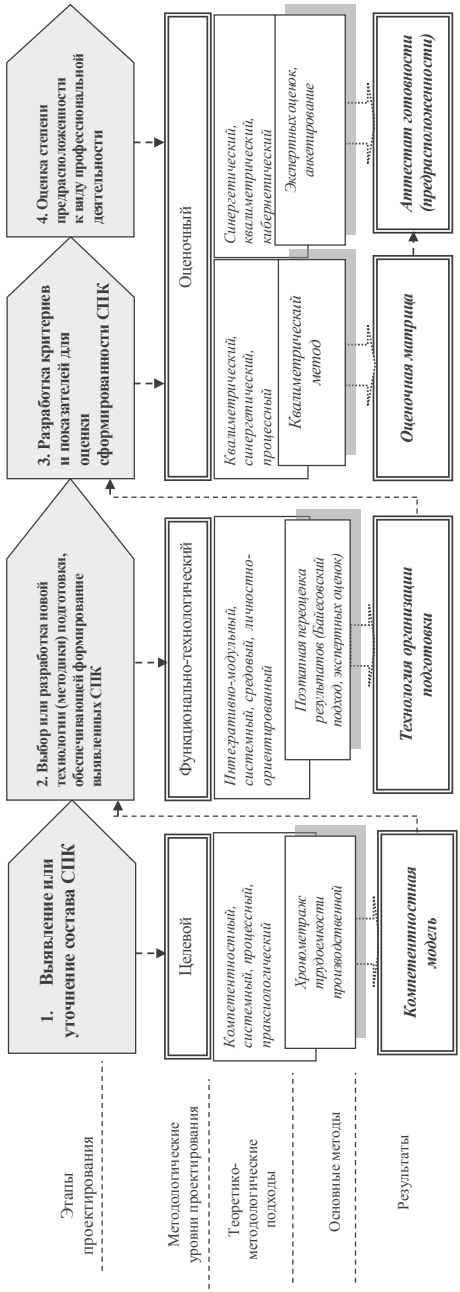


Рисунок 1. Схема поэтапного трехуровнего проектирования дополнительных профессиональных программ

вариативности, заключающегося в том, что на каждом этапе формируется множество (группа) альтернативных вариантов, а после выполнения каждого этапа производится сеанс экспертизы и принимается решение о приоритетности варианта или изменения состава альтернативных вариантов в группе в соответствии с подобранной совокупностью методов; в качестве основного критерия приоритетности вариантов выступает оценка вероятности получения желаемого результата. По мере поступления новой информации в ходе проектирования исходные данные корректируются. Схематически функциональную модель проектирования можно представить следующим образом (Рис. 2):

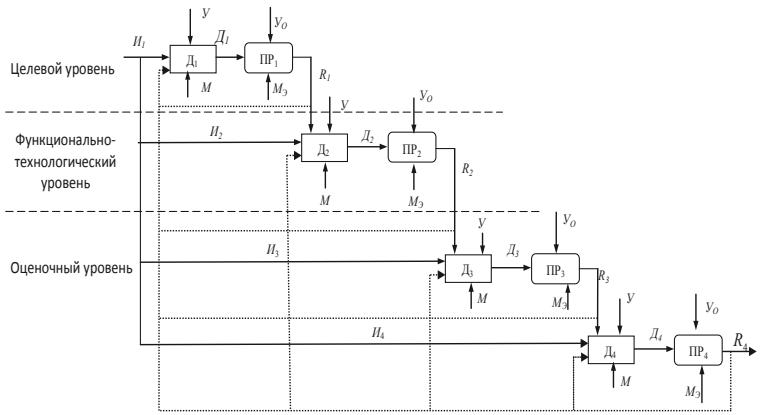


Рисунок 2. Функциональная модель проектирования образовательных программ

Здесь относительно каждого уровня выделены информационные и управляющие воздействия, которые обозначены как:

$И_i$, $i=\overline{1,4}$ — доступная для корректировки исходная информация, например для целевого уровня,— это могут быть приоритетные региональные, отраслевые и образовательные направления развития; потребность производства в конкретных квалифицированных кадрах, новый социальный заказ; потребности личности в получении конкурентного образования с гарантированным трудоустройством; требования ФГОС и т.д.;

У — управления, содержащие соответствующие методологическому уровню директивные документы о подготовке специалистов;

М — механизмы-управления, включающие как деятельность профессорско-преподавательского состава, так и работодателей по исполнению директивных документов;

$Д_i$, $i=\overline{1,4}$ — действия, осуществляемые на каждом этапе, например проверка гипотез о составе компетенций, ориентированных на специфику предприятий; выбранных технологий обучения и т.д.;

$И_{Oi}$, $i=\overline{1,4}$ — управление, реализующее особенности используемого на i-том этапе метода (совокупности нескольких методов, способствующих решению поставленной задачи).

$М_Э$ — механизмы экспертизы рассматриваемых вариантов;

$ПР_i$, $i=\overline{1,4}$ — принятие решений на каждом i-том этапе;

R_i, $i=\overline{1,4}$ — результат, достигаемый на каждом i-том этапе (см. Рис. 1).

Обеспечение требуемого уровня качества проектирования профессиональных программ достигается за счет: максимально возможного учета информации, сопутствующей процессу проектирования на каждом этапе, и использования метода динамической вариантности совместно с байесовским подходом [4, с. 33] переоценки выдвигаемых гипотез выбора наилучшего варианта для проектирования. В результате расширяются возможности выбора наиболее результативной технологии обучения и метода реализации программы в условиях постоянно изменяющихся требований к уровню профессиональных компетенций выпускников вуза.

Требуемое качество подготовки инженерных кадров достигается путем использования соответствующей системы [6] и ее функционирования в процессе непосредственного совершенствования научно-методического аппарата за счет подбора оптимального сочетания методов на каждом этапе проектирования профессиональных программ

путем обоснованного принятия решений на каждом методологическом уровне проектирования.

Концептуальная модель проектирования дополнительных профессиональных программ подготовки специалистов представлена на Рис. 3; она, на наш взгляд, является инвариантной и может быть использована в образовательном процессе различных вузов.

В частности, концептуальная модель (структура моделируемой системы) целевого обучения включает в себя несколько блоков, существенных для достижения цели моделирования. Это:

- *целевой блок,* содержащий описание *внешних и внутренних предпосылок* для формирования *цели* (подготовка компетентных кадров, готовых к работе в новом производственном пространстве), а также компетентностную модель специалиста (уточненный состав компетенций, формируемых в процессе обучения;
- *теоретико-методологический блок,* содержащий методологию поэтапного проектирования целевого обучения в системе высшего технического образования в форме комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих методологических подходов, педагогических принципов и методов;
- *функционально-технологический блок,* содержащий технологию обучения. В нашем случае для организации целевой подготовки специалистов радиоэлектронного профиля в качестве предпочтительного варианта была выбрана технология концентрированного практико-ориентированного обучения [7, с. 54], обеспечивающая оптимальные условия обучения и формирование требуемого уровня качества СПК.

При подготовке специалистов другого профиля с учетом имеющихся возможностей и организационно-педагогических условий [15] это может быть любая другая технология (методика) обучения, показавшая свою эффективность в вузе как в рамках основных, так и дополнительных образовательных программ.

Технология концентрированного практико-ориентированного обучения в свою очередь подразделяется на меньшие этапы (стадии): подготовительная стадия — конструирование содержания, определяющего отличительный характер целевого обучения [11]; процессуальная стадия включает сравнительный анализ уже имеющихся дидактических механизмов и оценку возможностей их применения к выбранной

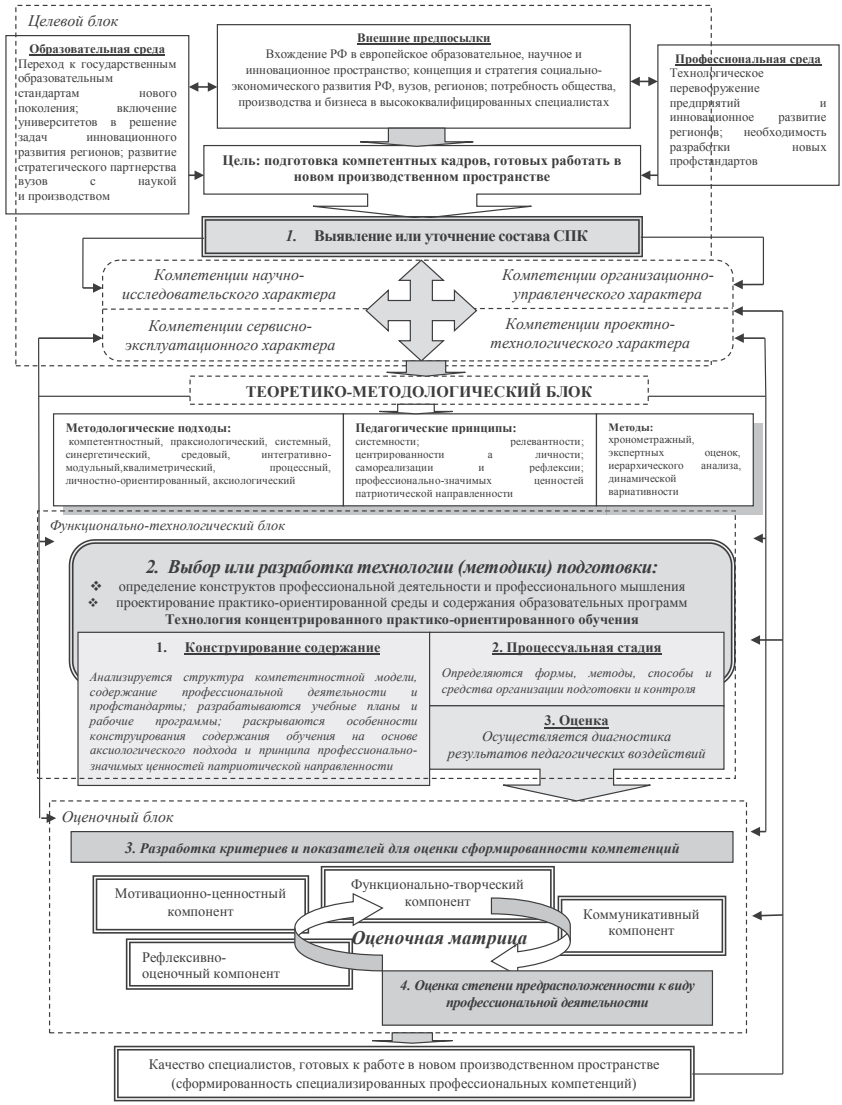


Рисунок 3. Концептуальная модель поэтапного трехуровнего проектирования дополнительных профессиональных программ в вузе

технологии обучения, а также обоснование новых дидактических механизмов, подбор форм и методов обучения, образовательных технологий, информационно-аналитических и учебно-методических материалов, способствующих реализации целевых установок; стадия оценки направлена на диагностику педагогических воздействий и включает критерии, методы и средства оценки качества обучения, позволяющие в максимальной степени приблизить результаты обучения к ожиданиям организации-заказчика, к привычным для нее процедурам оценки и развития персонала [14];

- *оценочный блок,* содержащий критериально-оценочный аппарат для определения заданного уровня сформированности СПК на основе выбранных четырех структурных компонентов (мотивационно-ценностный; функционально-творческий; рефлексивно-оценочный; коммуникативный), которые выступают в качестве критериев сформированности специализированных компетенций и представлены тремя уровнями: базовым (удовлетворенность), средним (вовлеченность); высоким (приверженность), выделенных в процессе хронометражных измерений рабочего времени специалистов радиоэлектронного профиля, затрачиваемого на различные виды профессиональной деятельности в зависимости от технического оснащения рабочих мест, сложности проводимых работ, уровня научности исследований и т.д. На основе хронометражных исследований структуры затрат рабочего времени по отдельным видам профессиональной деятельности определяется состав специализированных профессиональных компетенций, их компонентная структура, содержание и возможные уровни сформированности, выступающие индикаторами для оценки профессиональной предрасположенности к тому или иному виду деятельности.

Заключение. Таким образом, подводя итоги вышесказанному, можно отметить, что проектирование дополнительных образовательных программ — достаточно творческий процесс, предполагающий преодоление трудностей встраивания профессионально-педагогических действий по формированию новых, экспериментально выявленных компетенций в действующую структуру образовательных стандартов. Учитывая инновационный характер такой работы, ее осуществление следует проводить поэтапно, используя каждый раз методы динамиче-

ской вариативности и находя таким образом оптимальные по качеству технологии достижения требуемых результатов целевого обучения. В процессе выполнения такой работы достаточно надежные результаты обеспечиваются практическим использованием схем, представленных на Рис. 1–3 данного исследования. Естественно, необходима их адаптация, учитывающая региональные особенности вуза — разработчика профессиональных образовательных программ. Кроме того, изложенные идеи позволяют создавать универсальные педагогические проекты, пригодные для декомпозиции в условиях наличия широкого спектра педагогических проблем.

Данная работа является в определенной мере обобщением результатов целого цикла работ авторов [2; 3; 4; 8; 7] по тематике проектирования ДПП. Полученные в данном исследовании результаты использовались при проектировании дополнительных профессиональных программ (целевой) подготовки специалистов для оборонно-промышленного комплекса. Так, например, были разработаны ДПО для ОА «Тамбовский завод „Октябрь“» — «Проектирование перспективных средств и комплексов радиосвязи», для АО «Тамбовский завод „Революционный труд“» — «Проектирование интеллектуальных систем радиоэлектронной борьбы», для АО «Тамбовский научно-исследовательский институт радиотехники „ЭФИР“» — «Подготовка высококвалифицированных специалистов по проектированию систем магистральной радиосвязи». В течение последних семи лет в Тамбовском государственном техническом университете осуществляется подготовка студентов по программам ДПО по направлениям «Конструирование и технология электронных средств» и «Инфокоммуникационные технологии и системы связи».

Литература

1. *Блохин В. А., Козлов А. И., Муромцев Д. Ю.* и др. Динамическая вариантность (альтернативность) при управлении проектами // Вестник ТГТУ. 2003. Т. 9, № 3. С. 390–405.

2. *Дорохова Т. Ю.* Выбор оптимальных организационно-педагогических условий эффективной целевой подготовки специалистов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 3 (60). С. 40–55.

3. *Дорохова Т. Ю.* Региональная система целевой подготовки специалистов для ОПК // Право и образование. 2019. № 6. С. 53–58.

4. *Дорохова Т. Ю., Пучков Н. П.* Байесовский подход к проблемам определения приоритетности педагогических проектов // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2019. № 3 (15). С. 30–35.

5. *Непрокина И. В.* Проектирование и реализация интегрированного электрорадиотехнического образования в педагогическом вузе: автореф. дисс. … докт. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2000. 43 с.

6. *Пучков Н. П.* Формирование системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях технического вуза: дисс. … докт. пед. наук: 13.00.08. Елец, 2004. 370 с.

7. *Пучков Н. П., Дорохова Т. Ю.* Проектирование системы концентрированной практико-ориентированной подготовки специалистов для высокотехнологичных производств // Alma mater (Вестник высшей школы). 2018. № 2. С. 52–57.

8. *Пучков Н. П., Дорохова Т. Ю.* Функциональное моделирование оптимальных условий организации целевой подготовки специалистов // Материалы, оборудование и ресурсосберегающие технологии: мат-лы Междунар. науч.-техн. конф. Могилев, 2019. С. 433–434.

9. *Татур Ю. Г.* Системное проектирование высшего образования. Концептуальные основы: автореф. дисс. … докт. пед. наук: 13.00.08. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 52 с.

10. *Шагеева Ф. Т.* Адаптивное проектирование и реализация образовательных технологий в условиях дополнительного профессионального образования инженерного вуза: автореф. дисс. … докт. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2009. 35 с.

11. *Christian S. M., Thomas K. H.* Personalized learning & collaborative working environments fostering social creativity and innovations inside the organisations // 5th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid, SPAIN: Nov 19–21, 2012. P. 3163–3170.

12. *Dobrotina I. N., Erokhina E. L.* Students information culture development in the process of cognitive activity // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). Future Academy, 2017. P. 243–249.

13. *Maillard F.* Regards croisés sur le baccalauréat professionnel // Revue française de pédagogie. 2017. No. 198. P. 5–10.

14. *Moodie G.* Identifying vocational education and training // Journal of Vocational Education & Training. 2002. No. 54 (2). 255 p.

15. *Shinners J., Franqueiro T.* Individual and Collective Competence // Journal of continuing education in nursing. 2017. No. 48 (4). P. 148–150. doi: 10.3928/00220124–20160321–02.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DESIGN OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMMES AT THE TECHNICAL UNIVERSITY

In this paper, questions of theoretical and methodological support of both the process of designing additional educational programmes and the modernization of existing ones in the conditions of a technical university providing targeted training for specialists are addressed; the leading idea of the study is that to ensure the required quality of vocational training, the design process is carried out on the basis of the phased use of the principle of dynamic variability, which allows for the most efficient and objective consideration of new requirements for the training of specialists. Ensuring the required level of quality for designing professional programmes is achieved by: maximizing the information that accompanies the design process at each stage and using the dynamic variation method together with the Bayesian approach to reassessing the hypotheses put forward to select the best option for design. The work presents a three-level methodology for designing educational programmes, which has a specific purpose for each level: the target level provides for the selection of didactic mechanisms, the functional and technological level contains didactic mechanisms and methods for choosing the technology (methodology) of training, the assessment level — the development of criteria and indicators for assessing competencies and the level of professional disposition of the student to the type of professional activity. A conceptual model has been developed for designing additional professional training programmes for specialists, which implies overcoming the difficulties of embedding professional and pedagogical actions in the formation of new, experimentally identified competencies in the current structure of educational standards. The structure of the simulated system of targeted training includes several blocks that are essential for achieving the goal: target, theoretical, methodological, functional, technological and eval-

uative, together ensuring the achievement of the goal — the training of competent personnel ready to work in the new production space. The resulting conceptual model is invariant and can be used in the educational process by various universities.

Keywords: design of educational programmes, training, design stages.

References

- *Blohin V. A., Kozlov A. I., Muromcev D. Yu.* i dr. Dinamicheskaya variantnost' (al'ternativnost') pri upravlenii proektami // Vestnik TGTU. 2003. T. 9, № 3. S. 390–405. [In Rus].
- *Christian S. M., Thomas K. H.* Personalized learning & collaborative working environments fostering social creativity and innovations inside the organisations // 5th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid, SPAIN: Nov 19–21, 2012. P. 3163–3170.
- *Dobrotina I. N., Erokhina E. L.* Students information culture development in the process of cognitive activity // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). Future Academy, 2017. P. 243–249.
- *Dorohova T. Yu.* Vybor optimal'nyh organizacionno-pedagogicheskih uslovij effektivnoj celevoj podgotovki specialistov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. № 3 (60). S. 40–55. [In Rus].
- *Dorohova T. Yu., Puchkov N. P.* Bajesovskij podhod k problemam opredeleniya prioritetnosti pedagogicheskih proektov // Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie. 2019. № 3 (15). S. 30–35. [In Rus].
- *Dorohova T. Yu.* Regional'naya sistema celevoj podgotovki specialistov dlya OPK // Pravo i obrazovanie. 2019. № 6. S. 53–58. [In Rus].
- *Maillard F.* Regards croisés sur le baccalauréat professionnel // Revue française de pédagogie. 2017. No. 198. P. 5–10.
- *Moodie G.* Identifying vocational education and training // Journal of Vocational Education & Training. 2002. No. 54 (2). 255 p.
- *Neprokina I. V.* Proektirovanie i realizaciya integrirovannogo elektroradiotekhnicheskogo obrazovaniya v pedagogicheskom vuze: avtoref. diss. … dokt. ped. nauk: 13.00.08. Tol'yatti, 2000. 43 s. [In Rus].
- *Puchkov N. P.* Formirovanie sistemy obespecheniya kachestva podgotovki specialista v usloviyah tekhnicheskogo vuza: diss. … dokt. ped. nauk: 13.00.08. Elec, 2004. 370 s. [In Rus].
- *Puchkov N. P., Dorohova T. Yu.* Funkcional'noe modelirovanie optimal'nyh uslovij organizacii celevoj podgotovki specialistov // Materialy, oborudovanie i resursosberegayushchie tekhnologii: mat-ly Mezhdunar. nauch.-tekhn. konf. Mogilev, 2019. S. 433–434. [In Rus].
- *Puchkov N. P., Dorohova T. Yu.* Proektirovanie sistemy koncentrirovannoj praktiko-orientirovannoj podgotovki specialistov dlya vysokotekhnologichnyh proizvodstv // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2018. № 2. S. 52–57. [In Rus].
- *Shageeva F. T.* Adaptivnoe proektirovanie i realizaciya obrazovatel'nyh tekhnologij v usloviyah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya inzhenernogo vuza: avtoref. diss. … dokt. ped. nauk: 13.00.08. Kazan', 2009. 35 s. [In Rus].
- *Shinners J., Franqueiro T.* Individual and Collective Competence // Journal of continuing education in nursing. 2017. No. 48 (4). P. 148–150. doi: 10.3928/00220124–20160321–02.
- *Tatur Yu. G.* Sistemnoe proektirovanie vysshego obrazovaniya. Konceptual'nye osnovy: avtoref. diss. … dokt. ped. nauk: 13.00.08. SPb.: RGPU im. A. I. Gercena, 2000. 52 s. [In Rus].

УДК 616.31 (091)

КОМПЛЕКС НАУЧНО-ОБОСНОВАННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Н. С. Гедулянова

Доктор педагогических наук, профессор МФЮА, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, г. Москва E-mail: lambrador2@gmail.com

Natalia S. Gedulyanova
Dr.Sc. (Education), Professor, Moscow Finance and Law University, Chief Researcher, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow, Russia

В статье рассматривается проблема совершенствования формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства. Сформулированы методологические подходы (синергетический, компетентностный) по внедрению синергетической модели формирования предпринимательских компетенций обучающихся и системы ее оценки. Автором проведен анализ мнения обучающихся с целью интерпретации выявленных закономерностей и выдвинута гипотеза. Результатами исследований автора являются выявленные проблемы мотивации обучающихся к формированию предпринимательских компетенций; условия разработки и реализации мер поддержки процесса формирования предпринимательских компетенций обучающихся; факторы, определяющие уровень сформированности предпринимательских компетенций (развитие инновационной инфраструктуры, повышение требований к квалификации исследователей, конкуренция за талантливых специалистов, привлечение их в технологическое предпринимательство). Основные положения и выводы статьи могут быть использованы в образовательной деятельности вуза, внедрены в инновационные инфраструктуры образовательных и научных организаций. Материалы исследования расширяют образовательную парадигму, предполагая

Как цитировать статью: Гедулянова Н. С. Комплекс научно-обоснованных предложений по формированию предпринимательских компетенций обучающихся // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 119–134.

моделирование процессов трансформации в системе высшего образования, проработку первых инициатив и запуск приоритетных проектов с учетом выявленных механизмов и условий взаимодействия образования, науки и производства.

Ключевые слова: *предложения по совершенствованию формирования предпринимательских компетенций, предпринимательские компетенции, инфраструктурное развитие.*

Введение. В целях исполнения Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и осуществления прорывного социально-экономического развития Российской Федерации, создания условий и возможностей самореализации и раскрытия таланта обучающихся и молодых ученых, научно-технологического развития Российской Федерации и создания эффективной системы наращивания и реализации больших вызовов Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации, утвержденной указом Президента Российской Федерации от 01.12.2016 № 642, создания механизмов, обеспечивающих гармонизацию научной, научно-технической, экономической готовности образовательных и научных организаций к ключевым вызовам Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 08.12.2011 № 2227-р необходима непрерывная трансформация образовательной среды вуза в научную среду для создания наукоемких бизнес-процессов.

Министр науки и высшего образования Российской Федерации Валерий Фальков выступая на заседании совета Российского союза ректоров, подчеркнул, что «… предпринимательская деятельность специалистов имеет решающее значение для современной российской экономики, вся система высшего образования должна быть ориентирована на взаимодействие с реальным сектором экономики.

Разработанная в рамках Проекта синергетическая модель формирования предпринимательских компетенций обучающихся и молодых ученых при взаимодействии образовательных и научных организаций и их кооперации с организациями, действующими в реальном секторе экономики, автором разработан План мероприятий («дорожная карта») по развитию и формированию предпринимательских компетенций обучающихся и молодых ученых, охватывающий комплекс научно-

обоснованных предложений [2, с. 212–223].

Важно правильно организовать трансфер научных разработок в промышленную практику. Научная организация, как правило, завершает работу созданием лабораторного образца. Самостоятельно наладить производство в промышленном масштабе научная организация не может, да и не должна. Решить эту задачу отдельно от бизнеса невозможно. Еще одна особенность: инвестиционные программы крупных компаний ориентированы на долгосрочную перспективу. Программы научных исследований институтов имеют достаточно длинный горизонт планирования. Важно реализовать принципы, с помощью которых через несколько лет получим практический результат.

Статья является этапом исследования, направленного на выявление механизмов и условий формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства. При этом мы фокусируемся не на литературе, которая описывает содержание и структуру управления процессом формирования предпринимательских компетенций, а на эмпирическом исследовании.

Цель статьи — проанализировав существующие механизмы и условия формирования предпринимательских компетенций обучающихся, рассмотреть комплекс научно-обоснованных предложений по обеспечению успешной социализации выпускников образовательных организаций и внедрению разработанной технологии.

Задачами статьи являются: анализ разработанной модели формирования предпринимательских компетенций обучающихся с учетом критериально-оценочного блока и методического инструментария; выявление условий разработки и реализации мер поддержки по управлению формированием предпринимательских компетенций обучающихся.

Для обзора научных публикаций по изучаемой проблеме автором статьи рассмотрены следующие базы данных: Elibrary.ru, Academic Search Premier (EBSCO), PsycArticles (Ovid), ScienceDirect (Elsevier), Web of Science, ERIC (Proquest), Discovery.

Авторы Л. К. Аверченко, В. Г. Булыгина, Н. И. Городецкая, Ю. А. Жадаева, Л. Л. Журавлёва, Т. В. Корнилова в своих научных трудах изучают проблему развития предприимчивости как качества личности. Компетентностный подход в сфере подготовки успешных специалистов разработан зарубежными учеными D. McClelland и R. Bovatzis [11, с. 54–62; 16, с. 1–14]. Исследование вышеуказанных зарубежных ученых

посвящено определению поведения успешных руководителей. Идея авторов заключалась в разработке критериев и показателей оценки компетенций успешных руководителей, также в выявлении и объяснении внутреннего состояния человека (мотивы, настроения, ценности), влияющего на действия людей в условиях управления. Rengamani J., Ramachandran S. A., Grosemans L., Coertjens L., Kyndt E. в своих размышлениях анализируют ряд проблем, связанных с исследованием предпринимательских навыков, компетенций у студентов вузов [17, с. 36–44; 12, с. 67–84]. Проблемы интеграции науки, образования и промышленности в региональных научно-образовательных комплексах университетов рассмотрены в материалах Карташова А., Ширко Т., Хоменко И., Наумовой Л. [13, с. 619–627]. Авторы Хайрулина М., Кислицина О., Чуваева А. представили в своем научном труде модель непрерывного совершенствования производственных систем [14, с. 73–86].

Исследователи Е. Б. Гончарова и А. В. Шеин рассматривают проблему взаимодействия образования, науки и производства как принцип образовательной политики вуза. В целях реализации вышеуказанного принципа авторы предлагают наращивание у обучающихся вуза интеллектуального потенциала, их прикрепление к исследовательским лабораториям, базовым кафедрам научных организаций, в наибольшей степени ориентированных на организацию и запуск собственного наукоемкого бизнеса [3, с. 520–522].

Автор статьи в своих работах подчеркивает, что инструментами вовлечения обучающихся и молодых ученых в программы и проекты являются такие организационные формы инновационной деятельности, как технопарки; технополисы; научно-образовательные центры (НОЦ); инжиниринговые центры; индустриальные парки; стратегические альянсы; центры коллективного пользования (ЦКП) [1, с. 236–244].

Методология и методы исследования. Решение поставленных задач осуществлялось с применением теоретических (изучение, анализ, обобщение материалов, обзор исследований) и социологических (анкетирования, контент-анализ) методов. Эмпирическая база исследования включала результаты группового анкетирования обучающихся Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева. Автором в данном исследовании применен методологический подход к созданию новых знаний, основанный на интерпретационном анализе существующих результатов исследований. Основная идея состоит в том,

чтобы объединить результаты первичных исследований и использовать их в качестве данных в последующей интерпретации.

В процессе исследования разработаны и проведены анкетные опросы. Выборки включают в общей сложности 497 обучающихся по строительным специальностям, техническим, экономическим направлениям подготовки. Результаты письменного опроса, представленные в виде ответов респондентов, являются данными персонального учета, используются в порядке, установленном соответствующими нормами российского законодательства.

В исследовании автором установлены показатели сформированности предпринимательских компетенций обучающихся: наличие мотивации, образовательного и профессионального научного интереса; наличие базовых компетенций, влияющих на готовность обучающихся к предпринимательской деятельности; наличие готовности к социальному взаимодействию и профессиональному использованию современных информационных технологий; способности ставить цели и выбирать пути их достижения; способности переносить знания, умения и навыки при выполнении профессиональных действий на проектное управление [4, с. 151–156; 5, с. 31–42]. Результатом явилась разработка критериально-оценочного блока синергетической модели формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства. Для системы оценки эффективности сформированности предпринимательских компетенций обучающихся образовательных и научных организаций разработан интегральный показатель как сумма средних арифметических, входящих в каждый компонент синергетической модели. Далее последовал индуктивный процесс обзора результатов включенных исследований, в которых ключевые идеи были выделены и закодированы как новые темы.

Результаты исследования. Практическая значимость проведенного автором исследования заключается в обосновании необходимости формирования предпринимательских компетенций при взаимодействии образования, науки и производства. Представлены следующие результаты исследования автора.

1. Респонденты, отвечая на вопрос о проблемах развития мотивации обучающихся к формированию предпринимательских компетенций, отмечают дефицит доверия инвесторов к проектам обучающихся. Как правило, инвесторы оценивают предлагаемые разработки (результаты)

как неактуальные, требующие серьезной доработки («сырые»), ненадежные, с реализацией которых связаны высокие риски невозврата вложений, слабо сопряженные с действующими технологиями, не востребованные рынком [7].

Следует отметить, что причинами выявленных проблем мотивации обучающихся при формировании предпринимательских компетенций являются: недостаток знаний и навыков обучающихся для развития коммерциализации; отсутствие институционализированных практик кооперационного поведения при решении сложных междисциплинарных научных или технологических задач; отсутствие эффективных междисциплинарных университетских программ, основанных на стремлении к объединению, сочетанию, интеграции, синтезу дисциплинарных методов, представлений, идей, теорий по данной проблеме исследования; нехваток информации о технологических рынках [6, с. 319–323].

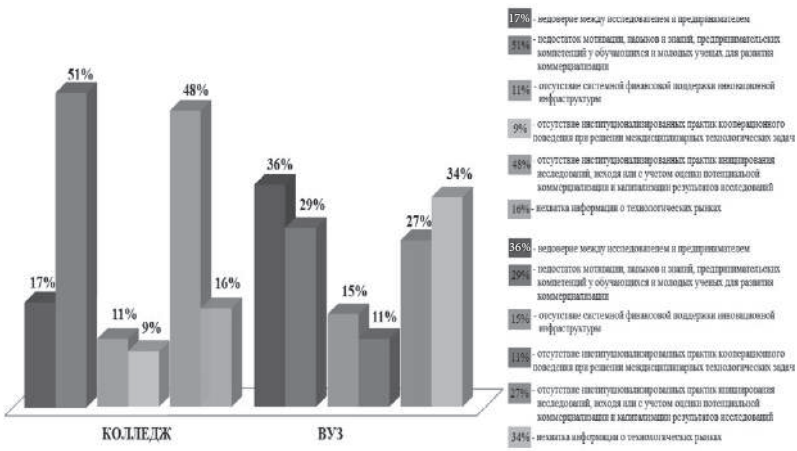


Диаграмма 1. Распределение ответов респондентов на вопрос о том, какие проблемы препятствуют формированию мотивации как одного из показателей сформированности предпринимательских компетенций обучающихся

Отвечая (Диаграмма 1) на вопрос о том, какие проблемы препятствуют формированию их мотивации, 17% обучающихся колледжа и 36% вуза назвали недоверие между обучающимся и инвестором. В то же время 51% респондентов колледжа и 29% — вуза придерживались точки зрения, что сформированная мотивация, навыки и знания обу-

чающихся, положительно влияют на процесс формирования предпринимательских компетенций. Лишь 9% респондентов колледжа и 11% — вуза предположили, что на несформированность предпринимательских компетенций влияет отсутствие институционализированных практик кооперационного поведения при решении сложных междисциплинарных научных или технологических задач.

48% респондентов колледжа и 27% — вуза считают, что реализация эффективных междисциплинарных университетских программ влияет на процесс формирования предпринимательских компетенций обучающихся. Часть респондентов (16% респондентов колледжа и 34% — вуза) отметили, что нехватка информации о технологических рынках приводит к низкому уровню формирования предпринимательских компетенций обучающихся.

По мнению британского психолога Дж. Равена, определяющее значение для проявления функциональных компетенций имеет вовлеченность в определенный вид деятельности, то есть значимость цели, ради которой человек будет действовать, или интенсивность индивидуальной мотивации, которая определяет уровень проявления компетентности. Дж. Равен придает ключевое значение мотивации и определяет ее приоритет по отношению к способностям личности [9].

Рассмотрим две модели институционализации исследований, ориентированные на рынок как площадку для формирования предпринимательских компетенций обучающихся: модель проектирования института «квалифицированного заказчика» и модель проектирования запуска и развития проектов по технологическому предпринимательству с участием обучающихся и молодых ученых.

Модель проектирования института «квалифицированного заказчика»

Основная идея состояла в том, чтобы спроектировать эволюцию института «квалифицированного заказчика» для формирования проектов, включающих этапы инновационного цикла: от получения новых фундаментальных знаний до их практического использования, создания технологий, продуктов и услуг и их выход на рынок. Механизм кооперации исследовательских коллективов в решении сложных научно-технологических задач как основы перехода к институту «квалифицированного заказчика» в науке лежит в основе вышеназванной модели.

Для развития института «квалифицированного заказчика» необходимо последовательное решение следующих задач:

- наработать «критическую массу» практик кооперации между исследовательскими коллективами в государственном секторе исследований и разработок;
- определить условия разделения полномочий по кооперации между коллективами образовательных и научных организациях (например, в ЦКП и НОЦ);
- предусмотреть механизмы стимулирования роста или развития кооперации при выполнении корпоративных заказов на исследования и разработки и механизмы трансфера из государственного сектора исследований и разработок в корпоративный сектор экономики.

Модель проектирования запуска и развития проектов по технологическому предпринимательству с участием обучающихся и молодых ученых

Практика организации технологического предпринимательства никогда не являлась приоритетом для академического сектора науки. По устоявшемуся мнению, выращивание проекта по технологическому предпринимательству это совсем не то же самое, что и создание новой лаборатории, нового научного направления, хотя логика разворачивания работ, сборки и формирования команды в обоих случаях очень близка. Для активизации организации проектов необходима подготовка коллектива инициативных обучающихся и молодых ученых.

Сопровождение проектов по технологическому предпринимательству осуществляется при следующих условиях: реализация коммерциализации результата и потенциальной капитализации команды; трансформация образовательной и научной организаций в «предпринимательский институт»; выращивание команды, реализующей проекты по технологическому предпринимательству. Проектирование запуска и развитие проектов в инновационных инфраструктурах (например, ЦКП, НОЦ, технопарк) осуществляется в шесть этапов:

первый этап — прикрепление к исследовательским лабораториям бакалавров и магистров, в наибольшей степени ориентированных на организацию и запуск собственного наукоемкого бизнеса. По мнению П. И. Образцова, с этого момента осуществляется «выращивание» проекта как бизнес-команды, которую за определенный период времени

необходимо подготовить для выхода на рынок [8, с. 76–82];

второй этап — создание условий в организации, формирование системы управления и принятия решений, способствующих открытию для организаций и команд доступа к грантовой поддержке выращивания проектов;

третий этап — обеспечение подготовки и сопровождения роста команд (коучинг- и акселерационные программы) в рамках проводимых исследований;

четвертый этап — подготовка проектов по технологическому предпринимательству;

пятый этап — обеспечение продажи проекта как целого бизнеса инвестору. Запускается самоподдерживающаяся и раскручивающаяся спираль привлечения средств на выполнение исследований и создание наукоемкого бизнеса вокруг образовательной и научной организаций;

шестой этап — формирование сети венчурных фондов поддержки потенциально успешных проектов на базе инициативных исследований.

Для получения результатов от проектной деятельности основными задачами являются развитие «экосреды» для предпринимательской инициативы в образовательной и научной организациях, а также использование механизмов государственного регулирования по привлечению внебюджетных средств для запуска проектов.

2. Анализ результатов анкетного опроса показал, что наиболее важную роль в формировании предпринимательских компетенций обучающихся, по мнению респондентов выполняют механизмы. 44% респондентов отметили взаимодействие социальных институтов как основной механизм; 17% респондентов, считают, что механизмом формирования предпринимательских компетенций может служить переход к иной модели управления научными исследованиями; 14% считают, что участие обучающихся в инновационных инфраструктурах и исследовательских лабораториях позволит развить высокий уровень сформированности предпринимательских компетенций; 4% респондентов отметили создание команды и ее дальнейшее обучение по реализации бизнес-проектов.

Анкетный опрос респондентов выявил, что основным механизмом формирования предпринимательских компетенций обучающихся является взаимодействие и кооперация: вуз — научная организация — предприятия реального сектора экономики для развития потенциала вуза. Разработанная автором многоуровневая модель формирования пред-

принимательских компетенций обучающихся реализуется через совокупность условий и механизмов, одним из которых является механизм взаимодействия образования, науки и производства.

Первый уровень должен быть направлен на обеспечение существующей научной инфраструктуры и сети образовательных и научных организаций через формирование государственных заданий на проведение базовых исследований. По мнению И. А. Ревина и Д. Л. Цыбульской, на этом уровне формируется научный задел и создаются исследовательские коллективы [10, с. 51–58]. Второй уровень предполагает проведение приоритетных научных исследований через формирование и реализацию приоритетных проектов, отвечающих современным вызовам фундаментальной и прикладной науки на международном уровне. Практически исследовательские работы второго уровня позволят создать в России сеть высокотехнологичных научных лабораторий, оснащенных по лучшим мировым стандартам. Третий уровень направлен на реализацию крупных значимых проектов класса «мегасайенс» на территории Российской Федерации. Таким образом, одним из механизмов, способствующим формированию предпринимательских компетенций обучающихся, является трехуровневая система организации научных исследований в Российской Федерации.

3. В рамках анкетного опроса респондентам было предложено перечислить благоприятные условия, влияющие на сформированность высокого уровня предпринимательских компетенций обучающихся. Палитра ответов респондентов представлена на Диаграмме 2.

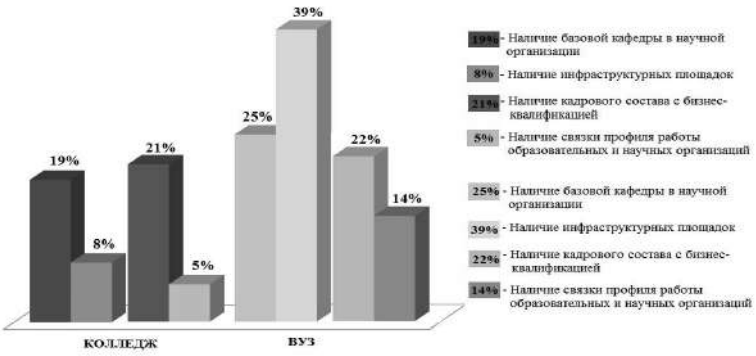


Диаграмма 2. Оценка респондентами влияния условий как одного из показателя сформированности предпринимательских компетенций обучающихся

Наиболее приоритетными условиями, влияющими на формирование предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства, респонденты считают следующие:

— *наличие базовой кафедры в научной организации или крупной корпорации,* деятельность которой направлена на: вовлеченность в процесс технологического предпринимательства; реализацию проектного управления в образовательных программах магистратуры и аспирантуры при взаимодействии с предприятиями реального сектора экономики, предполагающего командное выполнение проектов, включающего все этапы инновационного цикла; участие представителей предприятий реального сектора экономики и исследовательских коллективов в формировании тематик дипломных работ выпускников образовательных и научных организаций; наличие фундаментальных заделов и промышленного спроса, интересующих бизнес-партнеров; развитие «экосреды» для предпринимательской инициативы в образовательной и научной организациях как основы перехода к серийному производству проектов;

— *наличие инфраструктурных площадок,* включающих лабораторные комплексы и оборудование для размещения отдельных проектов;

— *наличие кадрового состава с бизнес-квалификацией* с привлечением в проект успешных предпринимателей; формирование бизнес-команд для дальнейшей коммерциализации проектов; существование заинтересованного менторского сообщества из числа действующих предпринимателей, которые готовы к участию в совместных лабораториях и осуществлению менторской поддержки проектов;

— *создание возможностей самореализации и раскрытия таланта обучающихся и молодых ученых* в образовательных и научных организациях в соответствии со стратегическими задачами развития Российской Федерации на период до 2024 года и прорывного социально-экономического развития Российской Федерации, а именно наработка успешных практик от создания до капитализации проектов; формирование устойчиво воспроизводимого цикла финансирования, встроенного в базовые процессы, ориентированные на модели организации и управления исследованиями; функционирование инновационных форм как структурных подразделений образовательных и научных организаций.

Вышепредставленные условия респонденты оценили достаточно позитивно; вполне благоприятными их признали более трети опрошенных; все отметили, что к рискам они не приведут, а положительно повлияют

на процесс дальнейшего развития предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства.

Таким образом, можно утверждать, что существует осознаваемая большинством респондентов необходимость в создании условий для формирования предпринимательских компетенций обучающихся и реализации бизнес-проектов.

4. Для создания комплекса научно-обоснованных предложений по формированию предпринимательских компетенций обучающихся важным является разработка и реализация мер поддержки со стороны образовательных и научных организаций. Результаты исследования показывают, что это сложная проблема. Одно из необходимых мероприятий — проведение мониторинга получивших государственную поддержку образовательных организаций. Необходимо подчеркнуть, что анализ показателей позволит оценить эффективность организаций.

Результаты исследования показывают, что для развития предпринимательской деятельности обучающихся и участия их в проектах на всех этапах инновационного цикла необходимо провести образовательную трансформацию, внести ряд изменений в содержание и организацию учебного процесса в образовательных и научных организациях по следующим направлениям: использование активных методов преподавания (кейс-метод, групповые проекты, творческие задания); расширение практической составляющей образовательных программ (расширение возможностей студенческой практики, вовлечение предпринимателей в среду организации малых предприятий, в том числе на базе вузовских бизнес-инкубаторов); привлечение обучающихся к участию в предоставлении консультационных услуг предпринимателям; расширение перечня внеучебных мероприятий, привлечение студентов в совместные проекты (бизнес-проекты) с преподавателями; создание клуба студентов-предпринимателей для обмена опытом; повышение мотивации студентов к освоению учебных дисциплин и организация «обратной связи» студентов.

Образовательная трансформация предполагает симбиоз масштабных технологических и организационных преобразований, направленный на кардинальное повышение эффективности подготовки специалистов и привлечение их в науку и в технологическое предпринимательство. Образовательная трансформация — это не замена одной технологии на другую. Это в первую очередь изменение модели управления образова-

тельными и научными организациями, перестройка модели организации и ведения дел [15, с. 31–42].

Результатами проведенного исследования являются: выявление проблем мотивации обучающихся к формированию предпринимательских компетенций; выявление механизмов и условий, влияющих на формирование предпринимательских компетенций обучающихся; разработка многоуровневой модели, ориентированной на рынок как площадку для формирования предпринимательских компетенций обучающихся; разработка комплекса научно-обоснованных предложений с целью реализации трансляционных мероприятий, направленных на формирование предпринимательских компетенций обучающихся в образовательных и научных организациях.

Заключение. Материалы, полученные в ходе анкетного опроса респондентов, могут быть использованы для подготовки предложений по реализации механизмов и условий формирования предпринимательских компетенций обучающихся и молодых ученых при взаимодействии образования, науки и производства. Анализ проведенного исследования обеспечит основу для будущей эмпирической работы в новой области исследований.

В рамках внедрения модели формирования предпринимательских компетенций обучающихся подготовлены научно-обоснованные предложения о проведении трансляционных мероприятий на базе инновационных инфраструктур: создание открытой образовательной платформы, позволяющей регистрироваться и участвовать в мероприятиях научного, предпринимательского профиля; разработка системы тестирования, позволяющей определять творческий и предпринимательский потенциал участников платформы; формирование системы мониторинга индивидуальной активности обучающихся, молодых ученых и поддержки карьерного роста; обеспечение открытого и конкурентного доступа обучающихся, молодых ученых к инновационным инфраструктурам; создание информационно-образовательного портала, обеспечивающего публичное представление участниками информации о загрузке инновационных инфраструктур; создание инструментов коммерциализации перспективных проектов обучающихся и молодых ученых; организация системы акселерации для малых инновационных компаний с участием образования, науки и предприятий реального сектора экономики.

На основе полученных результатов исследования предлагается со-

здать систему обмена лучшими практиками подготовки кадров между организациями для успешного достижения результатов по приоритетам научно-технологического развития Российской Федерации.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках реализации проекта «Механизмы и условия формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства», договор № 18–013–00845\20 о предоставлении гранта победителю конкурса и реализации научного проекта.

Литература

1. *Гедулянова Н. С., Гедулянов М. Т.* Интеграция образования, науки и производства как условие формирования предпринимательских компетенций обучающихся: проблемы и решения // Вестник Московского финансово-юридического университета. 2018. № 1. С. 236–244.
2. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М. Т.* Планирование мероприятий («Дорожная карта») по реализации проекта «Развитие предпринимательских компетенций студентов» на площадках Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 1 (78). С. 212–223.
3. *Гончарова Е. Б., Шеина А. В.* Проблема формирования предпринимательских компетенций в образовательном процессе технического вуза // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11 (часть 3). С. 520–522.
4. *Исаев И. Ф., Исаева Н. И., Маматова С. И.* Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор профессионального развития и саморазвития // Педагогическое образование: вызов XXI века: мат-лы VIII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти академика РАО В. А. Сластенина. В 2-х ч. Рязань, 2017. Ч. 1. С. 151–156.
5. *Караяннис Э., Григороудис Э.* Инновационная спираль и умная специализация: производство знаний и национальная конкурентоспособность // Форсайт и управление ИППП. 2016. Вып. 10. № 1. С. 31–42. DOI: 10.17323/1995–459x.2016.1.31.42.
6. *Мурадова Н. С.* НИРС — инвестиции в будущее // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 319–323.
7. *Мурадова Н. С.* Формирование социально-экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дисс. … докт. пед. наук. М.: Московский педагогический государственный университет, 2007. 42 с.
8. *Образцов П. И.* Сущность и содержание понятия «технология обучения»: современная интерпретация // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. № 3. С. 76–82.
9. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. М.: Когито-Центр, 2002. 218 с.
10. *Ревин И. А., Цыбулевская Д. Л.* Развитие предпринимательских компетенций у студентов технического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–1. С. 51–58.
11. *Boyatzis R. E.* The Competent Manager: A Model for Effective Performance. New York: Wiley, 1982. P. 54–62.
12. *Grosemans L., Coertjens L., Kyndt E.* Exploring learning and fit in the transition from higher education to the labor market: A systematic review // Educational Research Review. 2017. Vol. 21. P. 67–84.
13. *Kartashova A., Shirko T., Khomenko I.,* et al. Educational activity of national research complexes //

Procedia — social and behavioral sciences. 2015. Vol. 214. P. 619–627.

14. *Khayrullina M., Kislitsyna O., Chuvaeva A.* Production systems continuous improvement modeling // Quality innovation prosperity. 2015. Vol. 19, No 2. P. 73–86.

15. *Kopycińska D., Bernat T., Korpysa J.* Researching students' entrepreneurship skills in post-socialist countries: a multi-country survey (Part 1) // Transformations in Business & Economics. 2009. Vol. 8, No 2 (17). P. 31–42.

16. *McClelland D. C.* Testing for competence rather than for intelligence // American Psychologist. 1973. Vol. 28. P. 1–14.

17. *Rengamani J., Ramachandran S. A.* Study on the entrepreneurial skills among students in Chennai // International journal of advanced research in management. 2015. Vol. 3. P. 36–44.

COMPLEX OF SCIENTIFICALLY BASED PROPOSALS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES

The article considers the problem of improving the formation of entrepreneurial competencies of students in the interaction of education, science and industry. The author formulated methodological approaches (synergetic, competent) to the infrastructural development of innovative forms with a set of scientifically based proposals for the introduction of a synergetic model for the formation of entrepreneurial competencies of students and its assessment system.

The author analyzed the opinions of students in order to interpret the identified patter ns and put forward a hypothesis. The results of the authors' research are the identified problems of motivating students to form entrepreneurial competencies; mechanisms; conditions for the development and implementation of measures to support the process of forming entrepreneurial competencies of students; factors determining the level of formation of entrepreneurial competencies (development of innovative infrastructure, increased requirements for the qualifications of researchers, competition for talented specialists, their involvement in technological entrepreneurship). Key points and conclusions of the article can be used in the educational activities of the university, implemented in the innovative infrastructure of educational and scientific organizations. The research materials expand the educational paradigm, suggesting the modeling of transformation processes in the higher education system, the elaboration of the first initiatives and the launch of priority projects, taking into account the identified mechanisms and conditions for the interaction of education, science and production.

Keywords: proposals for improving the formation of entrepreneurial competencies, entrepreneurial competencies, infrastructure development.

References

- *Boyatzis R. E.* The Competent Manager: A Model for Effective Performance. New York: Wiley, 1982. P. 54–62.
- *Gedulyanova N. S., Gedulyanov M. T.* Integraciya obrazovaniya, nauki i proizvodstva kak uslovie formirovaniya predprinimatel'skih kompetencij obuchayushchihsya: problemy i resheniya // Vestnik Moskovskogo finansovo-yuridicheskogo universiteta. 2018. № 1. S. 236–244. [In Rus].
- *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M. T.* Planirovanie meropriyatij («Dorozhnaya karta») po realizacii proekta «Razvitie predprinimatel'skih kompetencij studentov» na ploshchadkah Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. S. Turgeneva // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2018. № 1 (78). S. 212–223. [In Rus].
- *Goncharova E. B., Sheina A. V.* Problema formirovaniya predprinimatel'skih kompetencij v obrazovatel'nom processe tekhnicheskogo vuza // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2016. № 11 (chast' 3). S. 520–522. [In Rus].
- *Grosemans L., Coertjens L., Kyndt E.* Exploring learning and fit in the transition from higher education to the labor market: A systematic review // Educational Research Review. 2017. Vol. 21. P. 67–84.
- *Isaev I. F., Isaeva N. I., Mamatova S. I.* Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov kak faktor

professional'nogo razvitiya i samorazvitiya // Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzov XXI veka: mat-ly VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. pamyati akademika RAO V. A. Slastenina. V 2-h ch. Ryazan', 2017. Ch. 1. S. 151–156. [In Rus].

- *Karayannis E., Grigoroudis E.* Innovacionnaya spiral' i umnaya specializaciya: proizvodstvo znanij i nacional'naya konkurentosposobnost' // Forsajt i upravlenie IPPP. 2016. Vyp. 10. № 1. S. 31–42. DOI: 10.17323/1995–459x.2016.1.31.42. [In Rus].
- *Kartashova A., Shirko T., Khomenko I.,* et al. Educational activity of national research complexes // Procedia — social and behavioral sciences. 2015. Vol. 214. P. 619–627.
- *Khayrullina M., Kislitsyna O., Chuvaeva A.* Production systems continuous improvement modeling // Quality innovation prosperity. 2015. Vol. 19, No 2. P. 73–86.
- *Kopycińska D., Bernat T., Korpysa J.* Researching students\' entrepreneurship skills in post-socialist countries: a multi-country survey (Part 1) // Transformations in Business & Economics. 2009. Vol. 8, No 2 (17). P. 31–42.
- *McClelland D. C.* Testing for competence rather than for intelligence // American Psychologist. 1973. Vol. 28. P. 1–14.
- *Muradova N. S.* Formirovanie social'no-ekonomicheskoj kul'tury pedagoga v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: avtoref. diss. … dokt. ped. nauk. M.: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2007. 42 s. [In Rus].
- *Muradova N. S.* NIRS — investicii v budushchee // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2009. № 3. S. 319–323. [In Rus].
- *Obrazcov P. I.* Sushchnost' i soderzhanie ponyatiya «tekhnologiya obucheniya»: sovremennaya interpretaciya // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. 2016. № 3. S. 76–82. [In Rus].
- Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve. M.: Kogito-Centr, 2002. 218 s. [In Rus].
- *Rengamani J., Ramachandran S. A.* Study on the entrepreneurial skills among students in Chennai // International journal of advanced research in management. 2015. Vol. 3. P. 36–44.
- *Revin I. A., Cybulevskaya D. L.* Razvitie predprinimatel'skih kompetencij u studentov tekhnicheskogo vuza // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 2–1. S. 51–58. [In Rus].

УДК 378.147:811.13

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ (ОПЫТ НИУ ВШЭ)

Данная статья посвящена системе оценивания научно-исследовательской работы студентов (НИРС) на французском языке русско- и франкоговорящими экспертами на Международной научной конференции для студентов и аспирантов La France et la Francophonie d'aujourd'hui в 2017 и 2018 гг. в НИУ ВШЭ. Авторы анализируют систему оценивания НИРС в целом, отдельно каждый критерий и существующую шкалу от 1 до 5 баллов. Была выдвинута гипотеза о несовершенстве существующей системы оценивания и о необходимости ее изменения. Для подтверждения данной гипотезы были проведены опросы среди экспертов и студентов о релевантности подобранных критериев и необходимости оценивания НИРС. В результате проведенного исследования была предложена обновленная система оценивания научно-исследовательской работы студентов на французском языке. Данная система оценивания НИРС будет апробирована на XV Международной научной конференции для студентов и аспирантов La France et la Francophonie d'aujourd'hui в 2021 г.

Ключевые слова: *французский язык, научно-исследовательская работа студентов, НИРС, научная деятельность, самостоятельная работа студентов, оценка НИРС, студенческие конференции.*

Н. В. Жукова

Кандидат философских наук, тьютор Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: nvzhukova@hse.ru;

Natalia V. Zhukova
PhD, tutor of the School of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Ю. С. Гревцева

Тьютор Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: ygrevceva@hse.ru

Yulia S. Grevtseva
Tutor of the School of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Как цитировать статью: Жукова Н. В., Гревцева Ю. С. Система оценивания научно-исследовательской работы студентов на международной научной конференции (опыт НИУ ВШЭ)// Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 135–148.

Кафедра французского языка Департамента иностранных языков НИУ ВШЭ ежегодно проводит Международную научную конференцию для студентов и аспирантов La France et la Francophonie d'aujourd'hui, начиная с 2007 г. Рабочий язык конференции — французский. Одной из главных особенностей данной конференции является работа независимых экспертов, которые оценивают научно-исследовательскую работу студентов (далее — НИРС) по определенным критериям и выбирают лучшее исследование. В информационном письме, которое публикуется на сайте конференции, можно найти требования к структуре, содержанию и к презентации результатов НИРС [11].

Оценивание НИРС на иностранном (в частности, французском) языке является важнейшей составляющей формирования иноязычной исследовательской компетенции. За последнее время был опубликован ряд исследований, посвященных различным аспектам НИРС: формированию исследовательских компетенций в процессе обучения иностранным языкам [1; 5; 6; 7; 14]; подготовке и проведению научно-практических конференций на иностранном языке в неязыковом вузе с акцентом на самостоятельную работу студентов [2; 12]; системе мотивации студентов высших учебных заведений к выполнению НИРС [8; 9]; анализу научного дискурса студенческих презентаций на французском языке [3]; релевантности критериев качества НИРС [10; 13]; работе жюри на студенческой научной конференции [4] и др.

М. А. Федорова описывает научное образование «как составляющую сложной системы, представляющую собой особый этап в образовании» [13]. Научное образование предполагает самостоятельное проведение исследования, которое способствует формированию различных навыков и умений, полезных для будущей профессиональной деятельности. Как отмечают Е. О. Ускова, Н. А. Крашенинникова, «самостоятельная работа студентов, представляя собой многомерное педагогическое явление и составной элемент дидактического процесса, является эффективным средством формирования профессиональной компетентности будущих специалистов» [12].

В научной конференции, проводимой кафедрой французского языка ДИЯ НИУ ВШЭ, могут принимать участие все желающие, в том числе студенты, которые изучают французский язык как второй иностранный. Это, несомненно, является фактором мотивации к НИРС, однако, как отмечают А. В. Григорьева и Ю. А. Москвина, участие студентов с разной

языковой подготовкой вызывает трудности при объективной оценке НИРС. Проблема заключается в ложности высокой степени разработанности темы в случае, когда участники конференции обладают хорошими коммуникативными навыками [2]. Как справедливо заметила О. М. Козаренко, разработка регламента работы жюри позволит учесть в полном объеме коммуникативные и исследовательские компетенции студентов, а количественные и качественные критерии оценок студенческих выступлений позволят облегчить работу членов жюри [4].

Именно поэтому необходимо разработать определенную систему оценивания НИРС, с которой следует заранее познакомить экспертов конференции: «Каким бы компетентным не было приглашенное жюри, оно нуждается в четко разработанных критериях оценки исследования студента и предварительных инструкциях» [4].

Однако, несмотря на большое количество публикаций о НИРС, стоит отметить, что к вопросу о системе оценивания НИРС на французском языке в рамках международной научной конференции исследователи практически не обращались, что делает настоящую работу **актуальной**.

Цель данного исследования — совершенствование существующей системы оценивания научно-исследовательской работы студентов на французском языке на международной научной конференции La France et la Francophonie d'aujourd'hui.

Чтобы достигнуть поставленной цели, необходимо решить следующие **задачи**:

- проанализировать систему оценивания НИРС на международной научной конференции для студентов и аспирантов La France et la Francophonie d'aujourd'hui в 2017–2018 гг. в НИУ ВШЭ;
- дать четкое определение понятию НИРС в контексте оценивания экспертами на международной конференции;
- провести опрос среди экспертов и преподавателей иностранных языков Департамента иностранных языков НИУ ВШЭ, а также преподавателей иностранных языков других вузов о достоинствах и недостатках существующей системы оценивания НИРС с целью улучшения данной системы;
- провести опрос среди студентов о целесообразности оценивания НИРС;
- на основе полученных результатов предложить улучшенную систему оценивания НИРС на XV Международной научной конференции

для студентов и аспирантов La France et la Francophonie d'aujourd'hui в НИУ ВШЭ в 2021 г.

Объект исследования — система оценивания научно-исследовательской работы студентов на международной научной конференции.

Предметом исследования является уже существующая шкала оценивания научно-исследовательской работы студентов на французском языке на Международной научной конференции La France et la Francophonie d'aujourd'hui. Таблица оценивания НИРС была разработана преподавателями кафедры французского языка Департамента иностранных языков НИУ ВШЭ специально для экспертов ежегодной Международной научной конференции для студентов и аспирантов La France et la Francophonie d'aujourd'hui (см. Таблицу 1). Презентация НИРС оценивается по пяти критериям. Для каждого критерия существует шкала от 1 до 5 баллов. Итоговая оценка за НИРС составляла сумму баллов за каждый критерий, максимально возможно получить 25 баллов. НИРС признается лучшей, если она получила максимальное количество баллов от всех экспертов. Стоит отметить, что исследователи не были знакомы с данной системой оценивания НИРС, т.к. она не была опубликована в информационном письме на сайте конференции.

Таблица 1

Critères	5	4	3	2	1
1. Adéquation du contenu, organisation des idées					
2. Qualité de la présentation: présentation libre et spontanée ou lecture du texte					
3. Adéquation / qualité de la présentation visuelle					
4. Maîtrise de la langue française					
5. Respect des limites de temps: 7–10 min.					

Total: /25

Первая задача исследования — анализ существующей системы оценивания НИРС. Стоить отметить, что таблица не предполагает подробного описания критериев оценки от 1 до 5 баллов, что затрудняет работу экспертов.

1. Структура и содержание научной работы (*фр*. Adéquation du contenu, organisation des idées)

Данный критерий предполагает оценку научно-исследовательской

работы студента с точки зрения ее структуры и содержания.

Рассмотрим требования к НИРС, которые обозначены в информационном письме: «Материалом для доклада могут служить исследования, проведенные студентом во время похождения практики, написания курсовой, квалификационной работы или любые другие исследования. Доклад, заявляемый на конференцию, должен содержать результаты оригинального исследования по заданной теме» [11]. Из информационного письма, однако, не следует, что именно будут оценивать эксперты: научно-исследовательскую работу без учета ее устного представления на конференции; выступление на конференции с докладом или некую совокупность, которая включает в себя научно-исследовательскую работу, выступление с докладом на конференции, презентацию в PowerPoint и уровень владения иностранным языком. Являются ли все составляющие равнозначными при оценке научно-исследовательской работы студентов в целом?

Ответ на данный вопрос не является очевидным при анализе актуальной системы оценивания НИРС, т.к. в информационном письме и на официальном сайте конференции отсутствует точное определение понятия «научно-исследовательская работа студентов», которая будет оцениваться экспертами.

2. Качество устной презентации: свободная и спонтанная речь или чтение текста (*фр*. Qualité de la présentation: présentation libre et spontanée ou lecture du texte)

Данный критерий отражает оценку не самого научного исследования студентов, а качество устной презентации результатов исследования, т.е. выступление с докладом на конференции. Особенно важным в данном критерии является способность исследователя говорить свободно, обращаясь к аудитории, а не читать написанный заранее текст доклада.

3. Соответствие визуального ряда заявленной теме (*фр*. Adéquation / qualité de la présentation visuelle)

Из информационного письма следует: «В презентации необходимо обозначить тему, план, цели и задачи исследования, актуальность, вывод, список используемых источников» [11]. Информационное письмо включает в себя также иллюстрации с примерами оформления слайдов презентации, что, несомненно, является хорошим ориентиром для экспертов и студентов [11].

4. Уровень владения французским языком (*фр*. Maîtrise de la langue française)

Данный критерий оценивает уровень владения французским языком, способность студентов реагировать на вопросы экспертов, спонтанно отвечать на них в рамках академического дискурса. Таблица не предполагает подробного описания критериев оценки от 1 до 5 баллов, что затрудняет работу экспертов.

5. Соблюдение временных рамок: 7–10 мин. (*фр*. Respect des limites de temps: 7–10 min.)

Продолжительность презентации на конференции — 7–10 минут. Т.к. научные мероприятия всегда предполагают жесткие временные рамки и четкое следование программе, то соблюдение графика является несомненным плюсом при подготовке презентации научного исследования, тогда как превышение лимита времени может повлечь за собой снижение общей оценки НИРС.

Таким образом, подробный анализ существующей системы оценивания НИРС на французском языке в рамках международной научной конференции позволяет сделать вывод о недостатках системы и о необходимости ряда изменений, например подробных комментариев по шкале оценивания от 1 до 5 баллов. Однако полученные нами выводы требуют подтверждения.

Перейдем к решению **второй задачи** исследования. В ноябре 2018 г. мы провели опрос среди студентов НИУ ВШЭ, принимавших участие или планирующих принимать участие в научных конференциях на иностранном языке. Мы поставили вопрос о целесообразности оценивания НИРС в целом.

В опросе приняли участие 150 студентов НИУ ВШЭ 1-го — 4-го курсов. Студентам было предложено письменно ответить на три вопроса: Нужно ли оценивать научно-исследовательские работы студентов на иностранном языке на конференции? Зачем нужно оценивание НИРС на иностранном языке? Как оценка НИРС на иностранном языке повлияет на эффективность работы студентов в дальнейшем?

Проанализировав результаты опроса, мы пришли к следующим выводам: оценивание НИРС представляет собой дополнительную мотивацию, благодаря которой повышается уровень ответственности у студентов и качество их исследований. Исследования, проводимые студентами, являются основой для дальнейшей научной деятельности и публикаций в рецензируемых научных журналах и сборниках. Публикации на иностранном языке несут еще большую ценность, это не только

практика языка, это вклад в науку. Написание работы на иностранном языке — возможность довести результаты исследований до сведения международного научного сообщества. Для студентов наличие публикаций в изданиях из списка ВАК и иностранных журналах, входящих в Scopus Sources List и в Science Citation Index Expanded, Social Sciences Citation Index, Arts and Humanities Citation Index на платформе Web of Science, является не только вкладом в науку, но и вкладом в собственное будущее, т.к. опубликованные научные труды — один из критериев, по которым будут оценивать поступающих в магистратуру или аспирантуру. Респонденты утверждают, что комментарии экспертов помогли им доработать исследования, чтобы опубликовать статью, соответствующую заявленным требованиям. Подобные публикации являются первым шагом на пути к серьезным научным публикациям на иностранном языке в зарубежных журналах из перечисленных выше перечней.

Для объективного анализа существующей системы оценивания НИРС на французском языке, а также для улучшения критериев оценки НИРС мы провели опрос среди преподавателей иностранных языков в ноябре 2018 г. Им было предложено ответить на десять вопросов о необходимости системы оценивания НИРС на конференциях на иностранном языке и оценить каждый из существующих критериев по определенной шкале от 1 до 5 баллов. В опросе приняли участие 20 преподавателей Департамента иностранных языков НИУ ВШЭ и преподаватели других вузов. Проанализировав опрос, мы можем утверждать, что оценивать научно-исследовательскую работу необходимо, в особенности на иностранных языках, так как, по словам преподавателей, «оценка НИРС повышает мотивацию студентов», «позволяет указать на достоинства и недостатки работы», «дает возможность исправить ошибки»; «стимулирует студентов на дальнейшие научные исследования на иностранном языке» и т.д.

Респондентам было предложено оценить степень значимости каждого из критериев таблицы; их ответы **подтвердил нашу гипотезу** о том, что критерии уже используемой таблицы способствуют разносторонней и эффективной оценке представленных работ, однако существующая шкала оценивания НИРС требует ряда дополнений.

Перейдем к **четвертой задаче** данного исследования. Учитывая результаты анализа системы оценивания НИРС, а также результаты проведенных опросов, мы предлагаем новую систему оценивания НИРС на международной научной конференции на французском языке (см. Таблицу 3).

Таблица 2

Критерии	Баллы			
1. Структура и содержание научно-исследовательской работы	10	8	6	4
Комментарий эксперта:				
2. Качество устной презентации (свободная и спонтанная речь или чтение текста)	10	8	6	4
Комментарий эксперта:				
3. Соответствие визуального ряда заявленной теме	5	4	3	2
Комментарий эксперта:				
4. Уровень владения иностранным языком	10	8	6	4
Комментарий эксперта:				
5. Соблюдение временных рамок (7–10 мин.)	5	4	3	1
Комментарий эксперта:				
6. Ответы на вопросы экспертов	10	8	6	4
Комментарий эксперта:				
Общие рекомендации:				

Итого: /50

Все прежние критерии оценивания сохранены, с одним добавлением — «Ответы на вопросы экспертов». Теперь каждая шкала оценивания сопровождается подробными комментариями экспертов. Кроме того, мы вдвое увеличили ценность критериев 1, 2, 4 и 6, т.к. в контексте НИРС данные критерии имеют большее значение, чем критерии 3 и 5. Таким образом, шкала оценок критериев 1, 2, 4 и 6 составляет 10, 8, 6, и 4 балла; шкала оценок критериев 3 и 5 — 5, 4, 3 и 2 балла. Максимальное количество баллов за НИРС — 50. Комментарии к шкале оценивания НИРС для экспертов также будут опубликованы в информационном письме конференции и доступны всем участникам на этапе подготовки НИРС, что делает данную систему оценивания максимально прозрачной и объективной.

Таблица 3

Комментарии к шкале оценивания НИРС для экспертов

1. Структура и содержание научно-исследовательской работы студентов

Баллы	Комментарии
10 баллов	Содержание НИРС соответствует заявленной теме и раскрывает ее полностью. Выбор лексических средств производится уверенно и правильно. Коммуникация осуществляется без помех. Структура НИРС и система аргументации ясны и логичны, опираются на систему правильно употребляемых коннекторов.

8 баллов	Содержание НИРС соответствует заявленной теме и раскрывает ее полностью. Выбор лексических средств выражения иногда (1–3) является неудачным. Однако это не мешает успешности коммуникации. Структура НИРС и система аргументации ясны и логичны, однако не всегда (1–3) правильно используются или отсутствуют соответствующие коннекторы.
6 баллов	Содержание НИРС не совсем соответствует заявленной теме и / или раскрывает ее не полностью. Выбор лексических средств выражения часто (4–6) является неудачным, что препятствует осуществлению коммуникации. НИРС плохо структурирована, система аргументации не очевидна либо полностью отсутствует, что делает коммуникацию практически невозможной.
4 балла	Структура и содержание НИРС не являются научными. Выбор лексических средств выражения очень часто (более 7) является неудачным, что препятствует осуществлению коммуникации и заставляет задуматься о соответствии сообщения заявленной теме.

2. Качество устной презентации: свободная и спонтанная речь или чтение текста

Баллы	Комментарии
10 баллов	Доклад представлен без использования заметок, речь плавная и не заученная, легко воспринимается.
8 баллов	Доклад представлен без использования заметок, однако речь заученная, не свободная.
6 баллов	Исследователь иногда читал доклад.
4 балла	Неотрывное чтение доклада.

3. Соответствие визуального ряда заявленной теме

Баллы	Комментарии
5 баллов	Визуальный ряд полностью соответствует заявленной теме, информативен, отражает основные положения сообщения, разнообразен.
4 балла	Визуальный ряд полностью соответствует заявленной теме, информативен, однако отражает не все основные положения сообщения, не очень разнообразен.
3 балла	Визуальный ряд не полностью соответствует заявленной теме, недостаточно информативен, отражает не все основные положения сообщения, не разнообразен.
2 балла	Визуальный ряд отсутствует.

4. Уровень владения иностранным языком

Баллы	Комментарии
10 баллов	За исключением нескольких ошибок (1–3), не препятствующих пониманию высказывания, НИРС представляется правильной с морфосинтаксической точки зрения.
8 баллов	Морфосинтаксические ошибки иногда (4–6) затрудняют понимание высказывания, но не делают его невозможным.
6 баллов	Морфосинтаксические ошибки (7–10) затрудняют понимание высказывания и приводят к необходимости задавать вопросы уточняющего характера.
4 балла	Морфосинтаксические ошибки делают коммуникацию практически невозможной.

5. Соблюдение временных рамок (7–10 мин.)

Баллы	Комментарии
5 баллов	Временные рамки были соблюдены.
4 балла	Исследователь вышел за временные рамки не более, чем на 1 минуту, но это было мотивировано.
3 балла	Исследователь вышел за временные рамки не более, чем на 2 минуты, из-за недочетов в докладе (например, путался в терминах, возвращался к разным частям доклада).
2 балла	Исследователь представил короткий, неполный доклад или вышел за временные рамки более, чем на 5 минут.

6. Ответы на вопросы экспертов

Баллы	Комментарии
10 баллов	Исследователь понимает вопросы экспертов и развернуто отвечает на все из них. Структура ответов и аргументации ясна и логична, правильно использованы коннекторы, выбор лексических единиц полностью соответствует коммуникативной задаче. В произношении присутствует несущественная интерференция с родным языком.
8 баллов	Исследователь понимает вопросы экспертов и отвечает на них. Структура ответов и аргументации ясна и логична, однако логика высказывания не всегда прослеживается из-за неправильного выбора или отсутствия коннекторов. Иногда выбор лексических средств является неудачным (1–3), что это не мешает успешности коммуникации. В произношении присутствует несущественная интерференция с родным языком.

6 баллов	Исследователь понимает до 50% вопросов, может ответить на часть из них. Структура ответов не всегда понятна, нарушена логика высказываний из-за отсутствия коннекторов. Выбор лексических средств часто является неудачным (4–6), что препятствует осуществлению коммуникации. В произношении присутствуют частые ошибки и интерференции с родным языком, что делает понимание высказывания невозможным.
4 балла	Исследователь с трудом понимает или совсем не понимает вопросов экспертов, не способен ответить на вопросы. Ответы не структурированы и не логичны. Выбор лексических средств делает коммуникацию невозможной. В произношении присутствуют частые ошибки и интерференции с родным языком, что делает понимание высказывания невозможным.

Заключение

Детально рассмотрев существующую систему оценивания научно-исследовательских работ студентов на французском языке на Международной научной конференции для студентов и аспирантов La France et la Francophonie d'aujourd'hui, которая проводилась в НИУ ВШЭ в 2017–2018 гг., а также проанализировав результаты опросов среди студентов и преподавателей иностранных языков, мы пришли к следующим выводам:

1. Подробные критерии оценивания научно-исследовательской работы студентов независимыми экспертами должны быть отражены в информационном письме и доступны на этапе подачи заявки на участие в конференции для более качественной подготовки НИРС.

2. Необходимо четко определить понятие НИРС в контексте оценивания экспертами на международной конференции. Мы пришли к выводу, что это совокупность достижений, которая включает в себя непосредственно научно-исследовательскую работу, выступление с докладом на конференции, презентацию и уровень владения иностранным языком.

3. Необходимо разработать более подробную шкалу оценивания, например пояснить, чему эквивалентны значения от 1 до 5 баллов. Мы подтвердили гипотезу, что существующая система оценивания НИРС имеет ряд недочетов и требует доработки.

4. Необходимо добавить возможность подробных комментариев экспертов для исследователей по каждому критерию оценки научной работы.

5. Необходимо ввести заполнение электронных таблиц с критериями и подробной шкалой оценивания, где эксперты смогут выставлять оценки

и оставлять подробные комментарии онлайн. Таким образом, каждый участник конференции оперативно получит экспертное мнение по поводу своего исследования. НИУ ВШЭ располагает необходимым техническим оснащением, чтобы обеспечить компьютером с выходом в Интернет каждого эксперта во время проведения конференции. Целесообразность подобной электронной системы оценивания, а также ее достоинства и недостатки представляют собой тему для дальнейшего исследования.

Принимая во внимание все вышеперечисленное, мы предлагаем более совершенную версию системы оценивания научно-исследовательских работ с подробным описанием шкалы оценивания по каждому критерию (см. Таблицу 3).

Новая система оценивания позволяет, с одной стороны, более эффективно и объективно оценивать НИРС, а с другой стороны, не усложняет работу экспертов на конференции. Новая версия системы оценивания НИРС будет апробирована в 2021 г. в НИУ ВШЭ на XV Международной конференции La France et la Francophonie d'aujourd'hui. Поставленные в исследовании задачи выполнены, цель исследования достигнута. Изложенные в статье результаты имеют практическую значимость при организации НИРС на иностранном языке. Данные результаты могут быть использованы в вузах с целью объективного оценивания научных исследований студентов в рамках научной конференции на французском языке.

Литература

1. *Адакин Е. Е.* Научно-исследовательская работа как фактор развития творческой активности и исследовательской компетенции студентов-заочников // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. № 2 (50). С. 50–55.

2. *Григорьева А. В., Москвина Ю. А.* Подготовка и проведение научно-практических конференций на иностранном языке в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 8. С. 36–40 [Электронный ресурс]. URL: http://e-koncept.ru/2013/13162.htm (дата обращения: 31.08.2019).

3. *Козаренко О. М.* Анализ научного дискурса студенческих презентаций на французском языке // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака: сб. ст. по итогам междунар. конф. М.: МПГУ, 2016. С. 83–87.

4. *Козаренко О. М.* Работа жюри на студенческой научной конференции: как повысить объективность оценки? // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сб. науч. тр. Вып. 2. М.: КДУ, Университетская книга, 2018. С. 71–73.

5. *Кошкина Е. Г.* Исследовательская компетенция студентов: к вопросу ее формирования в рамках проектной и исследовательской деятельности В и ВНЕ вуза // Kant. 2018. № 1 (26). С. 52–58.

6. *Крившенко Л. П., Захарова А. В.* Формирование исследовательских компетенций в про-

цессе обучения иностранным языкам // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2013. № 3. С. 15–22.

7. *Марданшина Р. М.* Методический потенциал иностранного языка в формировании исследовательских навыков студентов-экономистов // Вестник высшей школы. 2013. № 10. С. 56–59.

8. *Мартюшев Н. В., Синогина Е. С., Шереметьева У. М.* Система мотивации студентов высших учебных заведений к выполнению научной работы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 1 (129). С. 48–52.

9. *Печерская Е. А., Савеленок Е. А., Артамонов Д. В.* Вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу в университете: механизм и оценка эффективности // Инновации. 2017. № 7. С. 96–194.

10. *Ракитина О. В.* Релевантность критериев качества научно-исследовательской работы обучающихся в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре (психолого-педагогические аспекты) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. Т. 2, № 1. С. 123–129.

11. Требования к оформлению докладов на официальном сайте XIII Международной научной конференции для студентов и аспирантов La France et la Francophonie d'aujourd'hui [Электронный ресурс]. URL: https://lang.hse.ru/frenchconference/2019/apply (дата обращения: 27.09.2019).

12. *Ускова Е. О., Крашенинникова Н. А.* Организация самостоятельной внеаудиторной работы студентов: из опыта работы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 2 (190). С. 61–71.

13. *Федорова М. А.* Критерии оценки качества научной подготовки студента // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 2 (190). С. 121–125.

14. *Kozarenko O.* Évaluer les compétences de recherche scientifique en langue francaise (analyse du travail avec les étudiants russophones) // Revue japonaise de didactique du franais 2018. Numéro spécial. P. 506–1–506–14 [Электронный ресурс]. URL: http://sjdf.org/pdf/cap2017kyoto_actes.pdf (дата обращения: 05.09.2019).

SYSTEM FOR EVALUATION OF STUDENTS' SCIENTIFIC AND RESEARCH WORKS AT THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE (EXPERIENCE OF THE NATIONAL RESEARCH UNIVERSITY HIGHER SCHOOL OF ECONomics)

This research is focused on the system of evaluating students' scientific and research work written in French for Russian and francophone experts at the Higher School of Economics International scientific conference for graduate and postgraduate students "La France et la Francophonie d'aujourd'hui" in the years 2017 and 2018. The authors analyze the current evaluation system of students' scientific and research work, assess every criteria and scale. The authors hypothesized the necessity of renewing the evaluation system. Surveys among students and experts about the relevance of the current criteria and necessity of evaluating students' scientific and research work were carried out to corroborate the hypothesis. Upon the research a renewed evaluation system was proposed, which will be approbated at the Higher School of Economics International scientific conference for graduate and postgraduate students "La France et la Francophonie d'aujourd'hui" 2021. The renewed system includes detailed comments for the experts and higher grades are given to the criteria of a higher importance, e.g. structure and content, presentation skills, and language fluency and accuracy.

Keywords: French language, students' scientific and research work, scientific activity, students' independent work, evaluation of scientific and research papers, students' conferences.

References

- *Adakin E. E.* Nauchno-issledovatel'skaya rabota kak faktor razvitiya tvorcheskoj aktivnosti i issledovatel'skoj kompetencii studentov-zaochnikov // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 2 (50). S. 50–55. [In Rus].
- *Fedorova M. A.* Kriterii ocenki kachestva nauchnoj podgotovki studenta // Sibirskij pedagogicheskij

zhurnal. 2014. № 2 (190). S. 121–125. [In Rus].
- *Grigor'eva A. V., Moskvina Yu. A.* Podgotovka i provedenie nauchno-prakticheskih konferencij na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». 2013. № 8. S. 36–40 [Elektronnyj resurs]. URL: http://e-koncept.ru/2013/13162.htm (data obrashcheniya: 31.08.2019). [In Rus].
- *Koshkina E. G.* Issledovatel'skaya kompetenciya studentov: k voprosu ee formirovaniya v ramkah proektnoj i issledovatel'skoj deyatel'nosti V i VNE vuza // Kant. 2018. № 1 (26). S. 52–58. [In Rus].
- *Kozarenko O. M.* Analiz nauchnogo diskursa studencheskih prezentacij na francuzskom yazyke // Yazyk i dejstvitel'nost'. Nauchnye chteniya na kafedre romanskih yazykov im. V. G. Gaka: sb. st. po itogam mezhdunar. konf. M.: MPGU, 2016. S. 83–87. [In Rus].
- *Kozarenko O.* Évaluer les compétences de recherche scientifique en langue fransaise (analyse du travail avec les étudiants russophones) // Revue japonaise de didactique du franais 2018. Numéro spécial. P. 506–1–506–14 [Elektronnyj resurs]. URL: http://sjdf.org/pdf/cap2017kyoto_actes.pdf (data obrashcheniya: 05.09.2019).
- *Kozarenko O. M.* Rabota zhyuri na studencheskoj nauchnoj konferencii: kak povysit' ob"ektivnost' ocenki? // Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikaciya: sb. nauch. tr. Vyp. 2. M.: KDU, Universitetskaya kniga, 2018. S. 71–73. [In Rus].
- *Krivshenko L. P., Zaharova A. V.* Formirovanie issledovatel'skih kompetencij v processe obucheniya inostrannym yazykam // Vestnik MGOU. Seriya «Pedagogika». 2013. № 3. S. 15–22. [In Rus].
- *Mardanshina R. M.* Metodicheskij potencial inostrannogo yazyka v formirovanii issledovatel'skih navykov studentov-ekonomistov // Vestnik vysshej shkoly. 2013. № 10. S. 56–59. [In Rus].
- *Martyushev N. V., Sinogina E. S., Sheremet'eva U. M.* Sistema motivacii studentov vysshih uchebnyh zavedenij k vypolneniyu nauchnoj raboty // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. № 1 (129). S. 48–52. [In Rus].
- *Pecherskaya E. A., Savelenok E. A., Artamonov D. V.* Vovlechenie studentov v nauchno-issledovatel'skuyu rabotu v universitete: mekhanizm i ocenka effektivnosti // Innovacii. 2017. № 7. S. 96–194. [In Rus].
- *Rakitina O. V.* Relevantnost' kriteriev kachestva nauchno-issledovatel'skoj raboty obuchayushchihsya v bakalavriate, magistrature, aspiranture (psihologo-pedagogicheskie aspekty) // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2012. T. 2, № 1. S. 123–129. [In Rus].
- Trebovaniya k oformleniyu dokladov na oficial'nom sajte XIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii dlya studentov i aspirantov La France et la Francophonie d'aujourd'hui [Elektronnyj resurs]. URL: https://lang.hse.ru/frenchconference/2019/apply (data obrashcheniya: 27.09.2019).
- *Uskova E. O., Krasheninnikova N. A.* Organizaciya samostoyatel'noj vneauditornoj raboty studentov: iz opyta raboty // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 2 (190). S. 61–71. [In Rus].

УДК 316.48

СТУДЕНТ-ИНВАЛИД КАК СУБЪЕКТ КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Е. В. Котова

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет», г. Москва
E-mail: kotova.elena2014@mail.ru

Elena V. Kotova
PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Moscow State Humanities and Economics University, Moscow, Russia

В отечественной психологии развития появляются новые работы, посвященные проблеме исследования конфликтной компетентности на разных этапах онтогенеза, в которых осознана необходимость междисциплинарного изучения обозначенной проблемы. Исследованию конфликтной компетентности в дошкольном возрасте посвящены работы следующих ученых: С. К. Нартова-Бочавер, А. А. Рояк, К. Н. Поливанова, Т. И. Юферова и др.; в младшем школьном возрасте — В. М. Афонькова, М. В. Башкин, Л. С. Славина, Т. И. Юстус и др.; в подростковый период — М. М. Главатских, Т. В. Драгунова, Н. Г. Казарина, Л. А. Новопашина, Е. В. Первышева, Т. И. Привалихина, Д. К. Шторк и др.; в юношеском возрасте — В. М. Басова, Н. П. Васильева, Н. В. Горлова, А. В. Дорохова, Л. И. Игумнова, Т. И. Привалихина, П. А. Сергоманов, А. И. Шкиль и др. Статья посвящена теоретическому и практическому изучению конфликтной компетентности студентов, обучающихся в условиях инклюзивного высшего образования. Представлены первичные эмпирические данные и подходы к разработке операционной модели (ее структура, основные свойства, детерминированность) конфликтной компетентности студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Данная модель может быть положена в основу формирования конфликтной компетентности в юношеском возрасте. Разработка операционной модели конфликтной компетентности студентов позволит ответить на вопросы, к чему они способны в ситуации конфликта,

Как цитировать статью: Котова Е. В. Студент-инвалид как субъект конфликтной ситуации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 149–159.

какие из способностей являются потенциальными, «являет» ли себя способность управлять конфликтом стихийным образом либо лишь в специально организованных / заданных условиях.

Ключевые слова: *студенты инклюзивного вуза, стратегии поведения в конфликте, конфликтная компетентность, операционная модель компетентности, становление и формирование конфликтной компетентности.*

Введение

Интерес к теоретическому и практическому изучению конфликтной компетентности на разных этапах онтогенеза объясняется усилением конфликтности и напряженности в сфере общего среднего образования и необходимостью развития конфликтной компетентности в юношеском возрасте [7, с. 64; 12].

Недостаточность работ в этой сфере детерминировала выбор тематики исследования.

Цель статьи

Описание результатов разработки операционной модели конфликтной компетентности студентов, которая может быть положена в основу формирования конфликтной компетентности в юношеском возрасте (в частности: какова ее структура, основные свойства). В ходе работы решались следующие задачи:

1. Осуществить теоретический анализ понятия «конфликтная компетентность личности».
2. Рассмотреть подходы к формированию конфликтной компетентности личности.
3. Определить возрастную и социально-психологическую специфику модели конфликтной компетентности.
4. Смоделировать компоненты конфликтной компетентности студентов.
5. Описать содержание характеристик компонентов операционной модели конфликтной компетентности студентов.

Методология и методы исследования

Теоретико-методологическими основаниями данного исследования явились:

1) работы Л. С. Выготского, Н. В. Гришиной, А. И. Донцова,

А. В. Дороховой, А. Н. Поддъякова, К. Н. Поливановой, Б. И. Хасана, посвященные социально-психологическому анализу проблемы конфликтов [1; 2; 3; 4; 10; 11; 13];

2) исследования Н. И. Леонова в области методологии конфликта [9];

3) работы в области социально-психологического обучения К. Левина, Е. А. Ковригиной [6; 13].

Научная гипотеза: мы предполагаем, что компоненты операционной модели конфликтной компетентности студентов имеют специфические возрастные ограничения; их содержание детерминировано нозологической формой, социально-психологическими, половозрастными и субкультурными характеристиками.

Объект разработки — модель конфликтной компетентности студента.

Предмет разработки — операционная модель конфликтной компетентности студентов, имеющая специфические возрастные ограничения и полидетерминированность.

Методы разработки: теоретические; опрос студентов, обучающихся в инклюзивном вузе.

В реализации пилотного этапа исследовательской программы приняли участие 47 студентов, обучающихся на разных факультетах в ФГБОУ ИВО МГГЭУ.

Ожидаемый результат

1. Разработка структурных компонентов модели конфликтной компетентности студентов.
2. Обоснование (дифференциация и проработка) содержания структурных компонентов конфликтной компетентности.
3. Первичная апробация модели конфликтной компетентности студентов в общеобразовательной практике инклюзивного вуза.

В данной статье представлен первичный анализ проблемы и этапы разработки описываемой модели. При разработке структурных компонентов модели конфликтной компетентности студентов мы опирались на базовую модель конфликтной компетентности, представленную в работах Б. И. Хасана.

Базовая модель конфликтной компетентности:

1. Умение дистанцироваться от столкновения.
2. Умение удерживать конфликт в его процессуальных характеристиках.

3. Умение реконструировать структуру-динамику конфликта.
4. Умение множественного неоднозначного объяснения.
5. Умение вариативных представлений перспектив.
6. Умение понимать и переживать как событие.
7. Умение искать и создавать новые ресурсы.

Базовая модель конфликтной компетентности является теоретической, обобщенной, «идеальной». Предполагается, что разрабатываемая нами операционная модель будет являться методическим инструментом, который применим для решения вопросов по формированию конфликтной компетентности в студенческой среде.

Научная гипотеза: мы предполагаем, что компоненты операционной модели конфликтной компетентности студентов имеют специфические возрастные ограничения; их содержание детерминировано нозологической формой, социально-психологическими, половозрастными и субкультурными характеристиками.

Значимыми положениями при разработке структурных компонентов модели конфликтной компетентности для нас явились следующие:

Основанием любого конфликта являются интересы. При этом интересы и ресурсы студентов инклюзивного вуза имеют свою специфику, обусловлены ведущим видом деятельности, группой здоровья и / или группой инвалидности, социально-психологическими, половозрастными и субкультурными характеристиками.

Конфликт — это один из основных источников, ресурсов и механизмов психического развития лиц юношеского возраста.

Инклюзивная среда вуза (в т.ч. внутренняя картина болезни студента, детерминированная сложными патологиями опорно-двигательного аппарата) придает качественное своеобразие конфликтным ситуациям, возникающим в студенческой среде.

Результаты исследования

Эмпирическое исследование проводилось по методикам «Стиль поведения в конфликте» (К. Томас) и «Самооценка конфликтности» (С. Емельянов) и методу интервью [5; 12].

Результаты исследования, полученные по методике «Стиль поведения в конфликте» (К. Томас), аналогичны тем, которые были получены нами в 2015–2017 гг. совместно с магистрантом Красноярского государственного педагогического университета С. А. Веремеенко [8]. В исследованиях

2018–2019 года среди опрашиваемых респондентов была зафиксирована тенденция «предъявить» социально желательный образ «Я», который характеризовался полным отсутствием конфликтов и / или умением их быстро разрешать.

Для обоснования структурных компонентов операционной модели конфликтной компетентности нами был составлен гайд и вопросы интервью, которые представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Гайд и вопросы интервью по изучению структурных компонентов модели конфликтной компетентности

№ п/п	Гайд	Вопросы интервью
1.	В каких областях (видах деятельности) «лежат» / сосредоточены интересы? (задача для дальнейшего исследования: их специфика по сравнению с другими возрастными группами)	1. Чем ты любишь заниматься в свободное время? 2. Какие дополнительные занятия (секции, кружки, факультативы) ты посещаешь или хотел бы посещать? 3. В каких социальных группах в сети Интернет ты чаще всего бываешь? Что тебя в них привлекает?
2.	Есть ли противоречивые интересы? Из какой позиции подросток делает выбор?	1. Бывает ли так, что тебе сложно выбрать какое-либо одно дело (занятие) из множества интересных дел? 2. Бывает ли так, что тебе одновременно нужно заниматься двумя-тремя делами? 3. Если интересных дел много, как ты выбираешь для себя дело (занятие)? 4. С кем и с чем приходится бороться?
3.	Какие ресурсы позволяют (позволили) разрешить это противоречие?	1. Если долго не получается выбрать одно из нескольких дел, как ты поступаешь? 2. Нужна ли тебе помощь друзей / родителей / учителей / других людей в твоих делах? 3. Просишь ли ты помочь тебе друзей / родителей / педагогов / других людей в твоих делах? Кого чаще просишь об этом?
4.	Какие компетенции атрибутированы возрасту (что предписано родителями, сверстниками, педагогами, вузом, микросоциумом)? Насколько субъект чувствителен к ним?	1. Говорят ли тебе окружающие «Ты должен…»? Приведи несколько примеров. 2. От кого чаще ты слышишь эту фразу? 3. Как ты реагируешь на нее? 4. Удается ли тебе соответствовать тем требованиям, которые тебе предъявляют окружающие?

Анализ интервью позволил выделить компетенции, вменяемые студентам со стороны окружающих людей (родителей, педагогов, работников и студентов вуза, ближайшего социального окружения).

В Таблице 2 представлено соотношение компонентов базовой модели конфликтной компетентности, компетенций, вмененных студентам со стороны социального окружения и структурных компонентов операционной модели конфликтной компетентности.

Таблица 2

Соотношение компонентов базовой модели конфликтной компетентности и операционной модели конфликтной компетентности студентов

№ п/п	Компоненты базовой модели	Компетенции, вмененные (при позиционном взаимодействии)	Структурные компоненты операционной модели
1.	Умение дистанцироваться от столкновения	Должен соблюдать общественные нормы и правила	Способность удержаться от стихийного столкновения
2.	Умение удерживать конфликт в его процессуальных характеристиках	Должен предвидеть / прогнозировать последствия своего действия / бездействия Должен усвоить нормы межличностных отношений («быть примером для окружающих»)	Готовность преодолевать затруднения; способность разрешать противоречия на начальной стадии их возникновения; чувствительность к усвоению норм отношений
3.	Умение реконструировать структуру и динамику конфликта	Должен анализировать и критически мыслить	Способность анализировать и критически мыслить
4.	Умение множественного неоднозначного объяснения	Должен уметь договариваться о способах разрешения конфликтных ситуаций	Знания, умения, навыки в межличностной коммуникации; умение договариваться о совместной деятельности и системе отношений

№ п/п	Компоненты базовой модели	Компетенции, вмененные (при позиционном взаимодействии)	Структурные компоненты операционной модели
5.	Умение вариативных представлений перспектив	Должен думать о своем будущем (в триаде «выбор профиля / специализации обучения — выбор последующих форм обучения — выбор профессии и рода деятельности)	Наличие собственной линии поведения (позиции); осведомленность о разных способах действия в конфликтной ситуации
6.	Умение понимать и переживать как событие	Должен иметь развитую интеллектуальную и эмоциональную сферу, контролировать свои эмоции	Способность к рациональной и эмоциональной оценке события; овладение поведением, построение его на новом уровне
7.	Умение искать и создавать новые ресурсы	Должен быть инициативным	Наличие представлений о ресурсах; поиск новых ресурсов и возможностей

Следующий исследовательский шаг был связан с определением детерминант структурных компонентов операционной модели конфликтной компетентности. В доступных нам источниках достоверных и надежных сведений о детерминации конфликтной компетентности в юношеском возрасте не обнаружено.

Далее, опираясь на трактовку С. Ю. Головина о сущности детерминизма, мы предположили, что содержание структурных компонентов операционной модели может быть детерминировано социально-психологическими, половозрастными, субкультурными, нозологическими характеристиками личности.

Социально-психологические характеристики — это:

а) роль в группе сверстников / в студенческой группе — способ поведения, отвечающий принятым нормам и зависящий от их статуса в конкретной группе или социуме в целом; роль — это социальная функция личности, является динамическим аспектом статуса, определяет стиль поведения в студенческой группе;

б) позиция в группе сверстников (от лат. positio);

в) положение в статусно-ролевой внутригрупповой структуре.

Этнокультурные, географические, семейные характеристики респондентов:

а) этнонациональные особенности студентов (ассоциированность с определенной этнической группой, положительный образ своего народа, благоприятное отношение к его культуре и традициям, трансляция своей культуры в новой социальной среде);

б) географические особенности (представления о пространственно-временных особенностях какой-либо территории, объекта, явления или процесса);

в) семейные особенности (тип семьи, «включенность» семьи в образовательный процесс инклюзивного вуза, особенности взаимоотношений (внутри семьи, со студентами «своей» учебной группы, отношения с профессорско-преподавательским составом), эмоционально-психологический климат, особенности родительского отношения в зависимости от типа нозологической группы ребенка-студента и др.).

Опираясь на учение Л. С. Выготского (1984) о социальной ситуации развития и исследование Б. И. Хасана, мы разработали первичную схему детерминант конфликтной компетентности подростков (Рисунок 1).

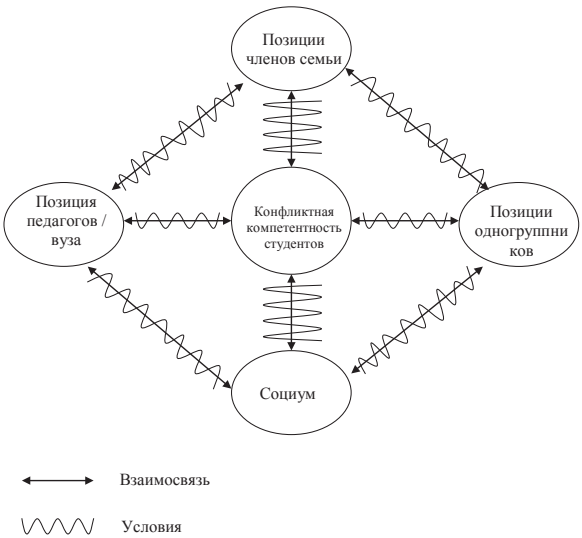


Рисунок 1. Схема детерминант конфликтной компетентности студентов

Заключение

Мы полагаем, что конфликтная компетентность детерминирована позиционным влиянием семьи, сверстников, педагогов, социума как стихии. Вопросы об основных характеристиках конфликтной компетентности студентов, о факторах, влияющих на нее, о способах ее формирования в условиях вуза выступают как особая исследовательская задача, требующая дальнейшего осмысления и решения. Перечисленные детерминанты определяют взаимодействие студентов инклюзивного вуза в зависимости от контекста конкретных жизненных ситуаций, выбора стратегии и тактики поведения в конфликте. Каждая из детерминант придает специфическое своеобразие как отдельным поведенческим актам, так и в целом системе межличностных отношений в студенческой среде. Реализация комплекса психодиагностических методов не позволила решить все задачи данной работы, что указывает на необходимость последующей разработки психодиагностического инструментария, «чувствительного» к измерению компонентов конфликтной компетентности студентов. Дальнейшая разработка содержания структурных компонентов модели будет способствовать новому пониманию становления конфликтной компетентности студентов и подходов к ее формированию в условиях инклюзивной образовательной среды.

Литература

1. *Главатских М. М., Казарина Н. Г.* Представление о конфликте младших подростков в связи с их деструктивным поведением в конфликте // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 703.
2. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 533 с.
3. *Гришина Н. В.* Ситуационный подход к анализу и разрешению конфликтов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. 2012. Вып. 3. С. 3–7.
4. *Дорохова А. В., Игумнова Л. И., Привалихина Т. И.* Разрешение конфликтов: учебное пособие. М.: Академия, 2008. 192 с.
5. *Емельянов С. М.* Практикум по конфликтологии. СПб., 2009. 384 с.
6. *Ковригина Е. А., Юстус Т. И.* Специфика конфликтов юношеского возраста у студентов железнодорожного техникума // Практики развития: индивидуальные, корпоративные, институциональные свободы и ограничения. Красноярск: АНОО «Институт психологии практик развития», 2015. С. 184–196.
7. *Котова Е. В.* Конфликт как механизм развития и социализации личности ребенка: теоретический анализ подходов // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка: сб. науч. ст. по психол. детства. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2016. С. 64–71.
8. *Котова Е. В.* Разработка модели конфликтной компетентности подростков // Педагогика и психология: проблемы развития мышления: мат-лы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Красноярск, 2018. 332 с.
9. *Мерлин В. С.* Развитие личности в психологическом конфликте [Электронный ресурс]. URL: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Psihol/ Konflikt/06.php (дата обращения: 05.11.2019).

10. *Новопашина Л. А., Юстус Т. И., Григорьева Е. Г.* Фактор школы в биографии выпускников [Электронный ресурс]. URL: https://www.sworld.com.ua /konfer28/439.pdf (дата обращения: 10.11.2019).

11. Опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте» // Мир психологии и саморазвития [Электронный ресурс]. URL: https://world-psychology.ru/oprosnik-k-tomasa-stil-povedeniya-v-konflikte-2/ (дата обращения: 10.11.2019).

12. *Хасан Б. И.* Конструктивная психология конфликта: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., стер. М: Юрайт, 2018. 204 с.

13. *Lewin K.* The Field Theory Approach to Adolescence // The Adolescent — a book of readings / ed. by J. M. Seidman. Hold, Rinehart, and Winston, 1960. 870 s.

DISABLED STUDENT S A SUBJECT OF A CONFLICT SITUATION

In Russian developmental psychology, new works appear devoted to the problem of studying conflict competence at different stages of ontogenesis. In these works, researchers recognized and considered the need for an interdisciplinary study of conflict competence.

The work of the following scientists is devoted to the study of conflict competence:

— **preschool age** — S. K. Nartova-Bochaver, A. A. Royak, K. N. Polivanova, T. I. Yuferova;

— **primary school age** — V. M. afonkova, M. V. Bashkin, L. S. Slavina, T. I. Justus, etc.;

— **adolescence** — M. M. Glavatskikh, T. V. Dragunova, N. G. Kazarina, L. A. Novopashina, E. V. Pervysheva, T. I. Privalikhina, D. K. Shtork;

— **youthful age** — V. M. Basova, N. P. Vasilyeva, N. V. Gorlova, A. V. Dorokhova, L. I. Igumnova, P. A. Sergomanov, A. I. Shkil, etc.

Primary empirical data and approaches to the development of the operational model (its structure, main properties) of conflict competence of students with disorders of the musculoskeletal system are presented in the paper. The development of an operational model of conflict competence of students will answer the questions: what are they capable of in a conflict situation, which of the abilities are showing potential, does the ability to manage the conflict appear spontaneously, or only in specially organized / specified conditions

Keywords: students of an inclusive university, strategies of behavior in conflict, conflict competence, operational model of competence, formation of conflict competence.

References

- *Dorohova A. V., Igumnova L. I., Privalihina T. I.* Razreshenie konfliktov: uchebnoe posobie. M.: Akademiya, 2008. 192 s. [In Rus].
- *Emel'yanov S. M.* Praktikum po konfliktologii. SPb., 2009. 384 s. [In Rus].
- *Glavatskih M. M., Kazarina N. G.* Predstavlenie o konflikte mladshih podrostkov v svyazi s ih destruktivnym povedeniem v konflikte // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 2. S. 703. [In Rus].
- *Grishina N. V.* Psihologiya konflikta. SPb.: Piter, 2008. 533 s. [In Rus].
- *Grishina N. V.* Situacionnyj podhod k analizu i razresheniyu konfliktov // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 16. 2012. Vyp. 3. S. 3–7. [In Rus].
- *Hasan B. I.* Konstruktivnaya psihologiya konflikta: uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury. 2-e izd., ster. M: Yurajt, 2018. 204 s. [In Rus].
- *Kotova E. V.* Konflikt kak mekhanizm razvitiya i socializacii lichnosti rebenka: teoreticheskij analiz podhodov // Psihologo-pedagogicheskie i social'nye usloviya razvitiya i vospitaniya rebenka: sb. nauch. st. po psihol. detstva. Krasnoyarsk: KGPU im. V. P. Astaf'eva, 2016. S. 64–71. [In Rus].
- *Kotova E. V.* Razrabotka modeli konfliktnoj kompetentnosti podrostkov // Pedagogika i psihologiya: problemy razvitiya myshleniya: mat-ly III Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem.

Krasnoyarsk, 2018. 332 s. [In Rus].
- *Kovrigina E. A., Yustus T. I.* Specifika konfliktov yunosheskogo vozrasta u studentov zheleznodorozhnogo tekhnikuma // Praktiki razvitiya: individual'nye, korporativnye, institucional'nye svobody i ogranicheniya. Krasnoyarsk: ANOO «Institut psihologii praktik razvitiya», 2015. S. 184–196. [In Rus].
- *Lewin K.* The Field Theory Approach to Adolescence // The Adolescent — a book of readings / ed. by J. M. Seidman. Hold, Rinehart, and Winston, 1960. 870 s.
- *Merlin V. S.* Razvitie lichnosti v psihologicheskom konflikte [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Psihol/ Konflikt/06.php (data obrashcheniya: 05.11.2019). [In Rus].
- *Novopashina L. A., Yustus T. I., Grigor'eva E. G.* Faktor shkoly v biografii vypusknikov [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.sworld.com.ua /konfer28/439.pdf (data obrashcheniya: 10.11.2019). [In Rus].
- Oprosnik K. Tomasa «Stil' povedeniya v konflikte» // Mir psihologii i samorazvitiya [Elektronnyj resurs]. URL: https://world-psychology.ru/oprosnik-k-tomasa-stil-povedeniya-v-konflikte-2/ (data obrashcheniya: 10.11.2019). [In Rus].

Уважаемые коллеги!

Совсем недавно мы получили сообщение из Италии. Наши усилия по продвижению журнала в международном информационном пространстве достигли определенных результатов: пришло долгожданное решение. Мы рады сообщить вам, что наш журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» был принят и недавно включен в итальянскую базу АНВУР.

02 марта 2020 г. лаборатория дидактики и философии образования организовала дискуссию «Self-skills в современном образовании». В дискуссии приняли участие д.п.н. В. К. Пичугина, д.п.н. М. И. Макаров, д.п.н. И. М. Осмоловская, д.п.н. И. А. Тагунова, д.п.н. А. Н. Захлебный, к.п.н А. А. Мамченко.

05 марта 2020 г. лабораторией стратегии и теории воспитания личности (руководитель П. В. Степанов) совместно с управлением подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (руководитель М. Г. Победоносцева) была организована и проведена открытая конференция аспирантов, докторантов и соискателей «Теория воспитания: научный поиск и творчество». Данная конференция стала стартовым мероприятием «Школы молодого ученого» — нового научно-образовательного проекта нашего института.

01 апреля 2020 г. знаменитой московской школе № 825 (директор Ю. Г. Шелухин) исполнилось 50 лет. Около 40 лет школа является базовой экспериментальной площадкой лаборатории стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО.

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

– заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
– ученая степень, звание (если имеются);
– должность;
– место работы;
– адрес (место проживания);
– телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
– аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
– ключевые слова: 7–10 слов;
– комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
– застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
– оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
105062, г. Москва, ул. Жуковского 16
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru

Информация по формам (видам) подготовки в 2020 году диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания;
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, по направленностям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания;
- Теория и методика профессионального образования.

Формы обучения	Очная бюджетная (13 мест) Очная платная (9 мест)	Заочная платная (45 мест)
Срок обучения	3 года	4 года
Сроки приема документов	С 1 июня по 5 октября в соответствии с графиком приема документов	
Проведение экзаменов	Два потока: – с 22 июня по 05 июля – с 08 октября по 26 октября	

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.
Прием заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года.
Сроки прикрепления от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе. Подготовка диссертации – 3 года.
В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.
Сроки приёма документов для проведения конкурсного отбора:

– с 01 апреля по 15 апреля;
– с 01 октября по 15 октября.

СТАЖИРОВКА

Индивидуальная научная стажировка по программам дополнительного профессионального образования.
Сроки стажировки от 18 часов (1,5 мес.) до 144 часов (1 год)

Более подробная информация представлена на сайте Института www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура»
8 (495) 621-33-74