ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

К. С. Шаров Теория государства и права сэра Ньютона: идея о воспитании подданных короны 5

А. В. Овчинников Правовые аспекты модернизации российского образования. Ретроспектива для перспективы 15

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Онучина Структура универсальных учебных действий обучающихся основной школы 30

К. А. Габеева Особенности применения личностно-ориентированных упражнений по обучению монологической речи 41

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

В. А. Скакунова Обзор современных зарубежных исследований педагогических проблем чтения в XXI веке 48

Т. А. Волошина Обучение предпринимательству в Дании: системообразующие доминанты 57

А. Е. Иванова Проблема сопоставимости результатов в международных сравнительных исследованиях образовательных достижений 68

Е. Н. Сулима Инновационные процессы в украинском высшем педагогическом образовании 82

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

М. Е. Ушакова Социокультурная адаптация детей-мигрантов дошкольного возраста на основе принципов гуманистической педагогики 92

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ю. В. Гришина Содержание довузовской подготовки в условиях интеграции общего и профессионального образования 103

О. В. Гаранина, А. В. Митрофанова, А. Р. Гапсаламов Использование механизмов дуального обучения в системе высшего образования 116

И. М. Логвинова Программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Урок, формирующий универсальные учебные действия: от проектирования к анализу» 128

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

Памяти Е. В. Ткаченко 147

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 150

Требования к оформлению статей 152

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. Макаренко, д. 5/16
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 29.04.2018
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 152 стр.
Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»
Москва, ул. Щипок, д. 28 Тел.: 8 (495) 651-81-56
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 «Пресса России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2018

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
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 (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, PhD (педагогика), доцент факультета педагогики, музееведения и туризма университета г. Мачерата (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
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., кандидат 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)

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

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

Victor 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, PhD (Education), Associate Professor, University of Macerata (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. Khusainov, 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, Deputy Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", 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 (Russia)

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)

УДК 374+376

ТЕОРИЯ ГОСУДАРСТВА И ПРАВА СЭРА НЬЮТОНА: ИДЕЯ О ВОСПИТАНИИ ПОДДАННЫХ КОРОНЫ

К. С. Шаров

Кандидат философских наук, старший преподаватель философского факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова
E-mail: const.sharov@mail.ru

Konstantin S. Sharov
PhD (Philosophy), Senior Lecturer of Philosophy Department, M. V. Lomonosov Moscow State University

В статье проведен анализ теории божественного происхождения государства и права английского ученого и богослова Исаака Ньютона и установлена прямая связь с его теорией воспитания. Ньютон отвергал как теорию общественного договора, так и теорию естественного права, считая, что они нелогичны именно отсутствием прямой преемственности от воспитания детей в семье. Показано, что ньютоновская теория права основана на идее о воспитании подданных как сознательных граждан, подчиняющихся божественному праву монархов, но, с другой стороны, контролирующих монарха во избежание узурпации им власти над совестью подданных.

Указано, что ньютоновская теория воспитания подданных короны была крайне популярна в юридических и политических кругах Англии в XVII–XVIII вв., но пользовалась значительно меньшим авторитетом в педагогике и зарождавшейся в те годы педагогической теории, где была практически сразу вытеснена классической теорией школьного воспитания Джона Локка.

Ключевые слова: *Ньютон, англиканизм, ньютонианство, божественная теория государства, воспитание, семья, государство, право, божественное право, теория общественного договора, монархия.*

> Шевалье Ньютон, тот, с кем мне, как я думала, предстояло сразиться, при первой же встрече потряс меня до онемения.
>
> ***Принцесса Уэльская Каролина***

Как цитировать статью: Шаров К. С. Теория государства и права сэра Ньютона: идея о воспитании подданных короны // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2(48). С.5–14..

Сэра Исаака Ньютона почти никогда не вспоминают в связи с его теорией воспитания, тесно сопряженной с его теорией государства и права. В данном очерке предлагаю восполнить данный пробел. Цель данной работы — показать на основе анализа корреспонденции Ньютона и ряда его неопубликованных манускриптов, что Ньютон заложил тщательно разработанный естественно-богословский базис в божественную теорию государства и права и рассматривал становление граждан в монархическом государстве в контексте их воспитания. По сути, он предложил теорию воспитания подданных короны, основные черты которой мы и рассмотрим в данной статье.

Теория божественного происхождения государства и права является продуктом политической мысли Нового времени. До 1603 года, по всей видимости, мысль о божественном происхождении государства бытовала в умах многих деятелей церкви и мирян исключительно как общая идея, концептуально неоформленное понятие [20, с. 33]. Если Томас Гоббс (1588–1679) заслуженно считается отцом-основателем теории общественного договора, то Роберт Филмер (1588–1653), с точки зрения многих исследователей,— единственный вдохновитель теории божественного основания государства и власти [2, с. 46; 7]. На фоне Филмера очень часто забывают, что не менее важный вклад в развитие и обоснование божественной теории внес знаменитый английский ученый и богослов сэр Исаак Ньютон.

Ньютон пришел к убеждению, что правовая доктрина Англии его времени обеспечила естественную основу порядка как в семье, так и в государстве, при этом королевская власть и отцовский авторитет имели, по сути, схожее божественное происхождение и обоснование — именно это связывает теорию воспитания Ньютона с его теорией государства и права. Он выражает это мнение так: «Если мы сравним естественные обязанности отца с обязанностями монарха, мы найдем, что они крайне похожи, без каких-либо фундаментальных различий по происхождению или характеристикам, только лишь в степени и объеме применения права» [11, с. 23]. Кроме того, утверждает Ньютон, «все обязанности короля суммируются во всеобщей отеческой заботе о его народе» [11, с. 31]. Получается, что, согласно Ньютону, король имеет право считаться «отцом» своих подданных; его подданные должны быть готовы следовать его указам и принимать его правительство, поскольку он обладает по отношению к ним родительскими полномочиями, как отец по отношению к детям.

Ньютон в своем социально-правовом учении был противником естественного права и доктрины популизма, которые, по его мнению, разрушали институционализацию общества и в конечном счете могли разрушить семью как главную опору монархического режима. Он считал, что общество должно базироваться на системе институтов, государственных учреждений, с которыми подданные должны быть тесно связаны, поскольку привязка людей к учреждениям — это, по Ньютону, в сущности, то же самое, что и правовое признание высших полномочий и прав «отцов», которые создали эти учреждения. Признание институтов общества Ньютон сравнивает с абсолютно естественным признанием института семьи [17, с. 1]. Таким образом, он аргументировал, что теория естественного права не могла быть согласована с идеей получения прав и обязанностей от наших предков, которые исходно создали социальные институты [17, с. 12].

Интересен взгляд Ньютона на родителей и монарха в контексте обсуждения возможности выбора.

Ньютон очень сильно критиковал идею выборной королевской власти, которая, например, с XIV века установилась в Польше [13, с. 2]. В другом месте он отмечает, что порочность и бессмысленность такой идеи имеют все доказательства в Писании [16, с. 22]. Люди могут избирать депутатов парламента, мэров городов и прочих представителей власти, однако сама мысль о возможности избирать монарха глубоко противоречит идее помазания, восходящей еще к древнееврейскому пророку Самуилу и первому царю Саулу (1 Цар. 10: 1). В том же аспекте противоестественна идея выбирать себе родителей, они даются от Бога по закону наследственности. Ребенок может выбирать себе воспитателей, учителей, даже гувернеров, но не родителей — поэтому подданный может выбирать депутатов и представителей, мировых судей, но не монарха. Ньютон подчеркивает, что противоестественно выбирать наивысших правителей, поскольку королевская власть без преемственности поколений, без передачи полномочий от предков к потомкам лишается своего божественного смысла [11, с. 7]. Тем не менее, Ньютон здесь же опровергает радикально-патриархальные взгляды Филмера, согласно которым «люди [вообще] не могут принимать участие в управлении королевством» [2, с. 36].

Удивительно то, что Ньютон, будучи ярым врагом католицизма, всегда находился в оппозиции к режиму Стюартов-католиков, однако его

идеи о божественном праве монархической власти как о праве отца по отношению к детям король Чарльз II Стюарт нашел крайне полезными и с большой пользой для себя использовал их в дебатах с парламентом во время «Кризиса отвода» (*Exclusion crisis*) в 1679–1681 гг. [3, с. 230; 5, с. 54].

Ньютон сравнивает родительское воспитание в семье и подданство в монархии и в историческом контексте.

Придерживаясь антипопулистских и антиохлократических взглядов не только в сфере конституционного права, но и гражданского права, Ньютон выступал против идеи естественного, небожественного происхождения семьи. Будучи одареннейшим комментатором Библии, Ньютон использовал библейскую историю начиная с Адама, чтобы продемонстрировать преемственность идеи божественного правления и семейственности, через которую передавались традиции воспитания, от Адама до монархов Англии. Справедливости ради стоит подчеркнуть, что основные идеи о божественном происхождении государства и права Ньютон разработал еще до Славной революции 1688 года, когда король-католик Джеймс II еще не был низложен. Позже, дочь Джеймса II, королева Анна Стюарт была настолько впечатлена теорией Ньютона о божественной природе права и семьи, что, похоже, именно это, а не его заслуги в области естественных наук, явилось решающей причиной пожалования ею ему рыцарства в 1705 г.

Итак, с точки зрения Ньютона, преемственность Бог — Адам — патриархи — древние монархи — современные монархи, параллельная линии Бог — Адам — патриархи — древние роды — семьи привела к тому, что право, которое в виде некодифицированной системы знания первоначально было предоставлено Богом исключительно первым людям Адаму и Еве, теперь находится под контролем суверенов и глав семейств. Ньютон весьма оригинален при анализе книги Бытия. Он считает Бытие «самым первым источником генетических, патриархальных и любых других принципов политических и правовых обязанностей» [14, с. 2]. Вся теория происхождения права Ньютона возникает из его мысли, согласно которой право — это Божий дар Адаму, дар, регламентирующий абсолютную власть над «всей землей» и своими детьми, которая дошла до современных монархов в размере королевства. Ньютон аргументирует, что право распоряжаться, которую Адам имел над всем миром еще до своего грехопадения и которое не уничтожилось после изгнания его из рая, по праву потомства перешло к ветхозаветным патриархам Ною,

Аврааму, Мелхиседеку, Исааку, Иакову, главам 12-ти колен Израилевых. Через сыновей Ноя право было передано не только евреям, но и всем остальным народам. Монархи получали это право через помазание от непосредственных представителей Бога на земле: вначале от древних пророков, а потом — от первосвященников, а сыновья получали право наследование через благословение отца. Яркий пример связи права первородства и власти воплотился в лице Исава и Иакова [10; 3, с. 89r]. Фигура Мелхиседека для Ньютона — яркий образец доказательства его теории: в Мелхиседеке соединились две стороны права, поскольку он был и священником, и царем Иерусалима. Это, с точки зрения Ньютона, дало Мелхиседеку право помазать самого себя и передать божественное право самому себе, поэтому в Писании говорится, что он имел свидетельство от Бога, что пребывает вовек (Быт. 14: 18–20, Пс. 109: 4, Евр. 5: 6–11, 6: 20, 7: 1–28) [15].

Опора Ньютона на книгу Бытия при анализе происхождения государства и права сильно повлияла на юридическую и педагогическую мысль XVII–XVIII вв. и получила высокую оценку в богословских, правовых, философских и политических кругах. Например, ее крайне высоко оценил и стал применять в юридических дебатах друг Ньютона принц Джордж Датский, супруг королевы Анны и член Королевского научного общества. Он считал, что гениальность идеи Ньютона в том, что Ньютон сделал объяснение истоков права «настолько простым, что ни у кого не могут возникнуть проблемы определения и вывода права» [4, с. 188].

Ньютон не только не признавал естественной теории происхождения государства и права, он также не соглашался с теориями общественного договора, а теорию Гоббса, изложенную в «Левиафане», считал одной из наиболее нелогичных, пустых и надуманных книг своего времени. Логика Ньютона такова. Если исходно люди были равны и одинаковы перед Богом в производстве правовых норм и применении права, то как объяснить существующую иерархическую систему социальных институтов в государстве и иерархию в семье, на которой зиждется воспитание [6, с. 15]?

По мнению Ньютона, если бы действительно существовала естественная свобода, а люди обладали способностью формировать правовые нормы вне государства, это было бы равносильно неповиновению детей родителям, и люди никогда не продвинулись бы на пути создания

правительства, а просто скатились бы в состояние анархии [9, с. 164]. В конце концов, если все люди равны по отношению к праву и власти, общественный договор, сформированный одним поколением, не может быть использован для правоприменения последующими поколениями, поскольку при отсутствии авторитета Бога, монарха и отца ничто не гарантирует принятие норм права потомками тех, кто их выработал; они могут вновь собраться и составить новый общественный договор, и так ситуация будет повторяться от поколения к поколению.

Божественная теория происхождения государства и права Ньютона дала объяснение упорядоченной системы социальных учреждений, власти и системы применения права, как в масштабах семьи, так и государства. Ньютон разрабатывал идею о воспитании подданных, согласно которой каждый человек в государстве в процессе вступления во взрослую жизнь должен понимать все базовые принципы гражданского права, изложенные выше. Подданный не должен слепо повиноваться монарху-самодуру, узурпировавшему власть для подавления совести других (как, например, по мнению Ньютона, сделал Джеймс II). Воспитание подданного должно предостеречь его от такого неразумного шага; он, наоборот, должен своими поступками и словами дать вовремя понять монарху, что тот сам попрал божественный закон. С другой стороны, подданный не должен уподобляться Исаву и Хаму, разрушившим отцовский завет; система воспитания должна сформировать у него устойчивое понимание непререкаемости монаршего слова. Само такое воспитание, как полагал Ньютон, должно быть равномерно распределено между педагогической и законотворческой сферами.

Чтобы в государстве был порядок, по Ньютону, люди должны были иметь определенные обязательства перед своим государем, фактически те же обязательства, которые они имели по отношению к своим родителям, только в большем количественном масштабе. В конце концов, утверждает Ньютон, это подчинение подданных монарху в качестве «детей» является самым существенным источником королевского авторитета, поскольку они подданные исполняют заповедь Бога «Почитай отца тоего и мать твою». Из этого следует, что не только гражданская власть в целом является божественным учреждением, но и само право, монархические институты правотворчества и правоприменения, связанные с авторитетом королевской власти, легитимированы Богом как самым высшим авторитетом [18, с. 207]. Другими словами, в государстве

порядок может поддерживаться, только если государство рассматривать как большую семью, поскольку люди обязаны в том же смысле исполнять нормы права, установленные сувереном, как и нормы права, установленные отцом в семье.

В результате полного и категорического отказа от идеи общественного договора, но отстаивания мысли о параллельности семейного и конституционного права Ньютон также отрицал возможность существования частной собственности вне общественных институтов монархии [9, с. 170]. Любая собственность может существовать, поскольку монарх это гарантирует. Монарх в пределах государства обладает властью, которая произошла от Адама и была «существенной и достаточной» абсолютной областью. Король же в своем время предоставил подданным права на их имущество, и так, по Ньютону, появилась частная собственность. В противном случае, если верна теория общественного договора, по мнению Ньютона, для организации частной собственности все люди должны собраться в какой-то момент в некотором месте, чтобы прийти к согласию друг с другом относительно учреждение института собственности и ее разделения между ними. Ньютон говорит, что в современности мы никогда не становимся свидетелями подобных «договоров», а при достаточно большом и неуправляемом собрании людей получается только суматоха и крик, а вовсе не порядок и законотворчество [19, с. 128].

Вместо законотворческих договоренностей между людьми, устанавливающих нормы права во время неких «бесед», «собраний» или «встреч», как считал Ньютон, существует власть суверена, предоставленная и легитимированная Богом в том же смысле, в котором легитимирована власть родителей над детьми, и поэтому власть монарха выше по качеству потенциальных возможностей естественного права, хотя монарх не может узурпировать власть над совестью человека, которая подотчетна только Богу [19, с. 140]. (Именно узурпация такой власти королем Джеймсом II, как считал Ньютон, привела к конфликту с англиканской церковью и повлияла на то, что многие перспективные священники отказались от рукоположения.) Суверен выше естественного права, потому что существует древняя, освященная Самим Богом традиция, что монархи должны стоять в качестве судей над законами, которые по своей природе могут быть запутанными и допускать множественные трактовки. Власть суверена произвольна в том смысле, что нельзя принимать закон, имея в основе этого лишь другой закон — это

приведет к порочному и замкнутому логическому кругу. Монарх может вмешаться в этот процесс и своей высшей властью либо кодифицировать некоторую правовую норму, либо отвергнуть ее [12, с. 15].

Итак, мы видим, что теория возникновения государства и права Исаака Ньютона явно имела антипопулистскую природу, поскольку Ньютон использовал ее, чтобы связать божественное право королей с божественной властью родителей, сформулированной в Пятой заповеди Моисея: «Почитай отца твоего и мать твою». Он настаивал на прямом выводе всей политической власти из власти, данной Богом Адаму. Ньютон проводит прямую аналогию королевской власти и власти отца в семье, причем власть отца над детьми, согласно ньютоновским взглядам, не меняется по мере того, как дети взрослеют. Окончательный источник истины, позволяющий установить происхождение государства и права, для Ньютона — Библия. Более того, Ньютон, как видим, предложил идею о воспитании подданных, если пойти на анахронический шаг и использовать терминологию Питирима Сорокина, в системе вторичной социализации индивида.

Ньютоновская теория стала негласным кодексом классических воззрений на королевскую власть и происхождение права при англиканских правителях Великобритании. В самой педагогике и педагогической теории, которая только зарождалась в Англии в то время, ньютоновские взгляды не были столь популярны и фактически померкли в свете альтернативной теории воспитания Джона Локка, друга Ньютона.

Теория Ньютона о воспитании подданных послужила основой взаимоотношений церковной и светской власти в Англии при Анне Стюарт и королях Ганноверской династии. Однако и при ранних Стюартах, например, во время «Кризиса отвода», партия тори использовала теорию Ньютона в политических дебатах, а сами короли-католики Чарльз II и Джеймс II, к которым Ньютон относился крайне холодно, считали именно его, а не Роберта Филмера, основателя патриархализма в британской теории права, гением, который установил прочные основания монархического строя [4, с. 226]. Думаю, мы не погрешим против истины, если предположим, что отчасти, до определенной степени, благодаря колоссальному успеху теории права Ньютона в Великобритании никогда не было и до сих пор нет конституции, а власть английского монарха де-юре абсолютна на территории Соединенного Королевства Великобритании и Ирландии.

В своей теории происхождения государства и права Ньютон — скорее богослов, чем политический мыслитель. Он далек как от теории общественного договора Гоббса и Локка, так и от новоевропейской теории естественного права, впервые предложенной британцем Ричардом Хукером, а также от радикально-патриархальной теории Филмера.

Если Локк, близкий друг Ньютона,— основатель концепции современной толерантности и либерализма, равно как и классической теории школьного воспитания, то Ньютон, наоборот, по убеждениям — настоящий тори, хотя в жизни он часто примыкал к друзьям-вигам. В этом контексте показательно, как Ньютон и Локк стали друзьями. Ньютону сообщили, что некий Джон Локк, последователь Гоббса в вопросе договорной теории государства и права, критикует правовые идеи Ньютона. Разгневанный Ньютон захотел встретиться с «нахалом», но выяснилось, что Локк тогда сильно болел и не мог принять своего старшего коллегу. Через неделю Ньютон остыл и написал Локку письмо, где прямо признался: «Сэр, считая, что Вы хотели навредить мне… я был настолько под впечатлением, что когда мне сообщили, что Вы больны и, возможно, не встанете с постели, я сказал “Было бы лучше, чтобы он умер”. Мне бы хотелось, чтобы Вы простили мне такое неблагородство… и я приношу свои извинения за то, что так плохо думал о Вас…» [1, с. 149]. Несмотря на то, что с этого письма началась долгая и крепкая дружба Ньютона и Локка, удивительно то, что Ньютон пожелал смерти человеку практически только из-за того, что тот был приверженцем теории общественного договора!

Одной из причин успеха божественной теории происхождения государства и права сэра Исаака Ньютона в правовой мысли Англии XVII–XVIII вв., а также частичного успеха его теории воспитания подданных короны в английской педагогике можно считать то, что эти теории гениально просты. Они донельзя просто объясняют порядок в мире, сотворенном Богом. Две части этого порядка, монархическая и отеческая власть, идентичны по сути и различаются только объемом применения права. Приравнивая отцовскую и монархическую власть, Ньютон пришел к выводу, что политическая власть имеет божественный характер, абсолютна и неограниченна, так же как и семейная власть в ее первозданном виде, а воспитание подданных короны может послужить фундаментом преемственности традиций в монархии.

Литература/References

- *Brewster D.* Memoirs of the Life, Writings, and Discoveries of Sir Isaac Newton, in 2 vols.— Edinburgh, 1855.
- *Daly J.* Sir Robert Filmer and English Political Thought.— Toronto, 1979.— 216 p.
- *Harris T.* Lives, Liberties, and Estates: Rhetorics of Liberty in the Reign of Charles II // The Politics of Religion in Restoration England (ed. by Tim Harris, Paul Seaward, and Mark Goldie).— Cambridge, 1990.— P. 217–247.
- *Harris T.* Politics under the Later Stuarts: Party Conflict in a Divided Society. 1660–1715.— New York, 1993.— 274 p.
- *Knights M.* Politics and Opinion in Crisis. 1678–1681.— Cambridge, 1994.— 444 p.
- *Laslett, P.* Introduction // Locke J. Two Treatises of Government.— Cambridge, 1963.— P. 7–28.
- *Laslett P.* Sir Robert Filmer: The Man Versus the Whig Myth // The William and Mary Quarterly.—1948.— № 5.— P. 523–546.
- *Leyden W.,* von. John Locke and Natural Law // Life, Liberty, and Property: Essays on Locke's Political Ideas (ed. by Gordon J. Schochet). Belmont, 1971.— P. 12–25.
- *MacPherson C. B.* The Political Theory of Possessive Individualism: Hobbes to Locke. London, 1962.— 356 p.
- *Newton I.* Drafts of the 'Short Chronicle' and 'Original of Monarchies'.— Ms. 361(1), New College Library, Oxford, UK.— 1709.
- *Newton I.* Fragments on the kingdoms of the European tribes, the Temple and the history of Jewish and Christian Churches.— Yahuda Ms. 28.— 1677.
- *Newton I.* Four Letters from Sir Isaac Newton to Doctor Bentley, Containing Some Arguments in Proof of Deity.— London, 1756.— 35 p.
- *Newton I.* Notes on early Church history and the moral superiority of the 'barbarians' to the Romans.— Yahuda Ms. 39.— 1690.
- *Newton I.* Out of Cudworth.— Ms. fN563Z, William Andrews Clark Memorial Library, Los Angeles, California, USA.— 1678.
- *Newton I.* Rough draft portions of and notes for 'Theologiæ Gentilis Origines Philosophicæ' and 'The Original of Monarchies'.— Yahuda Ms. 16.— 1689.
- *Newton I.* Theological notes.— Yahuda Ms. 5.— 1703.
- *Newton I.* The Original of Monarchies.— Keynes Ms. 146, King's College, Cambridge, UK.— 1701.
- *Pocock J. G.* A. The Ancient Constitution and the Feudal Law: A Study of Historical Thought in the Seventeenth Century. Cambridge, 1957.— 402 p.
- *Schochet G. J.* Patriarchalism in Political Thought: The Authoritarian Family and Political Speculation and Attitudes Especially in Seventeenth-Century England.— New York, 1975.— 291 p.
- *Wootton D.* Political Writings of John Locke.— New York, 1993.— 479 p.

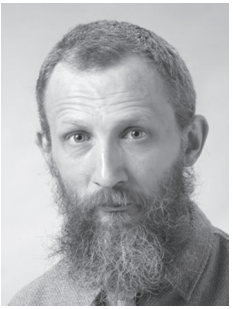
SIR NEWTON'S THEORY OF STATE AND LAW: THE IDEA OF CROWN SUBJECTS' EDUCATION

The article analyses the theory of the divine origin of state and law developed by English scientist and theologian Isaac Newton. It postulates a direct connection with his theory of education. Newton rejected both social contract theories and natural law theories, considering that they are inconsistent precisely by the lack of direct continuity from the education of children in the family. It is shown that the Newtonian theory of law is based on the idea of educating crown subjects as conscious citizens, obeying the divine right of monarchs, but, on the other hand, of controlling monarchs in order to avoid their usurping power over the conscience of their subjects.

It is pointed out that the Newtonian theory of the education of crown subjects was extremely popular in legal and political circles in England in the 17th and 18th centuries, but enjoyed much less authority in pedagogy and emerging pedagogical theory, where it was almost immediately replaced by John Locke's classical theory of school upbringing.

УДК 37.07

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. РЕТРОСПЕКТИВА ДЛЯ ПЕРСПЕКТИВЫ



А. В. Овчинников

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

Anatoly V. Ovchinnikov *ScD in Education. Deputy Director of the Department of History of Pedagogics and Education of the "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"*

Во введении *обосновывается актуальность обращения к историческим проблемам формирования правовых механизмов модернизации российского образования, раскрываются ведущие методологические подходы и анализируются основные имеющиеся взгляды на проблему.*

Основная часть *статьи посвящена исторически последовательному изложению правовых аспектов модернизации российского образования, начиная с XVIII столетия и заканчивая 2012 годом — временем принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Характеризуя особенности правового закрепления основ модернизационного развития образования, проводится мысль о том, что в досоветский, советский и постсоветский периоды это был единый процесс, хотя и имевший различные политические и правовые окраски. Он был направлен на решение важнейших в конкретную историческую эпоху стратегически важных проблем развития общего образования не только в сторону ее вестернизации, но и сохранения национальных традиций.*

В ***заключении*** *статьи сделаны выводы, которые показывают, что, формулируя правовые основания модернизации российского образования, политическая власть России практически всегда, в меру своих интересов старалась балансировать между вестернизаторскими и традиционными ценностными началами образования, что во многом предопределило национальные облики модернизационных*

Как цитировать статью: Овчинников А. В. Правовые аспекты модернизации российского образования. Ретроспектива для перспективы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2(48). С15–29.

процессов в сфере народного просвещения в стране.

***Ключевые слова**: правовая основа модернизации образования, история российского образования, стратегии модернизации образования, принципы образования, циркулярное право, новации в образовании.*

Введение

В дни, когда исполняется пять лет со дня вступления в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», было бы правомерно подвести первые итоги его реализации. Несомненно, что федеральные и региональные органы государственной власти проведут различные мониторинги, которые покажут репрезентативные результаты практического воплощения норм образовательного законодательства.

Однако начало действия нового образовательного закона началось не с чистого листа. До этого момента в нашей стране, как и во многих странах мира, шел продолжительный по своим хронологическим показателям процесс реформирования и модернизации образования.

В ходе разработки стратегий развития образовательных систем государственные органы, отвечающие за процесс реформирования образования, всегда учитывали социально-культурные факторы, которые влияют на современное школьное образование, включая накопившиеся традиции.

В этой связи, как ни парадоксальным казалось бы это на первый взгляд, движение к инновационному будущему, построение новых форм регулирования образовательных отношений становится затруднительным без обращения к прошлому.

Каждая цивилизация рождает свои собственные цивилизационные концепты права, в том числе права на образование. И как бы ни унифицировалось действующее законодательство в процессе модернизационного развития, формируя позитивное право, оно не может претендовать на роль монопольного регулятора образовательных отношений. Полагаем, что данный тезис может найти подтверждение на протяжении всей истории модернизации отечественного образования. Без обращения к истории невозможно критически осмысливать современное состояние правового регулирования процесса модернизации образования. Современный человек не в состоянии будет осознать «все богатство этого процесса, что чревато значительным его обеднением. Применение любой логической модели к исторической реальности права

(да и образования — А. О.) таит в себе определенный риск, связанный со стремлением „втиснуть“ в заранее подготовленную схему (модель) эту действительность и тем самым ограничить ее богатство, упростить и в конечном итоге — исказить познаваемый объект» [6, с. 115].

Поэтому целью статьи является краткий историко-аналитический обзор проблем, возникавших в процессе разработки и реализации правовых механизмов модернизации российского общего образования как культурно-исторического явления, активно проходящего в России с XVIII века, в его соотношении с днем сегодняшним. «Такой угол зрения позволяет читателю почувствовать себя субъектом исторического действия, позволяет увидеть и осознать сегодняшние события образовательного бытия в их генезисе и в контексте общего исторического движения страны» [5, с. 21].

Актуальность проблемы определяется тем, что одним из условий социокультурной модернизации, в состав которой входит и модернизация образовательной сферы, является усиление юридического начала, переход от приоритета обычного права к современному, юридическому праву. Это имеет глубокие исторические корни, которые проявляются порой неосознанно на ментальном уровне участников современных образовательных отношений, а правовая традиция постоянно оказывает опосредованное воздействие на фактически складывающиеся правоотношения в области образования на протяжении всего процесса его модернизации.

С начала 2000-х годов в связи с принятием Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года этот термин прочно вошел в активное употребление и приобрел различные смыслы, которые постоянно преумножаются. Тем более что принятый в 2012 году Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» не дает легального определения термина «модернизация образования», что существенно затрудняет единство понимания этого феномена, фактически выводя его из рамок правового регулирования, растворяя в других терминах и понятиях, тем самым способствуя приданию ему широкого контекста.

Необходимо учитывать геополитические и этнокультурные тенденции. Современная Россия, впрочем, как и страны СНГ, является своеобразной точкой бифуркации правовых традиций, возникших на базе двух рецепций римского права (западноевропейской и восточно-европейской

(византийской). К этому следует добавить активную модификацию и продвижение мусульманских традиций права, которые оказывают большое, если не решающее значение на достаточно большой части России и всего постсоветского пространства, социокультурные процессы в котором активно влияют на внутреннее положение в Российской Федерации.

Модернизация образования — это «процесс формирования в системе образования способности постоянно и успешно адаптироваться к меняющимся условиям и задачам, создавать новые образовательные институты, модифицировать старые, прокладывая каналы для эффективного диалога между обществом и государством, определяя новый тип взаимодействия в сфере образования» [3, с. 12]. Естественно, что для подобного процесса требуется длительное историческое время, что обусловлено необходимостью изменения не только законодательства, но и ментальности субъектов правоотношений, регулируемых этим законодательством.

Также необходимо учитывать различие в оценках ученых стратегических задач социокультурной модернизации. Так, С. Н. Гавров полагает, что в течение столетий основные усилия в процессе российской модернизации осуществлялись не ради вхождения в западную по своей генеалогии цивилизацию модерности, но ради сохранения, воспроизведения и упрочения империи [4, с. 6].

Таким образом, изучение правовых основ модернизации образования в их широкой культурно-исторической трактовке имеет сегодня не только теоретическое, но и важное практическое значение, поскольку будет способствовать оптимизации законотворческой работы и приближению ее к потребностям современной системы образования.

Основная часть

Правовая основа модернизации включает отражение, законодательное закрепление и реализацию интересов государства, граждан и их объединений в ходе реализации образовательной функции, упорядочивает образовательный процесс. Правовая основа выступает гарантом реализации гражданами своих образовательных прав и с помощью юридических механизмов создает и реализует в конкретно-исторических условиях оптимальные формы функционирования и развития сферы образования. *В наиболее общем виде правовая основа модернизации образования — это система действующего законодательства на опре-*

деленном этапе модернизации образования конкретного государства.

Модернизационные процессы охватывают все периоды развития российской цивилизации: досоветский, советский и постсоветский. И хотя правовые ценности и основания каждого из них входили в глубокое, порой непримиримое противоречие с предыдущим, вместе они составляют единый процесс развития отечественного образовательного права и законодательства.

Дореволюционный период (XVIII в.— 1917 г.) начался с резкого, насильственного изменения ценностных ориентаций, их активного нормативного закрепления с целью насаждения европейского правового образа как основы модернизации страны. Имевшаяся к тому времени образовательная практика Средневековья и канонически-правовое закрепление основ национальной образовательной традиции в расчет фактически не принимались. Кроме того, в разных регионах российского государства выработка и, особенно, реализация норм, регулировавших процессы модернизации образовательной сферы, протекали далеко не по единым образцам.

Законодательство периода ранней модернизации входило в противоречие с имевшимися традициями. Поэтому новые тенденции получали частичное отторжение общества, что становилось одной из причин зарождения правового нигилизма среди потенциальных участников образовательных правоотношений, часто пытавшихся сохранять традиционно-консервативные формы их регулирования. Зарождавшееся в то время национальное образовательное законодательство эволюционировало в сторону своего содержательного расширения, поскольку необходимо было закрепить объективно наметившийся выход содержания образования за рамки «учения книжного». К тому же в философской мысли России стали все более активно проявляться элементы естественно-правовых доктрин, действие которых постепенно стало накапливаться и достигло своеобразной точки бифуркации во второй половине XVIII столетия — время царствования Екатерины Второй.

Первая половина XIX столетия стала решающим периодом в формировании национального законодательства в области образования, основанного на общепринятых принципах законотворчества в рамках естественно-правовой доктрины. С учетом особенностей исторического развития страны были провозглашены в целом прогрессивные принципы развития государственной системы образования. При этом

приоритет отдавался национальным ценностям. Одной из основ национального законодательства стала гарантия системности, доступности и общественно-государственного устройства (естественно, в контексте рассматриваемой эпохи).

С принятием устава 1828 года, существенно ограничившего принцип доступности образования по сословным признакам, образовательное законодательство приобрело в качестве своей основы нравственное начало, которое было поставлено на первое место. С этого времени в качестве ценности и правовой основы образовательной системы российского государства выступает связь образования и воспитания. Это стало традиционно-духовной и правовой нормой и тем самым глубоко интегрировалось в процессы реформирования и модернизации образования, оказывая существенное влияние на формирование правовых основ образования в пореформенной России. Это положение было воплощено в двух основных нормативно-правовых актах: Положении о начальных народных училищах от 14 июля 1864 года и Уставе гимназий и прогимназий, изданном 19 ноября того же года.

Документы законодательно закрепили всеобщее обучение на основе внедрения элементов сотрудничества центральных и региональных органов государственной власти и общественности. Попутно заметим, что с принятием этих законодательных актов устанавливается традиция разработки и принятия в форме приложений или отдельных актов документов, содержащих финансово-экономическое обоснование возможности реализации принимаемого нормативного акта.

Историко-правовой анализ документов второй половины XIX века наглядно подтверждает, что принятые нормативно-правовые акты были разработаны на высоком уровне юридической техники, соответствующем общемировым тенденциям развития права. В них продолжилась линия на укрепление связи воспитания и образования. Возможно даже говорить о появлении феномена – предтечи воспитывающего обучения. В качестве цели функционирования начальных народных училищ было названо утверждение в народе религиозных и нравственных понятий и распространение первоначальных полезных знаний. Эта же цель была сохранена в отечественном законодательстве и в период его дополнений в 70-е — 80-е годы XIX столетия и стала существенной национальной особенностью процесса модернизации образования в Российской империи.

Начиная с середины 70-х гг. XIX столетия до 1917 года правовые

основания модернизации образования фактически не менялись, а законодательное регулирование осуществлялось подзаконными актами, которые были направлены на приближение уже сложившихся правоотношений к повседневной реальности российского образования конца XIX — начала XX столетия. Таким образом, характерной чертой правового регулирования процесса модернизации образования в России стало циркулярное право, которое более подвижно и было лучше приспособлено к быстрым изменениям жизненного уклада.

В ходе **советского** периода модернизации была создана уникальная в историческом отношении система общего образования, которая поддерживалась правовой основой, базировавшейся на философских идеях марксизма-ленинизма. Полный разрыв в первые годы советской власти с имевшейся традицией не позволяет говорить о сразу сложившейся **правовой** основе советского образования, которая была сформирована в более позднее время. В первые годы советского периода возможно только констатировать наличие законодательной базы, носившей более циркулярный характер, что отчасти может считаться продолжавшейся тенденцией последних лет дореволюционной эпохи. Это обстоятельство позволяет говорить о частичной преемственности модернизационных процессов досоветского и советского периодов развития образовательного права и законодательства в России при полном изменении политической направленности.

В первые месяцы советской власти вышли декреты, постановления и распоряжения, заложившие правовую основу образования советского типа. Содержание этих документов носило преимущественно организационный характер, а конкретные нормы права в них практически отсутствовали. Они появились в более позднее время, на рубеже 20-х — 30-х гг. XX века. Тем не менее новая власть заложила общие принципы организации образования. Так, в ст. 17 Конституции РСФСР 1918 г. было сказано: «В целях обеспечения за трудящимися действительного доступа к знанию Российская Социалистическая Федеративная Советская Республика ставит своей задачей предоставить рабочим и беднейшим крестьянам полное всестороннее и бесплатное образование» [8]. Производительный труд, связанный с обучением, политехнический характер обучения, единство школьной системы стали ведущими идеями школьного обучения согласно Декрету Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов «О единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной

Советской Республики» от 16 октября 1918 года. Наряду с другими принятыми в то время государственными актами закладывалась фундаментальная основа народного образования — государственная школа нового образца.

1920-е — 1940-е годы — время безраздельного господства директивного регулирования правоотношений в области образования. Несмотря на предложения педагогической общественности, вопрос о принятии органического закона об образовании на государственном уровне не рассматривался. Тем не менее принятые партийные и государственные постановления содержали положения, направленные на модернизацию образования. После принятия Конституции СССР 1936 года и Конституции РСФСР 1937 года они были направлены на реализацию основных положений права на образование. Оно гарантировалось наличием обязательного восьмилетнего образования, широким развитием среднего общего, всех видов среднего, среднего специального и высшего образования на основе связи обучения с жизнью, с производством, всемерным развитием вечернего и заочного образования, бесплатностью всех видов образования и системой государственных стипендий. Также гарантировалось обучение в школах на родном языке, организация на заводах, в совхозах и колхозах бесплатного производственного, технического и агрономического обучения трудящихся.

Чтобы прогрессивные положения Конституции были развиты в нормах органического закона, потребовалось более двадцати лет. Только 24 декабря 1958 года был принят Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Он заложил новые задачи-принципы, ставшие основой нового этапа модернизации образования, – прочные основы общеобразовательных и политехнических знаний. Также устанавливалась четкая система образования, повышалась роль общественности и требования к воспитательной работе. Были заложены основы вариативности (профильные старшие классы) при единстве всех уровней образования. Главным содержанием закона стала идея укрепления связи школы с жизнью.

Эти новации законодательства давали возможность потенциального развития образовательной сферы страны в активный период модернизации социалистического образца. Однако, как справедливо отмечают современные исследователи, этот закон не оправдал возлагавшихся на него надежд, прежде всего в силу изменчивости политической ситуации в стране [9, с. 197].

Поворот в развитии правовых основ модернизации образования

начался на рубеже 1970-х годов. 8 сентября 1970 года был принят Устав средней общеобразовательной школы, заложивший фундамент организационно-правового единства в самой массовой части образовательных учреждений. В целом следуя тенденциям того времени, которые впоследствии стали именоваться как застойные, основной модернизационный ресурс был заложен в формулировках главных задач школы.

О полном правовом закреплении модернизационных притязаний в области народного образования можно говорить только с момента принятия «Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» 1973 года и Закона РСФСР «О народном образовании» 1974 года. В этих документах появились новые нормы, которые в тех конкретно-исторических условиях создавали правовые условия для модернизационного развития страны в целом и системы образования как главного ресурса запланированных изменений в частности.

Главным социальным стимулом развития явилось провозглашение права на всеобщее среднее образование, что и стало определять направления модернизации образования, придав ему личностно-ориентированную доминанту, творчески развивающуюся в контексте общих социальных интересов, одним из которых была подготовка высококвалифицированных кадров. Ранее провозглашенная и юридически закрепленная политехнизация обучения усиливала свою социальную направленность. Законодательно был закреплен принцип научных основ развития образования. Высокий модернизационный ресурс образования был закреплен нормой об определяющей роли образования в научно-техническом прогрессе. Среди главных задач школы на первом месте называлось осуществление общего среднего образования детей и молодежи, отвечающего современным требованиям социально-экономического и научно-технического прогресса. Также подчеркивалась необходимость вооружения учащихся глубокими и прочными знаниями основ наук, обеспечения компьютерной грамотности и привития навыков пользования электронно-вычислительной техникой. Выход школьного обучения на новый уровень развития не мыслился без воспитания у учащихся стремления к непрерывному совершенствованию знаний, умения самостоятельно пополнять их и применять на практике.

В названных нормативных актах модернизационный ресурс образования, в отличие от актов более ранних лет, обозначался отдельно для каждого звена образования: начального, среднего, профессионально-технического,

среднего специального и высшего. Однако реального достижения поставленных задач не произошло, о чем свидетельствовало стремление власти провести новую реформу образования в прежних социокультурных и политических рамках, что нашло воплощение в идеях реформы 1984 года.

Постсоветский период 1992–2012 гг. — время создания обновленной системы российского образования, в котором ярко прослеживаются колебания политического курса между либеральными и традиционалистскими элементами в образовании. Особенностью Закона РФ «Об образовании» 1992 года стало четкое закрепление новых политических и правовых реалий и демократических принципов развития образования. Среди основных — многообразие и вариативность образования, право выбора получения форм образования и образовательного учреждения. Как и в предыдущих законодательных актах, в нем отсутствовало понятие модернизации образования, что отнюдь не означало отсутствие в нормативном акте норм, направленных на правовое регулирование модернизационных процессов.

Наряду с провозглашением приоритетности образовательной сферы большое значение имела норма, закреплявшая в качестве организационной основы образования Федеральную целевую программу развития образования. Введение термина «образовательное пространство» в качестве юридически принятого многократно расширяло сферу правового регулирования принятого закона. Кроме того, впервые в российской истории была провозглашена деидеологизация образования и введен запрет на политическую деятельность внутри образовательных организаций. Среди задач законодательства было названо создание правовых гарантий для свободного функционирования и развития системы образования в Российской Федерации.

В эти годы происходит не только выделение образовательного права в отдельную отрасль права, но и ее гармонизация с другими отраслями, что, в частности, особенно ярко проявилось в отношении общества к термину «образовательные услуги», который стал предметом острых дискуссий среди самых широких слоев участников образовательных отношений.

Эта дискуссия лишний раз подтвердила живучесть в российском социуме образовательных традиций и неспособность быстрого обращения к новым реалиям. Полагаем, что данная особенность должна стать предметом пристального внимания при выработке стратегии дальнейшей модернизации российского образования.

Модернизация образования впервые должна была осуществляться на принципах свободы и плюрализма, что стало самым основным новаторством создателей закона. Данное обстоятельство имело как позитивные, так и негативные последствия. Так, в системе образования усилилась конкуренция между элементами отечественной социокультурной традиции и наспех сделанными кальками инокультурного опыта, внедряемыми без объективной профессиональной экспертизы. Это приводило к фактическому разрушению единого образовательного пространства страны.

Однако со временем выяснилось, что Закон оказался слишком рамочным и многие области российского образования оказались неурегулированными, что привело к негативным последствиям, которые объективно сказываются на современном российском образовании [7, с. 4].

И это обстоятельство вновь вернуло приоритет циркулярного права, получившего воплощение в многочисленных письмах и инструкциях, существенно затрудняющих процесс практической реализации норм суперпрогрессивного нормативного акта. С другой стороны, необходимо учитывать то обстоятельство, что общественное сознание участников образовательного процесса не изменяется в одночасье. Сильна традиция опасения при принятии решений, продолжает негативно влиять слабая правовая подготовка педагогов и родителей, многие из которых желали бы подстраховаться тем же расширением числа подзаконных актов, часто не осознавая, что регламентировать все аспекты сложного процесса модернизации не представляется возможным. Эти сложные социально-правовые проблемы, сопровождающие процесс модернизации, ожидают своего решения.

Заключение

Правовые основы модернизации российского образования в их широком, социокультурном контексте — это совокупность норм права, содержащихся в различных источниках, как действующих, так и прекративших свое действие. Помимо норм, продолжающих свое действие, имеют значение образы правовых норм прошлого, подсознательно влияющие на участников правоотношений в образовательной сфере.

Основной развивающейся тенденцией правового регулирования модернизационных процессов в Российском образовании было создание юридических механизмов для сбалансированных действий участников образовательного процесса. Важной тенденцией развития законода-

тельства на всех этапах модернизации отечественного образования является нахождение оптимального баланса между традиционными и инновационными составляющими правового процесса.

Главным социально-политическим итогом дореволюционного периода, как, впрочем, и других исторических периодов развития правоотношений в области образования, стала выработка баланса вестернизаторско-либеральных, основанных на традициях естественного права и традиционно-имперских начал правового регулирования образования. Правовые нормы, обеспечивавшие процесс модернизации образования, были идеально созданы с точки зрения законотворческой практики западной цивилизации. Нормативные акты, основанные на принципах естественного права, с определенными трудностями реализовывались в условиях российской действительности, что приводило к снижению их ценностного потенциала, способствовало развитию правового нигилизма у части участников образовательных правоотношений. Это обстоятельство существенно тормозило процесс социокультурной модернизации. Но при этом ввело практически все образовательное пространство России в сферу правового регулирования, фактически убрав из спектра образовательных отношений догосударственный уровень.

Развитие правовых основ модернизации образования шло в сторону легализации общественной инициативы, сохраняя при этом свои консервативные черты. Однако в ряде регионов имел место партикуляризм правотворчества, слабо работал механизм внедрения новых правовых норм, что приводило к реальному действию устаревших норм начала XIX века. Образовательное законодательство второй половины XIX века, «переусердствовав» в вопросах организационно-правового регулирования образования, недостаточно внимания уделяло вопросам государственного идеала личности, что стало одной из главных задач следующего, советского этапа модернизации образования.

Кроме того, начиная с реформ Петра Первого до 1917 г., правовые основы модернизации российского образования формировались под влиянием романо-германской правовой традиции при главенствующей роли государственной власти. Правовые основы модернизации с трудом уживались в юридических реалиях России, одной из причин чего стала незавершенность процесса рецепции европейских правовых традиций.

Подводя итог краткому изложению правовых основ модернизации образования в советский период, следует сказать, что долгое время их

фактически не имелось, вернее сказать стимул модернизационного развития был закреплен идеологически. Законодательное регулирование процесса модернизации образования фактически началось лишь с 70-х гг. XX столетия, сохранив общие идеологические приоритеты, представив в их рамках возможность определенного развития инновационных процессов. Своеобразным регулятором отношений в образовании являлось партийное руководство. Это был приспособленный к российским цивилизационным особенностям элемент сложного механизма правовой регламентации модернизационных процессов в образовательной сфере страны. Одновременно это было исторически обусловленной формой реализации принципа государственно-общественного сотрудничества в условиях советской системы образования.

В постсоветский период была выработана новая стратегия развития российского образования, которая базировалась на усилении либерального влияния. Был принят самый демократический закон в сфере образования, который сделал возможным всем социальным и политическим группам российского общества проявить способности в решении задач обновления школы. Однако отсутствие длительных традиций демократических и партнерских взаимоотношений власти и многоликого общества в вопросах ценностных оснований и стратегии модернизации часто мешало достижению поставленных задач, приводило к тому, что большее внимание уделялось вопросам административно-хозяйственным, чем собственно педагогическим.

Сам процесс модернизации образования будет эффективным в том случае, если в ходе его правового регулирования будут постепенно изживаться родимые пятна отечественной системы управления образованием, главная из которых — обилие разноведомственных нормативно-правовых актов, положения которых, даже если не противоречат друг другу, то создают значительные трудности в практическом решении задач правового обеспечения развития образовательной сферы по пути ее модернизации.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 гг. (№ 27.8089.2017/БЧ) «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании».

Литература

1. *Богуславский М. В.* Современная стратегия модернизации российского образования: историко-педагогический контекст // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 6. С. 43–47.

2. *Богуславский М. В., Милованов К. Ю., Кудряшев А. В.* Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX века: монография / под ред. чл.- корр. РАО, докт. пед. н., проф. М. В. Богуславского. М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. 170 с.

3. *Гавров С. Н.* Модернизация во имя империи. Социокультурные аспекты модернизационных процессов в России. М.: Едиториал УРСС, 2004. 352 с.

4. *Днепров Э. Д.* Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011. 456 с.

5. *Керимов Д. А.* Методология права: предмет, функции, проблемы философии права. 5-е изд. М.: Изд-во СГУ, 2009. 521 с.

6. *Кирилловых А. А.* Комментарий к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (постатейный). М.: Книжный мир, 2013. 352 с.

7. Конституция (Основной Закон) Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (принята V Всероссийским Съездом Советов в заседании от 10 июля 1918 г.). Режим доступа: http://constitution.garant.ru/history/ussrrsfsr/1918/chapter/97c0401ae090631251b74514761b15d3/[Дата обращения: 08.04. 2018 года].

8. *Милованов К. Ю.* Стратегии модернизации и реформирования советской школы (вторая треть XX века) // Профессиональное образование и общество. 2017. № 1. С. 185–201.

9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон / по сост. на 2013 год, с комментариями юристов + Обзор изменений. М.: Эксмо, 2013. 720 с.

10. *Розин В. М.* Развитие права в России как условие становления гражданского общества и эффективной власти. М.: МПСИ, 2006. 352 с.

11. *Яковенко И. Г.* Россия и модернизация в 1990-е годы и последующий период: социально-культурное измерение. М.: Новые знания, 2014. 320 с.

LEGAL ASPECTS OF MODERNIZATION OF THE RUSSIAN EDUCATION. RETROSPECTIVE FOR PROSPECTS

The author of the article justifies the urgency of addressing historical problems of the formation of legal mechanisms for the modernization of Russian education, reveals the leading methodological approaches and analyzes the main existing views on the problem.

The main part of the article focuses on the historically consistent presentation of the legal aspects of modernization of the Russian education since the eighteenth century until the 2012 year, the time of the adoption of the Federal law “On education in the Russian Federation”. Describing the features of legal confirmation of the education modernization basics, the idea is elaborated that in pre-Soviet, Soviet and post-Soviet periods, it was a common process but with different political and legal overtones. It was aimed at solving the problems in a specific historical era that were most strategically important for general education development not only in the direction of its westernization, but for preserving the national traditions as well.

The conclusion

The author of the paper show that in formulating the legal basis of modernization of the Russian education, the Russian political power almost always, to the best of its views, tried to balance between the westernization and traditional value basis of education, that to a large extent has determined the national images of the modernization processes in the sphere of public education in the country.

Keywords: legal basis of modernization of the education, history of the Russian educa-

tion, strategies of modernization of the education, principles of education, circular right, innovations in the education.

References

- *Boguslavskij M. V.* Sovremennaja strategija modernizacii rossijskogo obrazovanija: istoriko-pedagogicheskij kontekst // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. № 6. S. 43–47. [In Rus].
- *Boguslavskij M. V., Milovanov K. Ju., Kudrjashev A. V.* Strategii reformirovanija i modernizacii rossijskogo obrazovanija v pervoj treti XX veka: monografija / pod red. chl.-korr. RAO, dokt. ped. n., prof. M. V. Boguslavskogo. M.: FGBNU ISRO RAO, 2017. 170 s. [In Rus].
- *Gavrov S. N.* Modernizacija vo imja imperii. Sociokul'turnye aspekty modernizacionnyh processov v Rossii. M.: Editorial URSS, 2004. 352 s. [In Rus].
- *Dneprov Je. D.* Novejshaja politicheskaja istorija rossijskogo obrazovanija: opyt i uroki. M.: Marios, 2011. 456 s. [In Rus].
- *Kerimov D. A.* Metodologija prava: predmet, funkcii, problemy filosofii prava. 5-e izd. M.: Izd-vo SGU, 2009. 521 s. [In Rus].
- *Kirillovyh A. A.* Kommentarij k Federal'nomu zakonu «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» № 273-FZ (postatejnyj). M.: Knizhnyj mir, 2013. 352 s. [In Rus].
- Konstitucija (Osnovnoj Zakon) Rossijskoj Socialisticheskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki (prinjata V Vserossijskim S#ezdom Sovetov v zasedanii ot 10 ijulja 1918 g.). Rezhim dostupa: http://constitution.garant.ru/history/ussrrsfsr/1918/chapter/97c0401ae090631251b74514761b15d3/[Data obrashhenija: 08.04. 2018 goda]. [In Rus].
- *Milovanov K. Ju.* Strategii modernizacii i reformirovanija sovetskoj shkoly (vtoraja tret' XX veka) // Professional'noe obrazovanie i obshhestvo. 2017. № 1. S. 185–201. [In Rus].
- Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon / po sost. na 2013 god, s kommentarijami juristov + Obzor izmenenij. M.: Jeksmo, 2013. 720 s. [In Rus].
- *Rozin V. M.* Razvitie prava v Rossii kak uslovie stanovlenija grazhdanskogo obshhestva i jeffektivnoj vlasti. M.: MPSI, 2006. 352 s. [In Rus].
- *Jakovenko I. G.* Rossija i modernizacija v 1990-e gody i posledujushhij period: social'no-kul'turnoe izmerenie. M.: Novye znanija, 2014. 320 s. [In Rus].

УДК 371

А. В. Онучина

Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук ВятГУ, г.Киров; педагог-психолог МОУ СОШ с УИОП № 1, г. Советск, Кировская обл.
E-mail: anastasiya.onuchina@yandex.ru

Anastasia V. Onuchina
Teacher-psychologist, Vyatka State University, City of Kirov, Secondary School (with profound studying of separate subjects) No. 1

СТРУКТУРА УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В статье дано описание деятельностного подхода, который составляет теоретическую базу для работы по проектированию и формированию универсальных учебных действий у учеников основной школы. В современной педагогической науке конкретизированы представления о системе учебных действий и определены их виды. Анализ исследований позволяет утверждать, что в достаточной степени разработаны предпосылки для теоретико-методологического осмысления проблемы формирования универсальных учебных действий у обучающихся основной школы, а именно: на общетеоретическом уровне обоснованы идеи в области формирования умений и компетенций; обоснована идея необходимости увеличения доли практикоориентированных знаний и умений в содержании образования.

Проблема *нашего исследования заключается в обосновании структуры формирования универсальных учебных действий у обучающихся основной школы.*

Цель исследования *— теоретически обосновать, разработать и конкретизировать виды формируемых универсальных учебных действий у обучающихся основной школы.*

Методологической основой исследования *являются психологические и педагогические теории, раскрывающие сущность универсальных учебных действий обучающихся основной школы.*

Методы исследования. *Теоретические: изучение и обобщение инновационного педагогического опыта формирования универсальных учебных*

Как цитировать статью: Онучина А. В. Структура универсальных учебных действий обучающихся основной школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2(48). С.30–40.

действий у обучающихся основной школы; анализ, синтез, систематизация, сравнение, классификация, моделирование и проектирование. Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; реализуют целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности.

***Ключевые слова**: универсальные учебные действия, ученик основной школы, личностные качества.*

Введение. В современной педагогической науке конкретизированы представления о системе учебных действий и определены их виды. Анализ исследований позволяет утверждать, что в достаточной степени разработаны предпосылки для теоретико-методологического осмысления проблемы формирования универсальных учебных действий у обучающихся основной школы, а именно: на общетеоретическом уровне обоснованы идеи в области формирования умений и компетенций (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова); обоснована идея необходимости увеличения доли практикоориентированных знаний и умений в содержании образования (В. В. Краевский). Особый интерес для нашего исследования представляют:

- идеи учета специфики возрастных и психологических особенностей обучающихся основной школы, а также факторы и условия развития учебных действий и их состав (Л. И. Божович, А. Л. Венгер, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн, Л. Кольберг, А. К. Маркова, Я. А. Пономарева, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон, Г. А. Цукерман);
- концепция содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта человека, где четко обозначен общий результат (В. В. Краевский);
- обоснование процесса формирования универсальных учебных действий как ведущей образовательной задачи (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова);
- исследование проблемы развития личности школьника и формирования в процессе обучения и воспитания новых личностных качеств (В. В. Краевский);
- конкретизация представлений о системе учебных действий и определение их видов (С. В. Анащенкова, А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Г. С. Ковалева, А. М. Кондаков и др.).

Результаты исследования. Категория «универсальные учебные действия» рассматривается как умение учиться, то есть способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта. По мнению А. В. Федотовой, это «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся — как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности — ценностно-смысловых и операциональных характеристик» [17].

По мнению А. В. Хуторского [11], в системе обучения должна быть самостоятельно существующая система деятельности. Причем для каждой деятельности имеются соответствующие универсальные учебные действия. Эти понятия являются общенаучными и не могут иметь отношения к конкретным психологическим или педагогическим учениям.

С позиции А. В. Хуторского [11], новые требования федерального государственного образовательного стандарта, такие как системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия и метапредметные образовательные результаты, не обеспечены средствами реализации, диагностики и оценки. То есть у педагогов, работающих в школах, нет точного ответа на вопросы «Как выполнить нормативные требования стандарта и не потерять при этом интересы ученика?», «Что такое универсальные учебные действия и как их формировать у обучающихся основной школы?», «Как диагностировать образовательные результаты учеников?», «Что представляет собой процесс формирования универсальных учебных действий?».

Разделяя точку зрения А. В. Хуторского, полагаем, что в стандартах отсутствует единое основание классификации образовательных результатов: предметные, метапредметные, личностные. Классификация универсальных учебных действий у обучающихся основной школы должна базироваться на личностных качествах, так как невозможно сформировать умение без личностной позиции ученика, человек — это не только внимание, память, мышление, воображение, восприятие, но и чувства, эмоции, духовность, гражданственность и многие другое.

Особое значение приобретают цель общего образования и образовательные результаты обучающихся основной школы. В стандарте указана цель общего образования — «становление человека, готового к свободному, гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, что позволит ему самостоятельно

решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни» [17]. В данных обстоятельствах становится актуальным формирование универсальных учебных действий у обучающихся основной школы.

Речь идет о содержании осваиваемых знаний, навыков, общеучебных умений и учебных действий на уровне основного общего образования. С другой стороны, содержание образования выступает как образовательная модель социального опыта обучающихся основной школы. То есть современный ученик основной школы должен быть самостоятельным, ответственным, целеустремленным, быть носителем общей культуры благодаря сформированным действиям познавательного самоопределения и действиям, направленным на самообразовательную деятельность. У школьника, обучающегося на уровне основного общего образования, должны быть сформированы такие личностные качества, как общительность, инициативность, тактичность, вежливость, используя алгоритм или речевой образец общения педагога и умению работать в группе на основе использования самостоятельно разработанного плана общения. Одним из важнейших показателей успешной социализации выпускника с позиции формирования универсальных учебных действий является его образованность и дальнейшее личностное, нравственное и моральное становление.

Учитывая сказанное, а также принимая во внимание специфику формирования универсальных учебных действий, нетрудно прийти к выводу, что универсальные учебные действия обучающихся основной школы — это совокупность способов действия обучающихся, а также связанных с ними навыков учебной и внеучебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование новых умений, включая организационные умения. Это обусловило целесообразность уточнения и конкретизации сущности категории «универсальные учебные действия». На основе анализа указанной категории нами были сформулированы следующие определения различных видов универсальных учебных действий:

— личностные универсальные учебные действия: действия самоопределения в познавательной деятельности, действия самообразования в учебной деятельности;

— регулятивные универсальные учебные действия: действия планирования и контроля, действия самостоятельной оценки обучающимися

результатов собственной учебной деятельности;

— познавательные универсальные учебные действия: действия самостоятельного прогнозирования учебных целей;

— коммуникативные универсальные учебные действия: умение работать с информацией, используя алгоритм и образец деятельности педагога, умение работать в группе на основе использования самостоятельно разработанного плана деятельности.

Личностные универсальные учебные действия (Рисунок 1) [1, с. 18]

Обеспечивают познавательную активность обучающихся, определяют ведущий вид деятельности на уроке и развивают способность к самостоятельному принятию решений. Учебные действия направлены на формирование духовно-нравственных личностных качеств: самостоятельности, ответственности, целеустремленности и, в целом, на осмысление обучающимися основной школы личностной ценности учебной деятельности.

Действия самоопределения в познавательной деятельности

Обеспечивают познавательную активность обучающихся на учебном занятии, определяют ведущий вид деятельности на уроке и развивают способность к самостоятельному принятию решений.

Действия самообразования в учебной деятельности

Обеспечивают готовность обучающихся к активной познавательной деятельности через формирование способности к самостоятельной оценке учебной деятельности.

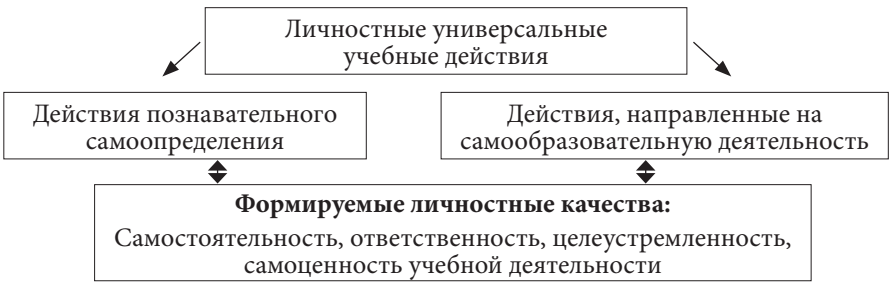


Рисунок 1. Структура личностных универсальных учебных действий (Illustration 1. Structure of personal universal learning activities)

Регулятивные универсальные учебные действия — это способы деятельности, которые служат основой для определения последовательности компонентов учебной деятельности на учебном занятии, благодаря кото-

рым обучающийся может самостоятельно прогнозировать, выполнять, контролировать, оценивать, а в дальнейшем корректировать собственную учебную деятельность. Учебные действия направлены на формирование социально-важных личностных качеств: активности, инициативности, исполнительности (Рисунок 2) [1, с. 95].

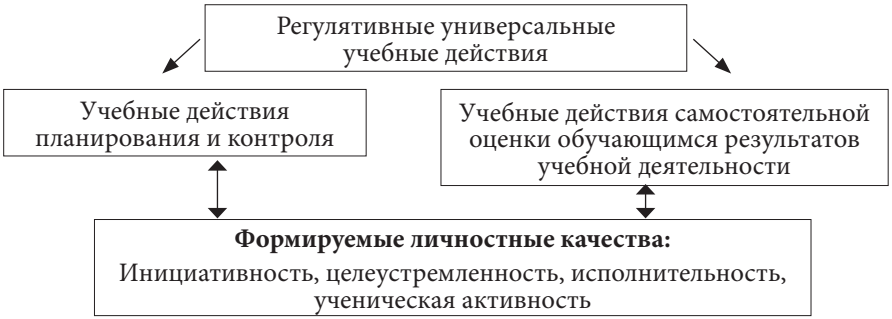


Рисунок 2. Структура регулятивных универсальных учебных действий (Illustration 2. Structure of regulative universal learning activities)

Учебные действия планирования и контроля определяют этапы и структуру промежуточных и итоговых учебных действий обучающихся, а контроль деятельности обеспечивает эффективность работы на учебном занятии.

Действия самостоятельной оценки обучающимися результатов собственной учебной деятельности предполагают наличие активной позиции обучающихся, умение адекватно оценивать собственную деятельность и деятельность окружающих.

Познавательные универсальные учебные действия — это универсальные способы деятельности, которые обеспечивают эффективное использование приемов мышления, логических действий и операций для решения учебных проблем с применением методов информационного поиска (Рисунок 3) [1, с. 63].

Учебные действия направлены на формирование общеинтеллектуальных личностных качеств: ответственности, целеустремленности, умения достигать цели.*Действия самостоятельного прогнозирования учебных целей* создают условия для развития логического и проектного мышления.

Коммуникативные универсальные учебные действия (Рисунок 4) [1, с. 42] — это универсальные способы деятельности, которые определяют

характер учебного диалога на учебном занятии, обеспечивают целенаправленную организацию учебного сотрудничества в поиске и сборе информации, формируют стиль мышления. Они включают в себя *умение работать с информацией, используя алгоритм и образец деятельности педагога* (работая в группе, в паре); *умение работать в группе на основе использования самостоятельно разработанного плана деятельности* (умение задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером; умение учитывать разные мнения и интересы и обосновывать собственную позицию). Учебные действия направлены на формирование общей коммуникативной культуры обучающихся основной школы.

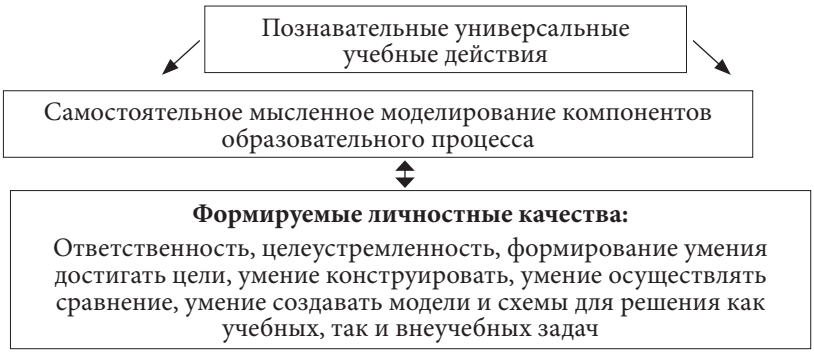


Рисунок 3. Структура познавательных универсальных учебных действий
(Illustration 3. Structure of cognitive universal learning activities)

Универсальные учебные действия обеспечивают обучающимся основной школы возможность самостоятельного осуществления учебной деятельности; усложнение способов и приемов работы на учебном занятии; изменяется субъектная активность обучающегося основной школы; создаются условия для развития самостоятельности и способности к целеполаганию.

Личностные учебные действия связаны со структурой учебной деятельности. К ним относим: действия самоопределения в познавательной деятельности, действия самообразования в учебной деятельности. Данные универсальные учебные действия связаны с формированием личностных качеств: ответственности, целеустремленности, осознания самоценности учебной деятельности.

К регулятивным универсальным учебным действиям относим: действия планирования и контроля, действия самостоятельной оценки обучающимися результатов собственной учебной деятельности. Регулятивные универсальные учебные действия связаны с формированием следующих личностных качеств: инициативность, целеустремленность, исполнительность, ученическая активность.

К познавательным учебным действиям относим: самостоятельное моделирование. Данное действие создает условия для развития логического и проектного мышления у обучающихся основной школы. Познавательные универсальные учебные действия связаны с формированием следующих личностных качеств: ответственность, целеустремленность; влияют на формирование умений достигать цели, конструировать, осуществлять сравнение, сериацию и классификацию, создавать и преобразовывать модели и схемы для решения учебных задач на учебном занятии.

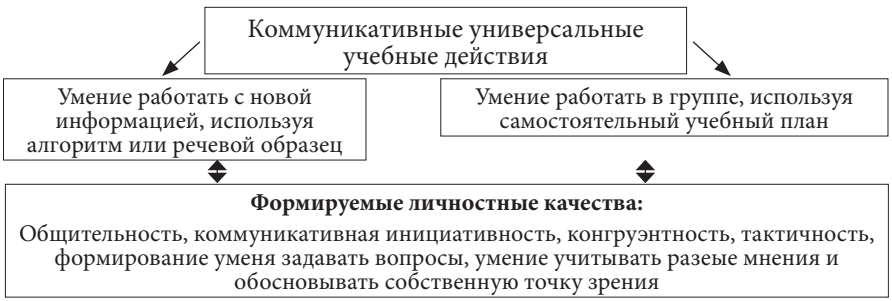


Рисунок 4. Структура коммуникативных универсальных учебных действий (Illustration 4. Structure of communication universal learning activities)

К коммуникативным учебным действиям относим: умение работать с новой информацией, используя алгоритм или речевой образец общения с педагогом; умение работать в группе на основе использования самостоятельно разработанного плана общения.

Коммуникативные универсальные учебные действия связаны с формированием личностных качеств: общительности, коммуникативной инициативности, тактичности, вежливости; влияют на формирование умения задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером, умения учитывать разные мнения, интересы и обосновывать собственную позицию.

Заключение

С учетом вышесказанного учебные действия имеют следующую структуру:

1. Личностные универсальные учебные действия: действия самоопределения в познавательной деятельности обеспечивают познавательную активность обучающихся на учебном занятии, определяют ведущий вид деятельности на уроке и развивают способность к самостоятельному принятию решений; действия самообразования в учебной деятельности.

2. Регулятивные универсальные учебные действия: действия планирования и контроля определяют этапы и структуру промежуточных и итоговых учебных действий обучающихся; действия самостоятельной оценки обучающимися результатов собственной учебной деятельности обеспечивает эффективность работы на учебном занятии.

3. Познавательные универсальные учебные действия: действия самостоятельного прогнозирования учебных целей создают условия для развития логического и проектного мышления у обучающихся основной школы.

4. Коммуникативные универсальные учебные действия включают в себя умение работать с информацией, используя алгоритм и образец деятельности педагога, умение работать в группе на основе использования самостоятельно разработанного плана деятельности.

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; реализуют целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности обучающегося независимо от ее специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей обучающегося.

Литература

1. *Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А.* Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М: Просвещение, 2010. С. 159.

2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М: Педагогика: Изд-во МГУ, 1999. С. 352.

3. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. М.: Университет, 1999. С. 332.

4. *Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985. 45 с.

5. *Гальперин П. Я.* Основные результаты исследований по теме «Формирование умственных действий и понятий». М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1965. С. 51.

6. *Гальперин П. Я.* Поэтапное формирование умственной деятельности. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1965. С. 51.

7. *Гальперин П. Я., Данилов В. Л.* Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 31–39.

8. *Гальперин П. Я., Котик Н. Р.* К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 111–114.

9. *Загвязинский В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия. 2004. С. 184.

10. *Ковалева Г. С.* Метапредметные результаты: 5 класс. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2014. С. 40.

11. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Вестник Института образования человека. 2011. № 1. С. 3–10.

12. *Мудрик А. В.* Социализация человека: учеб. пособие. М.: Академия, 2006. 304 с.

13. *Новиков А. М.* Методология. М.: СИН-ТЕГ, 2007. С. 668.

14. *Селиванова О. Г.* Дидактическое обеспечение становления субъектности школьника. Киров: Типография «Старая вятка 2, 2015 С. 90–93.

15. 15. *Селиванова О. Г.* Субъектность как феномен современных психолого-педагогических исследований // Академический вестник Института образования взрослых РАО. 2010. № 2 (23). С. 4–8.

16. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Общая педагогика: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. В 2-х ч. М.: ВЛАДОС, 2003. С. 288.

17. *Федотова А. В.* Роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования // Молодой ученый. 2016. № 1. С. 716–719.

18. *Эльконин Д. Б.* Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС. 2007. С. 384.

19. *Garrisson D. R.* Self-Direction learning: Toward a comprehensive modal // Adult Education Quaterly. 1997. № 48(1). P. 18–33.

20. *Hiemstra R.* Self-direction learning // The International Encyclopedia of Education. 2nd ed. / T. Husen, T. N. Postlethwaite (Eds.). Oxford: Pergamon Press, 1998. P. 125–149.

21. *Oancea A., Oancea J. L.* The future of teacher education // Journal of Philosophy of Education. 2012. № 46 (4). P. 574–588.

22. *Ravitch D.* Left Back: A Century of Failed School Reforms. New York: Simon & Schuster, 2000. P.560.

23. *Spear G. E., Mocker D. W.* The organizing circumstance: Environmental determinants in selfdirected learning // Adult Educational Quarterly. 1984. № 35 (1). P. 1–10..

STRUCTURE OF THE FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR STUDENTS OF THE BASIC SCHOOL

The authors of the article describe the activity approach, which constitutes the theoretical basis for the work on the design and formation of universal educational activities for pupils of the main school. An analysis of the results of the research allows us to state that the prerequisites for a theoretical and methodological interpretation of the problem of the formation of universal educational activities for the students of the basic school have been sufficiently developed. These are the following: at the general theoretical level, the authors of the article justify the ideas in the field of the formation of skills and competencies, and also substantiate the idea of the need to increase the share of practical knowledge and skills in the content of education.

The purpose of the study is the theoretical substantiation, development and specification of the types of universal learning activities formed by students of the basic school.

Methods

Studying and generalization of innovative pedagogical experience of formation of universal educational actions of students of the basic school; analysis, synthesis, systematization,

comparison, classification, modeling and design.

Conclusion

The universal character of educational activities is manifested in the fact that they are of a more subject, meta-subjective nature; realize the integrity of general cultural, personal and cognitive development and self-development of the individual.

Keywords: universal learning activities, pupil of a basic school, personality qualities.

References

- *Asmolov A. G., Burmenskaja G. V., Volodarskaja I. A.* Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstvija k mysli. Sistema zadanij: posobie dlja uchitelja. M: Prosveshhenie, 2010. S. 159. [In Rus].
- *Fedotova A. V.* Rol' universal'nyh uchebnyh dejstvij v sisteme sovremennogo obshhego obrazovanija // Molodoj uchenyj. 2016. № 1. S. 716–719. [In Rus].
- *Gal'perin P. Ja.* Metody obuchenija i umstvennoe razvitie rebenka. M.: Izd-vo MGU, 1985. 45 s. [In Rus].
- *Gal'perin P. Ja.* Osnovnye rezul'taty issledovanij po teme «Formirovanie umstvennyh dejstvij i ponjatij». M.: MGU im. M. V. Lomonosova, 1965. S. 51. [In Rus].
- *Gal'perin P. Ja.* Pojetapnoe formirovanie umstvennoj dejatel'nosti. M.: MGU im. M. V. Lomonosova, 1965. S. 51. [In Rus].
- *Gal'perin P. Ja.* Vvedenie v psihologiju. M.: Universitet, 1999. S. 332. [In Rus].
- *Gal'perin P. Ja., Danilov V. L.* Vospitanie sistematicheskogo myshlenija v processe reshenija malyh tvorcheskih zadach // Voprosy psihologii. 1980. № 1. S. 31–39. [In Rus].
- *Gal'perin P. Ja., Kotik N. R.* K psihologii tvorcheskogo myshlenija // Voprosy psihologii. 1982. № 5. S. 111–114. [In Rus].
- *Garrisson D. R.* Self-Direction learning: Toward a comprehensive modal // Adult Education Quaterly. 1997. № 48(1). P. 18–33.
- *Hiemstra R.* Self-direction learning // The International Encyclopedia of Education. 2nd ed. / T. Husen, T. N. Postlethwaite (Eds.). Oxford: Pergamon Press, 1998. R. 125–149.
- *Jel'konin D. B.* Detskaja psihologija: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: VLADOS. 2007. S. 384. [In Rus].
- *Kovaleva G. S.* Metapredmetnye rezul'taty: 5 klass. Standartizirovannye materialy dlja promezhutochnoj attestacii: posobie dlja uchitelja. M.: Prosveshhenie, 2014. S. 40. [In Rus].
- *Kraevskij V. V., Hutorskoj A. V.* Predmetnoe i obshhepredmetnoe v obrazovatel'nyh standartah // Vestnik Instituta obrazovanija cheloveka. 2011. № 1. S. 3–10. [In Rus].
- *Mudrik A. V.* Socializacija cheloveka: ucheb. posobie. M.: Akademija, 2006. 304 s. [In Rus].
- *Novikov A. M.* Metodologija. M.: SIN-TEG, 2007. S. 668. [In Rus].
- *Oancea A., Oancea J. L.* The future of teacher education // Journal of Philosophy of Education. 2012. № 46 (4). P. 574–588.
- *Ravitch D.* Left Back: A Century of Failed School Reforms. New York: Simon & Schuster, 2000. R.560.
- *Selivanova O. G.* Didakticheskoe obespechenie stanovlenija subektnosti shkol'nika. Kirov: Tipografija «Staraja vjatka2, 2015 S. 90–93. [In Rus].
- *Selivanova O. G.* Subektnost' kak fenomen sovremennyh psihologo-pedagogicheskih issledovanij // Akademicheskij vestnik Instituta obrazovanija vzroslyh RAO. 2010. № 2 (23). S. 4–8. [In Rus].
- *Slastenin V. A., Isaev I. F., Shijanov E. N.* Obshhaja pedagogika: ucheb. posobie / pod red. V. A. Slastenina. V 2-h ch. M.: VLADOS, 2003. S. 288. [In Rus].
- *Spear G. E., Mocker D. W.* The organizing circumstance: Environmental determinants in selfdirected learning // Adult Educational Quarterly. 1984. № 35 (1). P. 1–10.
- *Vygotskij L. S.* Myshlenie i rech'. M: Pedagogika: Izd-vo MGU, 1999. S. 352. [In Rus].
- *Zagvjazinskij V. I.* Teorija obuchenija. Sovremennaja interpretacija: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Akademija. 2004. S. 184. [In Rus].

УДК 372.881.1

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

К. А. Габеева

Научный сотрудник Центра филологического образования Института стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва
E-mail: kg1978@yandex.ru

Christina A. Gabeeva
Researcher, Centre for Philological Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Данная статья дает описание разработанной системы личностно-ориентированных упражнений, построенной с учетом уровня языковой подготовки обучающихся, их индивидуального стиля деятельности, типа овладения иностранным языком (коммуникативного и некоммуникативного типов), интересов обучающихся, специального отбора языковых средств, обеспечивающих выражение обучающимися своей индивидуальности, своего «Я», а также развивающей умение создавать монологические высказывания в зависимости от их функционально-смыслового типа (сообщения, описания, рассуждения и устной презентации). Ориентация при разработке упражнений на актуальные для современного школьника функционально-смысловые типы монологической речи дала представление о композиции монологического высказывания. Опора на специально разработанные классификации типов речевых ситуаций, а также стимулов к речевой деятельности помогла в большей степени мотивировать обучающихся к высказыванию по заданной теме. В результате обучения высказывания школьников стали более структурированными, содержательными и связными. Под личностно-ориентированными упражнениями мы понимаем оптимальный набор подлинно коммуникативных, условно-коммуникативных и некоммуникативных упражне-

Как цитировать статью: Габеева К. А. Особенности применения личностно-ориентированных упражнений по обучению монологической речи // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2(48). С.41–47.

ний, соответствующий выделенным требованиям и обеспечивающий успешное овладение обучающимися монологической речью.

Ключевые слова: *монологическая речь, личностно-ориентированный подход, личностно-ориентированные упражнения, «Я-концепция», индивидуальный стиль деятельности, коммуникативный и некоммуникативный / аналитический типы овладения иностранным языком, функционально-смысловые типы, некоммуникативные, условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения.*

Введение

За последние два десятилетия в связи со сменой парадигмы общего образования существенно изменились требования к владению монологической речью. В связи с этим ощущается необходимость уточнения подходов к обучению монологической речи, обусловленных личностно-ориентированной парадигмой, приближением к потребностям современного школьника. Поиск оптимального решения следует осуществлять в русле подхода, ориентированного на развитие личности школьника. Личностно-ориентированным образованием в современной педагогике называют образование, «основанное на методологическом признании в качестве системообразующего фактора личности обучающегося: его потребностей, мотивов, целей, способностей, активности, интеллекта и других индивидуальных особенностей» [5, с. 89–90], и обеспечивающее развитие таких качеств личности, как активность и ответственность, что позволит обучающемуся наиболее полно осознать и реализовать свою «Я-концепцию» (термин И. С. Якиманской) в жизни. Монологическая речь, в свою очередь, является одним из главных средств выражения своего «Я», своей индивидуальности вербальными средствами. Обучение может стать более эффективным, если будет осуществляться с помощью системы упражнений, учитывающей личностные особенности обучающегося, т.е. имеющей *личностно-ориентированный характер*. Подразумевается учет индивидуальности каждого ученика, его субъектного опыта, принадлежности к определенному когнитивному стилю, особенностей возрастного периода, а также ориентация на его целостное разностороннее развитие, на формирование его «Я-концепции». Опираясь на позиции Е. В. Бондаревской, И. С. Якиманской и В. В. Серикова, при реализации личностно-ориентированного подхода в процессе обуче-

ния монологической речи в качестве доминантного фактора мы предлагаем учитывать индивидуальный стиль деятельности (далее – ИСД) обучающегося.

Цель статьи. Цель статьи заключается в обосновании предлагаемого подхода к обучению монологической речи и описании особенностей системы личностно-ориентированных упражнений, направленных на обучение разным типам монологической речи на завершающем этапе основной школы.

Методология и методы исследования. Методологическую базу исследования составляют следующие подходы: личностно-ориентированный (И. Л. Бим, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.); коммуникативно-когнитивный (И. Л. Бим, Г. А. Китайгородская, А. В. Щепилова); деятельностный (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) и компетентностный (И. Л. Бим, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, Дж. Равен, А. В. Хуторской и др.).

Теоретической основой исследования являются: теория речевой деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, И. А. Зимняя, М. К. Кабардов, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. В. Щерба); психологические изыскания по процессу порождения речевого высказывания (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. Я. Зимняя, А. А. Леонтьев); теории обучения монологической речи (П. Б. Гурвич, Н. П. Каменецкая, Я. М. Колкер, Б. А. Лапидус, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов); исследования по теории дискурса (Н. Д. Арутюнова, Т. А. ван Дейк, В. И. Карасик, Е. С. Кубрякова, G. Brown, F. Yule) и типологии речи (В. А. Бухбиндер, В. В. Виноградов, И. Р. Гальперин, О. А. Нечаева, В. Л. Скалкин).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: изучение и анализ практики обучения монологической речи на иностранном языке на завершающем этапе основной школы; анализ и обобщение общепедагогической, дидактической, психологической и методической литературы по теме исследования; анализ учебных материалов (учебников, пособий, рабочих программ, нормативных документов и т.д.) для 8-х – 9-х классов; обобщение и систематизация уже существующих упражнений, направленных на обучение связной монологической речи; тестирование и анкетирование школьников 8-х – 9-х классов с целью выявления принадлежности к определенному типу индивидуального стиля деятельности (ИСД);

включенное наблюдение и беседа со школьниками.

Результаты исследования. Результаты проведенного исследования позволили определить условия для наиболее успешной реализации ЛОП посредством учета ИСД в обучении монологической речи, совокупность которых представляет собой основу для применения ЛОП в теории и практике преподавания иностранного языка [3, с. 127–130]. Изучение ИСД обучающихся в рамках этого подхода способствует более успешному формированию метапредметных умений. Изучение монологической речи обучающегося дает определенное представление об уровне его языковой подготовки, о его субъектном опыте, об успешности сформированного ИСД, а также о наличии мотивации к обучению.

Способом реализации данной идеи стала система упражнений, направленная на развитие связной иноязычной монологической речи у обучающихся на основе ЛОП. Анализ концепций в области теории упражнений, направленных на обучение речи на иностранном языке, позволил выбрать наиболее оптимальную типологию для монологической речи, предложенную С. Ф. Шатиловым, предусматривающую три типа упражнений: некоммуникативные, условно-коммуникативные и коммуникативные. Разработанная система включает этапы мотивации, подготовки, реализации и рефлексии. Отличительной чертой предлагаемой системы упражнений является ее способность реализовывать личностно-ориентированный подход посредством акцентуации индивидуального стиля деятельности обучающихся. Это достигается посредством:

– формулировок заданий с личностно-ориентированной направленностью;
– использования сознательного подхода, подразумевающего, что обучающийся понимает, с какой целью он выполняет то или иное упражнение;
– апелляции к личному опыту обучающегося, его чувствам, эмоциям, предпочтениям и интересам при отборе содержания учебных материалов;
– проблемной подачи материала (побуждение к размышлению, самостоятельному поиску информации, самостоятельным выводам, обобщениям);
– наличия визуальных, логических, текстовых опор: картинок, фото, схем, таблиц, комиксов, списков слов и выражений, моделей, примеров и т.д.;

– самостоятельности при выборе способа выполнения задания;
– повторения учебного материала, что обеспечивает долговременное запоминание для коммуникативного типа учащихся, возможность дополнительной отработки нового материала для аналитического типа.

Помимо вышеперечисленных особенностей данная система упражнений была предназначена для развития умения строить свое монологическое высказывание разных функционально-смысловых типов: монолог-описание, монолог-сообщение, монолог-рассуждение и устная презентация.

Заключение

Последовательная реализация в обучении иноязычной монологической речи личностно-ориентированного подхода, проявляющегося через систему упражнений, которая опирается на разработанные принципы с учетом индивидуального стиля деятельности и Я-концепции, учет уровня языковой подготовки, а также через специальный отбор языковых средств обеспечивает выражение индивидуальности обучающегося. Опора на специально разработанную классификацию типов речевых ситуаций и стимулов к речевой деятельности помогла в большей степени мотивировать школьников к высказыванию на заданную тему. Ориентация при разработке упражнений на актуальные для современного школьника функционально-смысловые типы монологической речи, а именно: сообщение, описание, рассуждение и устную презентацию, дала более четкое представление о композиции монологического высказывания. В результате обучения высказывания обучающихся стали более структурированными, содержательными и связными.

Подводя итог, можно сказать, что развитие умения монологической речи с учетом ИСД обучающегося способствует более успешному формированию не только предметных, но и метапредметных умений. В свою очередь, при развитом умении строить монологическое высказывание такие качества монологической речи, как целенаправленность, структурность, логичность, продуктивность и т.д., оказывают влияние на личность обучающегося в плане его отношения к процессу обучения, а именно деятельность его становится более организованной, а при выполнении заданий появляется больше самостоятельности и творчества. Анализ монологической речи обучающегося помо-

жет определить не только уровень его языковой подготовки, но и даст представление о его субъектном опыте и успешности ИСД.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ).

Литература

1. *Аманалиева Ф. Б.* Типы монологической речи, используемые в недиалогической прямой речи // Вестник КазНУ. Серия филологическая. № 3 (149). 2014. С. 60–64.
2. *Габеева К. А.* Актуальность обучения иностранным языкам субъектов диалога культур в русле личностно-ориентированного обучения // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: материалы Первой международной конференции (Москва, 14-16 апреля 2016 г.) / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. М.: МГПУ: Языки народов мира, 2016. С. 126–129.
3. *Габеева К. А.* Принципы и условия реализации личностно-ориентированного подхода в процессе обучения монологической речи на иностранном языке // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: материалы VI Международной научной конференции / под ред. Л. В. Газаевой. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2016. С. 126–130.
4. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. С. 130–132.
5. *Новиков А. М.* Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: ИЭТ, 2013. 268 с.
6. *Нуртдинова Л. Р.* Характеристика монологического высказывания // Вояджер: мир и человек, № 6. Самара: Самарский государственный технический университет, 2016. С. 157–162.
7. *Пассов Е. И.* Терминосистема методики как теории и технологии иноязычного образования. Кн. 9. Серия «Методика как наука». Елец: Типография, 2016. 735 с.
8. *Урубкова Л. М.* Монологическая речь в системе филологического образования: сборник статей XXIV Международной науч.-практ. конференции «Современный российский менеджмент: состояние, проблемы, развитие» / под ред. Б. Н. Герасимова. Пенза: Приволжский дом знаний, 2016. С. 84–91.
9. *Хлынин А. А.* Личностно-ориентированный подход к формированию познавательной деятельности учащихся в условиях общеобразовательной школы: дис. канд. пед. наук, 13.00.01. М., 2002. 183 с.
10. *Щукин А. Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Икар, 2014. 454 с.
11. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 2000. 110 с.
12. *Crystal D.* A little book of language. New Heaven: London: Yale University Press, 2010. 260 p.
13. *Svartvik J., Quirk R.* A Corpus of English Conversation. London: Lund, 1980. 893 p.
14. *Tomlinson C. A.* Assessment in a differentiated classroom: A guide for student success. USA, Alexandria, VA: ASCD, 2013. 132 p.
15. *Tomlinson C. A.* The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. Second edition. USA, Alexandria, VA: ASCD, 2014. 198 p.

SPECIAL FEATURES OF APPLICATION OF LEARNER-CENTRED EXERCISES FOR TRAINING MONOLOGICAL SPEECH

This article describes the system of learner-centred exercises, based on the learners' language level, as well as their individual style of activity, types of mastering a foreign language

(communicative and non-communicative/analytical types), learners' interests, a special selection of language tools that ensure the expression of students' individuality, their "Self-concept", as well as developing the ability to create monologue statements depending on their functional-semantic type (narration, description, argumentation and oral presentation). During the work at the system of exercises the authors oriented to the functional-semantic types of monologue actual for today's pupils giving the idea of the composition of monologue statements. Specially designed classification of speech situations, as well as stimulus for speech activity helped to motivate pupils to speak up. As a result of training, the learners' statements became more structured and coherent. Learner-centred exercises imply the optimal set of non–communicative, relatively-communicative and communicative exercises, corresponding to the requirements, and ensuring the successful mastering of this form of communication by pupils.

Keywords: monological speech, learner-centred approach, learner-centred exercises, "Self-concept", individual style of activity, communicative and non-communicative/analytical types of language mastering, functional-semantic types, non-communicative, relatively-communicative and communicative exercises.

References

- *Amanalieva F. B.* Tipy monologicheskoj rechi, ispol'zuemye v nedialogicheskoj prjamoj rechi // Vestnik KazNU. Serija filologicheskaja. № 3 (149). 2014. S. 60–64 [in Rus].
- *Crystal D.* A little book of language. New Heaven: London: Yale University Press, 2010. 260 p.
- *Gabeeva K. A.* Aktual'nost' obuchenija inostrannym jazykam sub#ektov dialoga kul'tur v rusle lichnostno-orientirovannogo obuchenija // Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: v poiskah peredovyh sociogumanitarnyh praktik: materialy Pervoj mezhdunarodnoj konferencii (Moskva, 14-16 aprelja 2016 g.) / pod obshh. red. E. G. Tarevoj, L. G. Vikulovoj. M.: MGPU; Jazyki narodov mira, 2016. S. 126–129 [in Rus].
- *Gabeeva K. A.* Principy i uslovija realizacii lichnostno-orientirovannogo podhoda v processe obuchenija monologicheskoj rechi na inostrannom jazyke // Polilingval'noe obrazovanie kak osnova sohranenija jazykovogo nasledija i kul'turnogo raznoobrazija chelovechestva: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii / pod red. L. V. Gazaevoj. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2016. S. 126–130. [in Rus].
- *Hlynin A. A.* Lichnostno-orientirovannyj podhod k formirovaniju poznavatel'noj dejatel'nosti uchashhihsja v uslovijah obshheobrazovatel'noj shkoly: dis. kand. ped. nauk, 13.00.01. M., 2002. 183 c. [in Rus].
- *Jakimanskaja I. S.* Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole. M., 2000. 110 s. [in Rus].
- Metodika obuchenija inostrannym jazykam: tradicii i sovremennost' / pod red. A. A. Miroljubova. Obninsk: Titul, 2010. S. 130–132 [in Rus].
- *Novikov A. M.* Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij. M.: IJeT, 2013. 268 s. [in Rus].
- *Nurtdinova L. R.* Harakteristika monologicheskogo vyskazyvanija // Vojadzher: mir i chelovek, № 6. Samara: Samarskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2016. S. 157–162 [in Rus].
- *Passov E. I.* Terminosistema metodiki kak teorii i tehnologii inojazychnogo obrazovanija. Kn. 9. Serija «Metodika kak nauka». Elec: Tipografija, 2016. 735 s. [in Rus].
- *Shhukin A. N.* Metodika obuchenija rechevomu obshheniju na inostrannom jazyke: uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov jazykovyh vuzov. M.: Ikar, 2014. 454 s.[in Rus].
- *Svartvik J., Quirk R.* A Corpus of English Conversation. London: Lund, 1980. 893 p.
- *Tomlinson C. A.* Assessment in a differentiated classroom: A guide for student success. USA, Alexandria, VA: ASCD, 2013. 132 p.
- *Tomlinson C. A.* The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. Second edition. USA, Alexandria, VA: ASCD, 2014. 198 p.
- *Urubkova L. M.* Monologicheskaja rech' v sisteme filologicheskogo obrazovanija: sbornik statej XXIV Mezhdunarodnoj nauch.-prakt. konferencii «Sovremennyj rossijskij menedzhment: sostojanie, problemy, razvitie» / pod red. B. N. Gerasimova. Penza: Privolzhskij dom znanij, 2016. S. 84–91[in Rus].

УДК 37.022 DOI 10.24411/2224-0772-2018-00003

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ЧТЕНИЯ В XXI ВЕКЕ

В. А. Скакунова

Преподаватель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва
E-mail: victoria.skakunova@yandex.ru

Victoria A. Skakunova
Lecturer, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Процессы глобализации и информатизации оказывают свое влияние на все сферы развития, в том числе на образовательный процесс. Чтение представляет собой один из важнейших видов речевой деятельности и в методике обучения выделяется как рецептивный вид, посредством которого в том числе происходит восприятие информации. На сегодняшний день происходят различные изменения, например в формате представления текста — линейный и нелинейный (гипертекст), в форме (напечатанный и цифровой вариант), во времени и месте чтения, а также обучающих целях, выделяемых стандартам образования и отраженных в оценочных документах. Данные факторы обусловливают вызовы XXI века в сфере процесса чтения. В данной статье предложен обзор зарубежных исследований на эту тему с целью выявления того, как зарубежные коллеги трактуют данный вопрос, и с целью проведения дальнейших исследований в области изменений в компетентном чтении и роли современного ученика и путях формирования его академических навыков и когнитивных способностей в чтении и посредством чтения.

Ключевые слова: *чтение, современный ученик, вызовы времени в чтении, гипертекст, многозадачность, авторство текста.*

Как цитировать статью: Скакунова В. А. Обзор современных зарубежных исследований педагогических проблем чтения в XXI веке // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2(48). С.48–56. DOI 10.24411/2224-0772-2018-00003

Введение. На сегодняшний день проблема развития навыков и умений в области процесса чтения является актуальной в связи с различными изменениями, которые происходят в современном мире: процессы глобализации и информатизации, цифровая революция, большой объем информации и в целом быстрый ритм деятельности человека — все это оказывает влияние на способы чтения, выбор тематики, скорость и объем чтения.

В области методики обучения чтение выделяется как один из основных видов речевой деятельности, в частности рецептивный, что подразумевает восприятие информации посредством ассоциации «форма-значение» [36]. В этой связи форма и значение формы (особенно при многозначности формы) могут быть представлены различными способами благодаря прогрессу современных технологий и изменениям в мире в целом.

В данной статье приводятся и обосновываются вызовы времени, отраженные в трудах зарубежных коллег, а также то влияние, которые они оказывают на навыки и умения чтения в современном процессе обучения.

Цель статьи. Целью статьи является рассмотрение различных зарубежных исследований в области происходящих изменений в процессе чтения у современных учащихся, то есть исследование вызовов современности, которые оказывают влияние на процесс развития умений и навыков чтения. По мнению автора, это позволит лучше понять, с какими проблемами сталкиваются учащиеся и учителя, использующие чтение на занятиях как средство для решения учебных задач.

Методология и методы исследования. Многие российские [1; 2; 3] и зарубежные исследователи считают, что чтение в современном мире приобретает новые характеристики и форматы. В этой связи при выстраивании процесса обучения преподавателю необходимо иметь в виду не только особенности процесса чтения у современного школьника или студента, но также и постоянные вызовы времени, которые оказывают свое непосредственное влияние на способы и формат чтения в XXI веке.

Одним из основных вызовов в чтении современные исследователи называют моментальный и легкий доступ к большим объемам информации. Проблема может заключаться в том, что рост объема знаний не всегда возникает из-за появления новой информации, часто это возникает из-за того, что она дублируется много раз или интерпретируется по-разному в различных источниках. Как следствие, качество

может снижаться, а значение может искажаться [10; 11, с. 320–324; 21; 29, с. 49–53].

Более того, увеличивающийся объем информации предполагает и достаточно высокую скорость ее обработки — в ней нуждаются студенты при анализе, поиске и осмыслении учебной проблемы.

Следующим вызовом является желание получить ответ на вопрос сразу, минуя этапы поиска, сравнения, синтеза полученной информации и ее критического осмысления [14; 26, с. 801–805; 30]. Данное явление может быть результатом того, что современные учащиеся получают ответ в сети Интернет всего в несколько кликов, то есть им, в отличие от представителей предыдущих поколений, не приходится совершать какое-то количество действий для получения нужной и достоверной информации. Это, в свою очередь, приводит к тому, что учащийся не проходит такие этапы, как размышление над полученной информацией, выстраивание собственных умозаключений и выводов [17; 19, с. 579–580], а соответственно, в меньшей мере задействует когнитивную сферу своего развития. В целом это приводит к уменьшению роли читателя в поиске информации, так как в основном читатель выбирает ответ на поставленный вопрос в одной из первых нескольких статей в поисковике [15; 31].

На сегодняшний день информация может быть представлена в различных форматах — в линейном и нелинейном, или гипертекстовом. Это зачастую вызывает сложности у учащихся. Так, например, получение информации из различных источников — линейных или текстовых, графических, мультимедийных [9, с. 236–237; 25] — для ее дальнейшего анализа, синтеза и репродукции является достаточно сложной задачей на когнитивном и социокультурном уровне [8; 27, с. 102], так как предполагает большую сосредоточенность внимания для удержания одновременно нескольких объектов в поле зрения.

Именно поэтому возникает такая ситуация, когда читатели могут быть разделены на несколько категорий и уровней читательской компетенции, а также уровней успешности в области получения и обработки информации [6, с. 25; 18]. Например, при чтении текстов в цифровом формате в большинстве ситуаций читатели склонны выделять ключевые слова и просматривать, а не прочитывать, весь текст [25]. Более того, с точки зрения доверия к автору, возможности лучше понять смысл текста читатели отдают предпочтение именно печатному варианту [32, с. 665].

Следующим важным вызовом времени для процесса чтения является

тот факт, что время и место чтения обусловлено, в основном, конкретной ситуацией, а также мотивационными и когнитивными потребностями читателя [12; 28]. Более того, необходимость в поиске какой-либо информации может возникнуть в тот момент, когда читатель уже занят решением какой-либо другой задачи, что, в свою очередь, может привести к многозадачности читателя, особенно при работе с гипертекстом, который может включать различные ссылки, медиафайлы и т.д. По мнению некоторых исследователей [7; 20], целью таких действий является желание узнать больше деталей по изучаемой теме или при работе над конкретным заданием. В то же время такое поведение читателя может привести к фрагментарной когнитивной деятельности, неустойчивости произвольного внимания, слабо развитой способности абстрагироваться в работе с информацией [35].

Еще одним вопросом, рассматриваемым зарубежными коллегами в области изменений в чтении, является авторство текстов. Разумеется, авторство текста и контекст, в рамках которого он был создан, позволяют лучше понять его смысл, критически оценить его значимость, а также в целом задействовать уже имеющиеся ассоциативные связи при его чтении и изучении. Согласно исследованиям, современные школьники часто воспринимают даже печатный текст как безавторский [13; 24]. Таким образом, такое отношение к тексту приводит к отсутствию необходимости в задействовании различных способов обработки информации (например, анализ, синтез, сравнение), а также к отсутствию критического анализа получаемой информации. Более того, Томпсон [33, с. 264] отмечает, что у некоторых студентов возникают сложности с поиском нужной информации об авторстве, времени создания, культурно-историческом и социальном контекстах написания предложенного текста в случае, если эта информация не предоставляется в готовом и доступном виде.

В то же время многие зарубежные ученые и практикующие преподаватели [5; 34] отмечают, что тот факт, что студенты обращают недостаточное внимание на информацию об авторе, социальном и историческом контексте, обусловлен не только отсутствием этой информации в самих изучаемых материалах, но также и тем, что суть и форма оценивающих заданий, разработанных многими программами, не предполагает оценивание и работу над мотивационным и стратегическим компонентом компетентного чтения. Так, например, многие образовательные уч-

реждения среднего звена [4, с. 15–20; 16] обращают больше внимания на подготовку студентов к успешной сдаче теста, нежели к развитию академических навыков и умений в области компетентного чтения.

Таким образом, рассмотрев представленные выше различные позиции зарубежных авторов, отметим, в качестве методов исследования были использованы перечисленные ниже:

- метод анализа с целью выявления основополагающих идей и выводов, приведенных в изученных исследованиях;
- метод сравнения, предполагающий сравнение результатов экспериментальных результатов исследований зарубежных коллег с целью выявления общих аспектов, а также расхождений в трактовке того или иного выдвинутого факта или феномена;
- метод синтеза, с помощью которого стало возможным приведение различных доводов на основании анализа, сравнения, сопоставления линейных и нелинейных текстов;
- метод наблюдения был также задействован в качестве одного из эмпирических методов для сравнения и подтверждения выдвинутых в данном исследовании гипотез в процессе собственного педагогического опыта автора статьи.

Результаты исследования. Результатом исследования можно считать тот факт, что в ходе сравнения, анализа и синтеза линейных и нелинейных текстов зарубежных исследований в области актуальных вопросов по обучению чтению были выявлены следующие вызовы этому умению в XXI веке:

- моментальный доступ к информации любого свойства и формата приводит к тому, что учащиеся не проходят стадии самостоятельного поиска, анализа и критического осмысления полученной информации;
- информация может быть представлена в различных форматах и формах (текстовая и цифровая), и это может приводить к разному поведению читателей;
- современный ученик склонен обезличивать текст даже в печатном варианте;
- большинство тестовых систем и программ, направленных на оценивание знаний учеников, не включают в себя оценивание академических навыков и умений студентов в области чтения.

Заключение. В заключение отметим, что все приведенные выше

вызовы XXI века также оказывают свое влияние на чтение. На сегодняшний день современному ученику необходимо быть гибким, быстро адаптирующимся к различным изменениям в мире, рефлексивным, критичным, стратегически вовлеченным.

Литература

1. *Гончарова Л. В.* Актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Вестник КРУ МВД России. 2013. № 4 (22). С. 133–136.

2. *Динерштейн Е. Е.* Формирование навыка осмысленного чтения в процессе обучения в средней школе // Проблемы современного образования. 2013. № 6. С. 85–96.

3. *Сапа А. В.* Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 5. С. 23–42.

4. *Abrams L. M., Pedulla J. J., Madaus G. F.* Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. Theory Into Practice. 2003. No. 42. P. 18–29.

5. *Afflerbach P., Cho B-Y., Kim J.* The assessment of higher order thinking skills in reading // Assessment of higher order thinking skills / In G. Schraw & H. Robinson (Eds.). Information Age Publishing, 2011. P. 185–215.

6. *Barab S. A., Bowdish B. E., Lawless K. A.* Hypermedia navigation: Profiles of hypermedia users // Educational Technology Research & Development. 1997. No. 45. P. 23–42.

7. *Bowman L. L., Levine L. E., Waite B. M.,* et al. Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading // Computers & Education. 2010. No. 54. P. 927–931.

8. *Braten I., Strømsø H. I., Samuelstuen M. S.* Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts // Contemporary Educational Psychology. 2008. No. 33. P. 814–840.

9. *Coiro J., Dobler E.* Exploring the online comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet // Reading Research Quarterly. 2007. No. 42. P. 214–257.

10. *Fast K. V., Campbell G.* "I still like Google": University students' perceptions of searching OPACs and the web // Proceedings of the American Society for Information Science and Technology. 2004. No. 41. P. 138–146.

11. *Flanagin A. J., Metzger M. J.* The role of site features, user attributes, and information verification behaviors on the perceived credibility of web-based information // New Media & Society. 2007. No. 9. P. 319–342.

12. *Foerde K., Knowlton B. J., Poldrack R. A.* (2006). Modulation of competing memory systems by distraction // Proceedings of the National Academy of Science. 2006. No. 103. P. 11778–11783.

13. *Fox E., Dinsmore D. L.* Reading competence and reading goals in four gifted young adolescent readers / In P. A. Alexander (Chair) // What is competence really: Part I, Bringing together threads in empirical research. Symposium presented at the meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Amsterdam. International Reading Association, 2009. 1344p.

14. *Garoufallou E., Balatsoukas P., Siatri R.,* et al. Greek academic librarians' perceptions of the impact of Google on their role as information providers // Education for Information. 2008. No. 26. P. 133–145.

15. *Griffiths J. R., Brophy P.* Student searching behavior and the web: Use of academic resources and Google // Library Trends. 2005. No. 53. P. 539–554.

16. *Gunzenhauser M. G.* High-stakes testing and the default philosophy of education // Theory Into Practice. 2003. No. 42. P. 51–58.

17. *Jenkins C., Corritore C. L., Wiedenbeck S.* (2003). Patterns of information seeking on the Web: A qualitative study of domain expertise and Web expertise // IT & Society. 2003. No. 1 (3). P. 64–89.

18. *Lawless K. A., Kulikowich J. A.* Understanding hypertext navigation through cluster analysis // Journal of Educational Computing Research. 1996. No. 14. P. 385–399.

19. *Lazonder A. W., Biemans H. J.* A., Wopereis I. G. J. H. Differences between novice and experienced

users in searching information on the World Wide Web // Journal of the American Society for Information Science. 2000. No. 51. P. 576–581.

20. *Lin L., Robertson J., Lee J.* Reading performances between novices and experts in different media multitasking environments // Computers in the Schools. 2009. No. 26. No. 169–186.

21. *Lui Z.* Perceptions of credibility of scholarly information on the web // Information Processing & Management. 2004. No. 40. P. 1027–1038.

22. *Lui Z.* Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years // Journal of Documentation. 2005. No. 61. P. 700–712.

23. *Levine L. E., Waite B. M., Bowman L. L.* Electronic media use, reading, and academic distractibility in college youth // CyberPsychology & Behavior. 2007. No. 10. P. 560–566.

24. *Maggioni L., Fox E.* Adolescents' reading of multiple history texts: An interdisciplinary exploration of the relation between domain-specific reading and epistemic beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. 2009.

25. *Mayer R. E.* Multimedia learning // Psychology of Learning and Motivation. 2002. No. 41. P. 85–139.

26. *Pan B., Hembrooke H., Joachims T., et al.* In Google we trust: Users' decisions on rank, position, and relevance // Journal of Computer-Mediated Communication. 2007. No. 12. P. 801–823.

27. *Perfetti C. A., Rouet J. F., Britt M. A.* Toward a theory of documents representation // The construction of mental representations during reading / In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999. P. 99–122.

28. *Rideout V. J., Foehr U. G., Roberts D. F.* Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-year-olds. Menlo Park, CA: H. J. Kaiser Family Foundation. 2010. 81p.

29. *Rieh S. Y., Hilligoss B.* College students' credibility judgments in the information-seeking process // Digital media, youth, and credibility. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning / In M. Metzger, & J. Flanagin (Eds.). Cambridge, MA: MIT Press, 2007. P. 49–72.

30. *Salmero'n L., Gil L., Bra'ten I., et al.* Comprehension effects of signalling relationships between documents in search engines // Computers in Human Behavior. 2010. No. 26. P. 419–426.

31. *Smith M., Gertz E., Alvarez S., et al.* The content and accessibility of sex education information on the Internet // Health Education & Behavior. 2000. No. 27. P. 684–694.

32. *Sutherland-Smith W.* Weaving the literacy web: Changes in reading from page to screen // Reading Teacher. 2002. No. 55. P. 662–669.

33. *Thompson C.* Information illiterate or lazy: How college students use the Web for research portal // Libraries and the Academy. 2003. No. 3. P. 259–268.

34. *Valencia S. W., Pearson P. D., Wixson K. K.* Assessing and tracking progress in reading comprehension: The search for keystone elements in college and career readiness. Paper commissioned by the Center for K — 12 Assessment and Performance Management, Educational Testing Service, Princeton, NJ, 2011.

35. *Wallis C.* The impact of media multitasking on children's learning and development. Report from a research seminar. New York, NY: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, 2010.

REVIEW OF MODERN FOREIGN INVESTIGATIONS OF PEDAGOGICAL PROBLEMS OF READING IN THE 20TH CENTURY

The globalization and informatization have influenced all spheres of human activity including educational process. Reading is one of the most important cognitive processes that in methodology of teaching is treated as receptive activity responsible for acquiring and processing information. Nowadays the process of reading is under the influence of different changes — for example, in the format of presentation — linear and non-linear (hypertext), in the form (printed and digital), in time and place of reading, also in the educational objectives that are emphasized in educational standards and reflected in assessment documents. These factors result in challenges of the 21th century in the sphere of reading. In the article the authors suggest an overview of foreign researches on this topic aimed at revealing the way foreign colleagues treat this issue and at conducting further researches in the field of competent read-

ing, the role and behavior of a contemporary learner-reader and the ways of developing their academic skills and cognitive abilities in reading and with the help of reading.

Keywords: reading, contemporary learner, challenges of time in reading, hypertext, multitasking, authorship.

References

- *Abrams L. M., Pedulla J. J., Madaus G. F.* Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. Theory Into Practice. 2003. No. 42. P. 18–29.
- *Afflerbach P., Cho B-Y., Kim J.* The assessment of higher order thinking skills in reading // Assessment of higher order thinking skills / In G. Schraw & H. Robinson (Eds.). Information Age Publishing, 2011. P. 185–215.
- *Barab S. A., Bowdish B. E., Lawless K. A.* Hypermedia navigation: Profiles of hypermedia users // Educational Technology Research & Development. 1997. No. 45. P. 23–42.
- *Bowman L. L., Levine L. E., Waite B. M.,* et al. Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading // Computers & Education. 2010. No. 54. P. 927–931.
- *Braten I., Strømsø H. I., Samuelstuen M. S.* Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts // Contemporary Educational Psychology. 2008. No. 33. P. 814–840.
- *Coiro J., Dobler E.* Exploring the online comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet // Reading Research Quarterly. 2007. No. 42. P. 214–257.
- *Dinershtejn E. E.* Formirovanie navyka osmyslennogo chtenija v processe obuchenija v srednej shkole // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2013. № 6. S. 85–96 [In Rus].
- *Fast K. V., Campbell G.* "I still like Google": University students' perceptions of searching OPACs and the web // Proceedings of the American Society for Information Science and Technology. 2004. No. 41. P. 138–146.
- *Flanagin A. J., Metzger M. J.* The role of site features, user attributes, and information verification behaviors on the perceived credibility of web-based information // New Media & Society. 2007. No. 9. P. 319–342.
- *Foerde K., Knowlton B. J., Poldrack R. A.* (2006). Modulation of competing memory systems by distraction // Proceedings of the National Academy of Science. 2006. No. 103. P. 11778–11783.
- *Fox E., Dinsmore D. L.* Reading competence and reading goals in four gifted young adolescent readers / In P. A. Alexander (Chair) // What is competence really: Part I, Bringing together threads in empirical research. Symposium presented at the meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Amsterdam, The Netherlands, 2009.
- *Garoufallou E., Balatsoukas P., Siatri R.,* et al. Greek academic librarians' perceptions of the impact of Google on their role as information providers // Education for Information. 2008. No. 26. P. 133–145.
- *Goncharova L. V.* Aktual'nye problemy sovremennogo obuchenija inostrannym jazykam // Vestnik KRU MVD Rossii. 2013. № 4 (22). S. 133–136 [In Rus].
- *Griffiths J. R., Brophy P.* Student searching behavior and the web: Use of academic resources and Google // Library Trends. 2005. No. 53. P. 539–554.
- *Gunzenhauser M. G.* High-stakes testing and the default philosophy of education // Theory Into Practice. 2003. No. 42. P. 51–58.
- *Jenkins C., Corritore C. L., Wiedenbeck S.* (2003). Patterns of information seeking on the Web: A qualitative study of domain expertise and Web expertise // IT & Society. 2003. No. 1 (3). P. 64–89.
- *Lawless K. A., Kulikowich J. A.* Understanding hypertext navigation through cluster analysis // Journal of Educational Computing Research. 1996. No. 14. P. 385–399.
- *Lazonder A. W., Biemans H. J.* A., Wopereis I. G. J. H. Differences between novice and experienced users in searching information on the World Wide Web // Journal of the American Society for Information Science. 2000. No. 51. P. 576–581.
- *Lin L., Robertson J., Lee J.* (2009). Reading performances between novices and experts in different media multitasking environments // Computers in the Schools. 2009. No. 26. No. 169–186.
- *Lui Z.* Perceptions of credibility of scholarly information on the web // Information Processing & Management. 2004. No. 40. P. 1027–1038.

- *Lui Z.* Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years // Journal of Documentation. 2005. No. 61. P. 700–712.
- *Levine L. E., Waite B. M., Bowman L. L.* Electronic media use, reading, and academic distractibility in college youth // CyberPsychology & Behavior. 2007. No. 10. P. 560–566.
- *Maggioni L., Fox E.* Adolescents' reading of multiple history texts: An interdisciplinary exploration of the relation between domain-specific reading and epistemic beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. 2009.
- *Mayer R. E.* Multimedia learning // Psychology of Learning and Motivation. 2002. No. 41. P. 85–139.
- *Pan B., Hembrooke H., Joachims T., et al.* In Google we trust: Users' decisions on rank, position, and relevance // Journal of Computer-Mediated Communication. 2007. No. 12. P. 801–823.
- *Perfetti C. A., Rouet J. F., Britt M. A.* Toward a theory of documents representation // The construction of mental representations during reading / In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999. P. 99–122.
- *Rideout V. J., Foehr U. G., Roberts D. F.* Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-year-olds. Menlo Park, CA: H. J. Kaiser Family Foundation. 2010.
- *Rieh S. Y., Hilligoss B.* College students' credibility judgments in the information-seeking process // Digital media, youth, and credibility. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning / In M. Metzger, & J. Flanagin (Eds.). Cambridge, MA: MIT Press, 2007. P. 49–72.
- Salmero'n L., Gil L., Bra'ten I., *et al.* Comprehension effects of signalling relationships between documents in search engines // Computers in Human Behavior. 2010. No. 26. P. 419–426.
- *Sapa A. V.* Formirovanie osnov smyslovogo chtenija v ramkah realizacii FGOS osnovnogo obshhego obrazovanija // Jeksperiment i innovacii v shkole. 2014. № 5. S. 23–42.
- *Smith M., Gertz E., Alvarez S.,* et al. The content and accessibility of sex education information on the Internet // Health Education & Behavior. 2000. No. 27. P. 684–694.
- *Sutherland-Smith W.* Weaving the literacy web: Changes in reading from page to screen // Reading Teacher. 2002. No. 55. P. 662–669.
- *Thompson C.* (2003). Information illiterate or lazy: How college students use the Web for research portal // Libraries and the Academy. 2003. No. 3. P. 259–268.
- *Valencia S. W., Pearson P. D., Wixson K. K.* Assessing and tracking progress in reading comprehension: The search for keystone elements in college and career readiness. Paper commissioned by the Center for K — 12 Assessment and Performance Management, Educational Testing Service, Princeton, NJ, 2011.
- *Wallis C.* The impact of media multitasking on children's learning and development. Report from a research seminar. New York, NY: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, 2010.

УДК 371.485

ОБУЧЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В ДАНИИ: СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ДОМИНАНТЫ

Т. А. Волошина

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, изобразительного искусства и дизайна, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск
E-mail: voltax@yandex.ru

Tatyana A. Voloshina
PhD (Education), Associate Professor, Department of Technology, Fine Arts and Design, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Petrozavodsk State University», Petrozavodsk, Russia

Введение. *В настоящее время вопросы обучения предпринимательству актуальны во всем мире. Значимость предпринимательской подготовки напрямую влияет на развитие экономики государства, новых рынков и новых рабочих мест. С этой точки зрения интересен опыт обучения предпринимательству в Дании, представляющий собой систему, затрагивающую все уровни образования с поэтапным включением молодого поколения в предпринимательскую деятельность. В контексте проблемы особое внимание вызывает «Стратегия обучения предпринимательству» (Strategy for education and training in entrepreneurship) датского правительства, которая представляет собой основу подготовки компетентных в области предпринимательства молодых людей. В статье раскрыты основные направления работы, организованной Датским фондом предпринимательства: создание единой системы предпринимательской подготовки; разработка программ подготовки инструкторов и руководителей обучения предпринимательству; создание системы тесного сотрудничества между промышленностью и образовательными учреждениями. Особое внимание в статье уделяется системе внеучебных мероприятий, позволяющих мотивировать молодых людей к развитию предприимчивости, таких как бизнес-лагеря, форумы, фестивали, ярмарки. Большое внимание уделено особенностям подготовки учителей в формате обучения инновациям и предпринимательству.*

Как цитировать статью: Волошина Т. А. Обучение предпринимательству в Дании: системообразующие доминанты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2(48). С.57–67.

Цель статьи: *представить опыт Дании в построении системы обучения предпринимательству через все уровни образования.*

Методы исследования: *системно-структурный анализ, обобщение, интерпретация, работа с документами.*

Результаты. *В статье охарактеризованы основные элементы системы обучения предпринимательству, определяющие эффективность подготовки молодого поколения к строительству новой экономики государства. Результаты исследования позволили выявить основные принципы построения государственной политики, нацеленной на получение значимого для Дании результата — формирования нового поколения предпринимателей.*

Заключение. *Изучая опыт ведущих экономических держав, можно сделать вывод, что предпринимательское обучение представляет собой долговременный процесс воспитания личности, включающий комплекс мероприятий на разных уровнях образования, способствующий развитию предпринимательских качеств, необходимых в условиях бизнес-деятельности. Опыт Дании раскрывает важные принципы удачного сочетания государственной политики и педагогических технологий в реализации предпринимательского подхода в обучении.*

Ключевые слова: *стратегия обучения предпринимательству, Датский фонд предпринимательства, система предпринимательской подготовки и поддержки в образовательных учреждениях, предпринимательская подготовка учителей.*

Введение. В современных экономических условиях во многих странах обучение предпринимательству становится важной стратегической задачей, затрагивающей модернизацию системы образования. Высокие темпы развития производства требуют участия все большего количества современных быстроразвивающихся предприятий, организованных новым поколением молодых предпринимателей. В этих условиях большое значение имеет исследование успешных международных практик обучения предпринимательству, основывающихся на принципах преемственности и системности. Интересный опыт такой работы представлен в Дании, где в последние годы особое внимание уделяется вопросам обучения предпринимательству в системе образования.

Цель статьи: проанализировать успешный опыт Дании в построении системы обучения предпринимательству через все уровни образования.

Методология и методы исследования. В основу исследования был положен анализ документов Европейского Союза, национальных стра-

тегий, документов датского правительства и Министерства по делам детей, образования и гендерного равенства, разработок «Датского фонда предпринимательства - молодое предпринимательство» (FFE-YE), интервьюирование преподавателей Университета г. Орхус; анализ и интерпретация полученного материала.

Результаты исследования. Национальным определением предпринимательства в Дании, согласно Отчету Европейской информационной сети по вопросам образования «Эвридика» [11], является «… система действий по разработке идей и преобразованию их в потребность для других. Созданная потребность может быть финансовой, культурной или социальной» [7]. Речь идет не только о том, чтобы молодые люди получали навыки и компетенции в организации предпринимательской деятельности, но и проявляли предприимчивость в социальной и культурной среде, например разрабатывали проекты, которые способствуют решению экологических проблем или обеспечивают социальную интеграцию.

В Дании обучение предпринимательству осуществляется в рамках «Стратегии обучения предпринимательству» (Strategy for education and training in entrepreneurship) датского правительства и более широкой инновационной стратегии «Дания — нация решений» (2012–2020). Она включает в себя ряд мер, направленных на все уровни образования. Инновационная стратегия гласит, что молодые люди являются значимым ресурсом в отношении инноваций и должны играть большую роль в инновационной политике [8].

Реализация национальной стратегии в области предпринимательства была делегирована одной организации — «Датскому фонду предпринимательства — молодое предпринимательство» (FFE-YE), который был создан в январе 2010 года для поддержки развития и распространения образования в сфере предпринимательства на всех уровнях и во всех областях обучения в системе образования — от школы до вуза. Цель организации состоит в том, чтобы наибольшее количество учащихся приобретало знания о предпринимательстве и развивало свою предприимчивость.

FFE-YE выступает в качестве специализированной организации по обучению предпринимательству и региональной поддержке образовательных инициатив в этой области, способствующих самозанятости молодежи. Это происходит за счет разработки и продажи учебных материалов, организации лагерей, ярмарок, конкурсов для молодых людей

в области обучения предпринимательству. Также большое внимание уделено проведению курсов подготовки учителей в данном направлении по всей стране.

FFE-YE в рамках поддержки предпринимательства реализует три стратегических направления:

- создание единой системы предпринимательской подготовки;
- разработка программ подготовки инструкторов и руководителей обучения предпринимательству;
- создание системы тесного сотрудничества между промышленностью и образовательными учреждениями.

Концепция обучения предпринимательству молодежи Дании имеет глобальное значение для будущего роста и развития государства, поэтому правительство подготовило Стратегию обучения предпринимательству, в которой ставит перед собой комплексные цели для всего сектора образования, объединяя усилия нескольких министерств [3, с. 23].

Стратегия обучения предпринимательству (Strategy for education and training in entrepreneurship) датского правительства в настоящее время представляет собой основу подготовки компетентных в области предпринимательства менеджеров и сотрудников, которые будут успешно функционировать не только в бизнес-структурах, но и государственных учреждениях. Как отмечено в данном документе, «…они помогут создать будущую конкурентоспособность Дании в глобальной экономике» [9]. Стратегия ставит цель интегрировать предпринимательство в программу датской народной школы (муниципальное начальное и среднее образование) и полное среднее образование, также оно должно стать частью учебной программы высшего образования.

Для достижения этого правительство Дании ставит перед системой образования следующие задачи:

- разработать комплекс мер по поддержке в образовательных учреждениях и в органах местного самоуправления идей предпринимательского обучения;
- обеспечить повышение квалификации учителей в области методики обучения предпринимательству;
- увеличить спектр курсов и предметов в образовательных учреждениях, которые обеспечивают обучение предпринимательской деятельности в широком смысле;
- обеспечить интеграцию предпринимательства в различные пред-

метные области в образовательных учреждениях;
– создать площадки (в том числе электронные) научно-методических ресурсов для обучения предпринимательству;
– определить значимость профессиональной подготовки предпринимательству на каждом этапе образования;
– повысить интерес к предпринимательской деятельности среди школьников и студентов.

В Дании народные школы сами разрабатывают собственное содержание образования и используют его вместо национального стандарта. Планирование развития отдельно взятой школы осуществляется в тесном сотрудничестве с местной общиной [1, с. 102]. Это позволяет выстраивать программы обучения с участием бизнес-структур в качестве заинтересованной стороны в обучении молодежи предпринимательству и софинансирования важных мероприятий. Также предприниматели имеют возможность стать гостями на уроке; принять участие в конференциях и семинарах; быть судьей в студенческих конкурсах по предпринимательству; являются соучредителями в организации лагерей и других мероприятий.

Датское правительство создало пять региональных центров роста, ответственных за финансирование проектов, продвигающих предпринимательство, а также компетентное консультирование представителей малого и среднего бизнеса. Особое внимание уделяется консультативной помощи женщинам и иммигрантам, желающим организовать свое дело. С 2010 года запущены инициативы «Бизнес-леди» (Business Women) и «Поддержка этнического бизнеса» (Ethnic Business Support), в рамках которых проводятся различного рода мастер-классы, тренинги, предоставляется площадка для общения и налаживания контактов в бизнес-сообществе [5, с. 37]. Предпринимательское образование является обязательной темой при начальной подготовке будущих учителей в области базового образования (начальное и среднее образование). Министерство по делам детей, образования и гендерного равенства поддерживает преподавателей, предлагая непрерывную систему бесплатных курсов в области инноваций и предпринимательства через национальный учебный портал, ориентированный на учителей. Муниципалитеты несут ответственность за постоянное развитие навыков учителей, включая компетенции в области инноваций и предпринимательства. FFE-YE также ведет большую работу по повышению компетентности учителей

в области современных методов обучения предпринимательству, проявлению творчества, инновативности и предприимчивости:

– проводит семинары, курсы переподготовки учителей;
– обеспечивает доступ к наиболее эффективным учебным программам и материалам;
– организует сотрудничество бизнеса и образования; обеспечивает участие в рабочих группах по разработке новых материалов и методов;
– обеспечивает возможность подать заявку на финансирование проектов по разработке курсов.

FFE-YE ведет системную научно-методическую работу по формированию учебных программ, курсов и методов обучения для студентов, разрабатывает междисциплинарные предложения для студентов из разных академических групп. Каждый год студенты получают возможность участвовать в следующих мероприятиях: бизнес-лагерь, нацеленный на обучение студентов практическому применению методов в области инноваций и предпринимательства; студенческие конкурсы и ярмарки, целью которых является фокусировка на инновационный продукт и проявление деловых навыков; веб-платформы для международных торговых отношений и партнерства. Программы FFE-YE представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Программы Фонда развития предпринимательства Дании

Название программы	Содержание
«Ваш мир — ваш бизнес»	Введение в предпринимательство
«Открой свой магазин»	Обучение торговому делу
«Программа компании»	Разработка инноваций для бизнеса. Один полный год
«Предприятие без границ»	Изучение международного предпринимательства (на примере действующей компании). 2–5 месяцев
Виртуальная игра «Газель»	Виртуальная деловая игра — для всех категорий
«Запуск проекта»	Первый год обучения студентов коммерческих колледжей
«Что нужно для того, чтобы…»	Модульная программа предпринимательства для учащихся профессиональных торговых колледжей. 80–90 уроков
«Генерация идей»	Обучение предпринимательству для студентов первого года обучения технических специальностей

«Идея семинара»	Курс переподготовки учителей по социальному предпринимательству
«Инновации и дизайн»	Предпринимательская подготовка для студентов технических специальностей
«Призвание и предпринимательство»	Предпринимательская подготовка для студентов профессиональных колледжей
«Титан»	Виртуальная деловая игра на английском языке
«Руководство партнерством»	Для учителей школ по сотрудничеству с предприятиями
«Выйти из игры»	Онлайн-игра на развитие финансовой грамотности

Большое внимание уделяется разработке и внедрению системы мотивации к обучению предпринимательству через организацию внеучебной деятельности предпринимательской направленности. Созданная FFE-YE система ярмарок и чемпионатов по предпринимательству представлена тремя уровнями: региональным, датским и международным (Рис. 1).

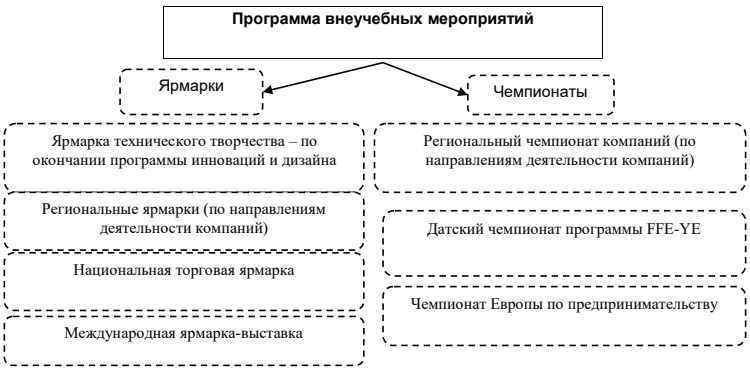


Рисунок 1. Система ярмарок и чемпионатов по предпринимательству в Дании

Данная система развивает конкуренцию между студенческими группами и способствует развитию инновационных идей в области предпринимательства.

Важным направлением деятельности Фонда является разработка системы финансирования предпринимательских идей в системе образования на уровне отдельных учреждений. Это содействует тому, что образовательные учреждения разрабатывают эффективные долгосрочные стратегии

в области образования и подготовки кадров в предпринимательской деятельности. Таким образом были разработаны и апробированы новые образовательные программы для профессиональных училищ: «Модель реализации инновационных навыков» (Социальная школа здравоохранения); «Курс по развитию инноваций обучения для учителей» (Лесоинженерное училище); «Инновации в электроэнергии и управлении ИТ» (TEC — профессиональный колледж); «Идея создания и открытия бизнеса для разных профессиональных групп» (Профессиональный колледж, Свендборг); «Социальное предпринимательство в социальной и медицинской помощи» (Метрополь) (Metropolitan University College, Копенгаген) и др. [2].

Огромное значение в вопросах формирования предпринимательских компетенций играют университеты Дании. Например, Орхуский университет имеет большую продолжительную историю экономического образования. На его базе создан Инноваториум, основной целью которого является проведение прикладных исследований в рамках развития инноваций и бизнеса. На базе университета создан студенческий бизнес-инкубатор для всех студентов и аспирантов в Орхусе, которые хотят заниматься предпринимательством. Его целью является создание инновационных и экономически устойчивых предприятий. В Ольборгском университете в рамках проблемно-ориентированного обучения является значимым формирование навыков делового общения, руководства проектами как ключевых компетенций, востребованных на рынке труда [4, с. 121].

Предпринимательское образование является обязательной темой при начальной подготовке будущих учителей в области базового образования (начальное и среднее образование).

Обучение инновациям и предпринимательству является сквозным элементом начального и среднего образования в Дании. Для реализации этой идеи создан портал для образовательного мира Дании EMU [10], который обеспечивает доступ к огромному количеству ресурсов и информации, касающихся образования. Портал представляет собой уникальную коллекцию виртуальных записей, ориентированных на конкретные группы пользователей, такие как учителя и ученики в основной школе, гимназии, профессиональном образовании и педагогических колледжах. В каждой записи есть разделы по разным темам, включая обучение предпринимательству, содержащее последовательные модули обучения, ресурсы, передовую практику, новости и многое другое.

Консультанты по обучению в Национальном ресурсном центре, ра-

ботающие в Министерстве по делам детей, образования и гендерного равенства, также оказывают поддержку школам и муниципалитетам в обучении предпринимательству. Региональные ресурсные центры работают в тесном сотрудничестве с Фондом предпринимательства (FFE-YE), чтобы информировать учителей о доступных материалах по этой теме. В целом педагог в Дании 60% своего рабочего времени тратит на преподавательскую деятельность, 20% — на экзамены и отпуск, 20% — на повышение квалификации и участие в семинарах [6, с. 19].

FFE-YE создал специализированную сеть преподавателей, называемую «Сеть для предпринимательства в школах и образовании» (NEIS) [12], которая открыта для всех учителей Дании независимо от уровня образования и предмета обучения. Сеть является платформой для обмена знаниями и опытом, а также для поиска сотрудников. В сети есть виртуальная платформа, а также проводятся ежегодные конференции.

Выводы. Обобщая опыт обучения предпринимательству в Дании, можно выделить следующие системообразующие доминанты:

во-первых, обучение предпринимательству является национальным приоритетом государства, что подтверждено государственными стратегиями;

во-вторых, обучение предпринимательству внедрено на всех уровнях образования — от школы до вуза;

в-третьих, создана система внеучебных мероприятий, позволяющих мотивировать молодых людей к развитию предприимчивости;

в-четвертых, ведется подготовка учителей в формате обучения инновациям и предпринимательству;

в-пятых, сформирована система информационной поддержки обучения предпринимательству, позволяющая обогащать опыт учителя.

Реализация представленной стратегии обучения предпринимательству обеспечивает увеличение количества школьников и студентов, которые шаг за шагом погружаются в предпринимательскую деятельность, обеспечивая развитие новых инновационных направлений в области предпринимательства. Анализ представленного опыта позволяет сделать вывод о том, что в российской системе образования необходимо разработать единый многоуровневый комплекс мероприятий, позволяющий сформировать у учащихся предпринимательские качества и потенциальную возможность в будущем самореализоваться в организации и продвижении бизнес-идей.

Литература

1. *Аксенова Э. А.* Развитие современной школы в Дании // Школьные технологии. 2011. № 1. С. 102–104.

2. *Волошина Т. А.* Международный опыт обучения предпринимательству: учебное электронное пособие для студентов [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elibrary.petrsu.ru/book.shtml?id=28102 (дата обращения: 25.11.2017).

3. *Волошина Т. А.* Молодежное предпринимательство: опыт стран Северной Европы. Петрозаводск: КИТ, 2011. 36 с.

4. *Соловьев А.* Опыт проблемно-ориентированного обучения в Дании // Высшее образование в России. 2007. № 12. С. 120–122.

5. *Тельхигова М. Ш.* Особенности функционирования предпринимательского сектора Дании // Транспортное дело России. 2011. № 4. С. 36–39.

6. *Херт Х.* Некоторые подходы к обучению в Дании // Аккредитация в образовании. 2013. № 4 (64). С. 18–19.

7. *Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., et al.* EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016. 39 p.

8. Denmark — a nation of solutions. Enhanced cooperation and improved frameworks for innovation in enterprises // Ministry of Higher Education and Science. 2013. 28 p.

9. *Vestergaard L., Moberg K., Jørgensen C.* Impact of Entrepreneurship Education in Denmark – 2011: The Danish Foundation for Entrepreneurship — Young Enterprise [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archive.ja-ye.org/Download/impact_of_entrepreneurship_education_in_denmark_2011.pdf (дата обращения: 02.04.2018).

10. EMU Danmarks læringsportal // EMU Danmarks læringsportal: [сайт]. URL: http://www.emu.dk (дата обращения: 02.04.2018).

11. Entrepreneurship Education at School in Europe: Eurydice Report [сайт]. URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/4/45/195EN.pdf (дата обращения 02.04.2018) Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2016. 236 p.

12. Om NEIS // The Danish Foundation for Entrepreneurship — Young Enterprise: [сайт]. URL: http://www.ffe-ye.dk/undervisning/netvaerk-for-undervisere/om-neis (дата обращения: 02.04.2018).

TRAINING ENTREPRENEURSHIP IN DENMARK: SYSTEM-FORMING DOMINANTS INTRODUCTION

Currently, the issues of entrepreneurship education are relevant all over the world. The importance of entrepreneurial training directly affects the development of the state's economy, new markets and new jobs. From this point of view, the experience of entrepreneurship education in Denmark is interesting, which is a system that affects all levels of education with the gradual inclusion of the younger generation in entrepreneurial activities. In the context of the problem, the "Strategy for Education and Training in Entrepreneurship" of the Danish government, which is the basis for the training of young people competent in the field of entrepreneurship, is of particular interest. The article reveals the main directions of the work organized by the Danish Enterprise Fund: the creation of a single system of entrepreneurial training; the development of training programmes for trainers and managers of entrepreneurship training; creation of a system of close cooperation between industry and educational institutions. In the article special attention is paid to the system of extracurricular activities that allow to motivate young people to develop entrepreneurship, such as business camps, forums, festivals, fairs. Much attention is paid to the peculiarities of teacher training in the format of learning innovations and entrepreneurship.

The purpose of the article is to present the experience of Denmark in building a system of entrepreneurship education through all levels of education.

Research methods are the system-structural analysis, generalization, interpretation, work with documents.

Results

The article describes the main elements of the entrepreneurship education system that determine the effectiveness of preparing the younger generation for the construction of a new state economy. The results of the study made it possible to identify the basic principles of the construction of state policy aimed at obtaining a result that is significant for Denmark — forming the formation of a new generation of entrepreneurs.

The conclusion

Studying the experience of leading economic powers, we can conclude that entrepreneurial training is a long-term process of personal education, including a set of activities at different levels of education, contributing to the development of entrepreneurial qualities required in the business environment. The experience of Denmark reveals important principles of a successful combination of state policy and pedagogical technologies in the implementation of the entrepreneurial approach in teaching.

Keywords: strategy of entrepreneurship training, Danish Enterprise Fund, system of entrepreneurial training and support in educational institutions, entrepreneurial training of teachers.

References

- *Aksenova Je. A.* Razvitie sovremennoj shkoly v Danii // Shkol'nye tehnologii. 2011/ № 1. S. 102–104. [In Rus].
- *Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., et al.* EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016.
- Denmark — a nation of solutions. Enhanced cooperation and improved frameworks for innovation in enterprises// Ministry of Higher Education and Science. 2013.
- EMU Danmarks læringsportal // EMU Danmarks læringsportal: [sajt]. URL: http://www.emu.dk (data obrashhenija: 02.04.2018.
- Entrepreneurship Education at School in Europe: Eurydice Report [sajt]. URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/4/45/195EN.pdf (data obrashhenija 02.04.2018) Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2016. 236 p.
- *Hert H.* Nekotorye podhody k obucheniju v Danii // Akkreditacija v obrazovanii. 2013. № 4 (64). S.18–19. [In Rus].
- Om NEIS // The Danish Foundation for Entrepreneurship — Young Enterprise: [sajt]. URL: http://www.ffe-ye.dk/undervisning/netvaerk-for-undervisere/om-neis (data obrashhenija: 02.04.2018).
- Solov'ev A. Opyt problemno-orientirovannogo obuchenija v Danii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2007. № 12. S. 120–122. [In Rus].
- Tel'higova M. Sh. Osobennosti funkcionirovanija predprinimatel'skogo sektora Danii // Transportnoe delo Rossii. 2011. № 4. S. 36–39. [In Rus].
- *Vestergaard L., Moberg K., Jørgensen C.* Impact of Entrepreneurship Education in Denmark - 2011: The Danish Foundation for Entrepreneurship — Young Enterprise [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://archive.ja-ye.org/Download/impact_of_entrepreneurship_education_in_denmark_2011.pdf (data obrashhenija: 02.04.2018).
- *Voloshina T. A.* Mezhdunarodnyj opyt obuchenija predprinimatel'stvu: uchebnoe jelektronnoe posobie dlja studentov [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://elibrary.petrsu.ru/book.shtml?id=28102 (data obrashhenija: 25.11.2017). [In Rus].
- *Voloshina T. A.* Molodezhnoe predprinimatel'stvo: opyt stran severnoj Evropy. Petrozavodsk: KIT, 2011. 36 s. [In Rus].

УДК 37.01

А.Е.Иванова

Младший научный сотрудник, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: aeivanova@hse.ru

Alina E. Ivanova
Junior Researcher, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

ПРОБЛЕМА СОПОСТАВИМОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ В МЕЖДУНАРОДНЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

Международные сравнительные исследования образовательных достижений становятся движущей силой происходящих перемен в системе образования во многих странах, включая Россию. Крупнейшие международные исследования во многом служат примером эффективного проектирования и реализации изучения образовательных достижений в глобальном масштабе. Но сегодня все чаще проводятся и небольшие межстрановые исследования, предполагающие сравнение образовательных результатов, полученных с помощью различных языковых версий инструмента. Тем не менее, независимо от масштаба, ресурсов и числа вовлеченных участников, любые исследования, предполагающие проведение сравнений, требуют убедительных доказательств высокого качества каждого этапа своего жизненного цикла — от разработки инструментов до интерпретации полученных данных. В современной практике известны примеры, когда исследователям не удавалось обеспечить сопоставимость измерений, а значит, сравнение результатов оценивания оказывалось невозможным. Целью данной статьи является знакомство с международным опытом применения стратегий и методов обеспечения сопоставимости результатов сравнительных исследований. В работе рассмотрены основные проблемы и вызовы, с которыми сталкиваются организаторы международных сравнительных

Как цитировать статью: Иванова А. Е. Проблема сопоставимости результатов в международных сравнительных исследованиях образовательных достижений // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2(48). С.68–81.

исследований, приведены процедуры оценки возможных угроз, а также предложены выработанные международным сообществом механизмы обеспечения сопоставимости данных подобных исследований. Только в случае строгого следования процедурам обеспечения качества международного исследования сделанные на его основе выводы, сравнения и интерпретации могут быть признаны надежными и справедливыми.

Ключевые слова: *международные сравнительные исследования, адаптация, оценивание, сопоставимость, эквивалентность результатов, сравнения.*

Международные исследования как глобальный феномен

Международные широкомасштабные сравнительные исследования (МСИ) в сфере образования, такие как, например, Международное исследование качества чтения и понимания текста (PIRLS), Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) или Программа международной оценки компетенций взрослых (PIAAC), производят значительные объемы объективных данных для исследователей и политиков. Сегодня МСИ до некоторой степени формируют то, как образование понимается и какую ценность оно имеет в странах-участницах [25].

Россия принимает участие в международных сравнительных образовательных исследованиях, проводимых Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений (IAE), с 1988 года [1]. В нашей стране успешно используются данные об образовательных результатах школьников, а также данные, получаемые из контекстных опросников родителей, учителей и директоров школ [2]. Эти обширные данные позволяют изучать эффекты различных факторов на образовательные результаты, оценивать взаимосвязи этих факторов и глубже понимать механизмы, лежащие в основе образовательных систем. Мы можем получить представление о содержании образовательных программ, системе институтов образования, структуре систем оценки образовательных результатов, квалификации педагогов и многом другом. И что наиболее важно, мы можем получить представление об уровне компетентности учащихся в той или иной области, о том, что они знают, как они могут это применять, и что они об этом думают,— на международном уровне.

На сегодняшний день в мировой практике накоплено немало примеров, когда международные сравнительные исследования стимулировали

происходящие в стране трансформации системы образования [9; 20]. Наиболее показательным является, пожалуй, пример Германии, где результаты PISA 2000 стали шокирующей новостью для образовательного сообщества,— по усредненному рейтингу страна оказалась на 20-м месте среди 32 стран ОЭСР. После волны критики, разразившейся в Германии относительно выводов и методов PISA, последовали образовательные реформы, которые привели к новой концептуализации всей школьной системы: от иного качества контрольно-измерительных инструментов и введения внутренних мониторингов в школах до изменения системы профессиональной подготовки учителей. Традиционные идеалы образования были переосмыслены, в стране стали больше ориентироваться на конкретные образовательные результаты [20].

Другой известный пример — Дания, которая демонстрировала результаты ниже среднего по ОЭСР в циклах PISA 2000, 2003, 2006 годов. Долгая общественная дискуссия внутри страны привела в конечном итоге к инициированию реформы общего обязательного образования: изменениям в содержании преподавания, особенно предметов естественнонаучного цикла, введению национального тестирования в компьютерной форме. Как отмечают исследователи внутри страны, важным эффектом недовольства Дании своим местом в международных сравнениях стало, как и в Германии, признание необходимости перемен [9].

Приведенные выше примеры показывают, насколько серьезно страны относятся к результатам МСИ. Обобщенная форма таких результатов — это чаще всего рейтинг, позволяющий идентифицировать страну или группу стран с самым высоким уровнем образовательных достижений. На основе таких рейтингов делается предположение, что образовательные практики, существующие в данной стране,— самые эффективные и потому заслуживают того, чтобы на них ориентировались другие участники [28]. Эти предположения, безусловно, требуют теоретического осмысления и эмпирической проверки. Существует ряд работ, призывающих исследователей и политиков относиться к этим предположениям осторожно и вдумчиво [12].

Тем не менее крупнейшие МСИ, такие как PIRLS или PISA, являются сегодня наиболее показательным примером эффективного проектирования и проведения исследований образовательных достижений (компетенций) на языках разных стран и культур. Однако в мире ежегодно проводятся международные сравнительные исследования, вовлекающие

не столь большое количество стран, ресурсов и внимания СМИ. Это могут быть различные совместные образовательные проекты и инициативы нескольких стран или образовательных организаций, предполагающие оценивание образовательных достижений учащихся. С другой стороны, даже при проведении внутренних национальных мониторингов могут существовать версии инструментов оценивания на различных языках, отличных от основного государственного языка. Или же речь может идти об экзаменах в учебные заведения, которые дают учащимся право выбрать язык, на котором сдавать экзамен. Эти примеры предполагают необходимость сравнения образовательных результатов участников, полученных с помощью культурно или лингвистически различающихся версий инструментов. А значит, разработчики языковых версий подобных исследований и инструментов должны ориентироваться на те же стандарты качества, что и крупные МСИ.

Ввиду того, что результаты проведения любых международных сравнительных исследований, независимо от их масштаба, влекут за собой серьезные последствия, они требуют убедительных доказательств высокого качества каждого этапа, начиная от разработки инструментов и заканчивая интерпретацией полученных данных. Целью нашей статьи является знакомство читателей с международным опытом применения стратегий и методов обеспечения сопоставимости результатов сравнительных исследований. Мы хотим рассмотреть базовые проблемы МСИ: как добиться оценок, сопоставимых для всех стран, с их различными языками и культурами? Какие механизмы обеспечивают принципиальную сопоставимость получаемых данных? Каким образом эту сопоставимость можно доказать?

Международные сравнительные исследования: основные задачи и вызовы

Началом существования МСИ в сфере образования можно считать 1958 год, когда исследователи ряда стран встретились в Институте образования ЮНЕСКО в Гамбурге, чтобы обсудить потенциал имевшихся на тот момент инструментов международных сравнений в сфере образования (в основном простых индикаторов, таких как уровень образования) и попытаться включить в них измерение образовательных результатов.

Основная идея состояла в том, чтобы провести такое исследование, которое включало бы объективные индикаторы образовательных резуль-

татов в виде потенциально сравнимых на межстрановом уровне тестов, что позволило бы изучить институциональные характеристики образовательных систем, обеспечивающих успешность учащихся в разных странах [27]. Проведенное в 12 странах в 1959–1962 годах пилотное исследование, целью которого было изучить саму возможность подобной амбициозной идеи, доказало ее потенциальную реализуемость. Тем не менее только в 90-е годы прошлого века международные исследования стали принимать ту форму, которую мы знаем сейчас, что было связано с развитием вычислительных технологий и теории педагогических измерений [8].

Международные широкомасштабные сравнительные исследования сталкиваются с большим количеством методологических вызовов, связанных с созданием качественного измерительного инструментария и его адаптацией для стран-участниц. В основном они связаны с переводом инструментов на языки культурных или языковых групп, а также с формированием выборки испытуемых.

Методологические проблемы сравнительных исследований чреваты повышенной вероятностью ошибочных выводов из их результатов. К примеру, выявленные в ходе исследования межстрановые различия могут быть обусловлены артефактом измерения, а не сущностными различиями в измеряемом конструкте. Таким образом, фундаментальной *методологической* задачей международных сравнительных исследований является обеспечение сопоставимости результатов.

Концепция сопоставимости результатов в МСИ

В научной литературе можно встретить различные синонимы понятия сопоставимости, например инвариантность или сравнимость результатов. Говоря о том, что некоторая оценка сопоставима в разрезе различных культур или стран, мы имеем в виду, что она измеряет один и тот же конструкт одним и тем же образом в этих культурах или странах. В контексте международных сравнительных исследований сопоставимость результатов обеспечивается через достижение *эквивалентности выборок* и *эквивалентности измерений* в различных языковых и национальных версиях инструмента оценивания.

Обеспечение сопоставимости выборок

Вопрос формирования выборки участников исследования является исключительно важным элементом с точки зрения обеспечения его ка-

чества и получения интерпретируемых данных. В идеале выборка для МСИ должна репрезентировать всех представителей целевой аудитории исследования в рамках каждой страны. Ошибки выборки включают в себя ошибку охвата (т.е. неполный охват или излишнюю представленность какой-то группы в выборке) и ошибку отбора (т.е. ошибку, связанную с процедурами отбора участников) [29].

В частности, серьезной проблемой МСИ является включение или исключение из выборки некоторых специфических групп участников. Например, учеников с ограниченными возможностями здоровья. В некоторых странах для них предусмотрены отдельные школы, в других применяется инклюзивный подход к образованию. То же касается включения в выборку частных школ или наличия в некоторых образовательных системах отдельных треков в обучении. Сложности с отбором участвующих школ хорошо иллюстрирует пример исследования PISA, когда выбранные школы могут, но не обязаны участвовать в исследовании. Так, в PISA-2015 уровень участия выбранных школ варьировался от 65% до 85% в разных странах [22].

Возрастные характеристики выборки также являются предметом многочисленных дискуссий в исследовательском сообществе. К примеру, возраст учеников 8-х классов в исследовании TIMSS сильно варьируется по странам: в Англии дети идут в школу с 4 лет, а в России — с 7 лет. С другой стороны, в исследовании PISA возраст участников должен быть в районе 15 лет, но это значит, что дети к этому моменту могут быть в 9-м, 10-м или в 11-м классе в разных странах.

Обеспечение эквивалентности измерений

Эквивалентность измерений включает в себя три важных компонента: 1) эквивалентность конструкта, 2) эквивалентность инструмента, 3) эквивалентность процедуры исследования [12].

Эквивалентность конструкта. Чтобы в контексте различных стран и культур, принимающих участие в МСИ, можно было адекватно измерить искомый конструкт, он должен быть схожим образом определен и концептуально эквивалентен в этих культурах [12]. Данные, полученные из МСИ, могут быть несопоставимы, если в реальности в разных странах оценивались разные конструкты. Было бы странным полагать, что некоторый инструмент, созданный в одной культуре, на основе ее ценностей и представлений, может быть абсолютно точно перенесен

в контекст другой страны и культуры. В научной литературе подчеркивается, что в образовании и психологии конструкты почти всегда содержат в себе культурные компоненты. Следовательно, для обеспечения сопоставимости результатов международных исследований культурные различия конструктов должны быть тщательно оценены в процессе планирования, апробации и проведения измерения.

Эквивалентность инструмента. Для проведения МСИ, как правило, создаются различные языковые версии инструмента измерения. С их культурными, содержательными, лингвистическими компонентами связана эквивалентность инструмента. В результате трансформации инструмента из одной языковой версии в другую могут возникать искажения в общем дизайне инструмента, в формулировке отдельных вопросов, в порядке вопросов или заданий, в предлагаемых вариантах ответа и др. [11]. Исследования показывают, что язык инструмента значительно влияет на то, как участники исследования отвечают на один и тот же вопрос [14]. Следует отметить, что именно ошибки и искажения, возникающие при переводе языковых версий инструмента, являются наиболее частой проблемой МСИ [7; 11].

Эквивалентность процедуры. Достижение эквивалентности процедур в МСИ предполагает, что а) каждый шаг в процессе администрирования процедуры исследования одинаков, независимо от времени и места проведения, б) формат тестирования является единообразным [14]. Ряд недавних исследований показывает, что к оценке эквивалентности процедур следует также отнести проблему стиля ответов участников исследования. Последние могут стать серьезным источником вариации в результатах международных исследований [15]. Стили ответов могут быть связаны с культурно-обусловленными различиями в мотивации участия в исследовании, различиями в стратегиях решения заданий (например, склонности к угадыванию), социальной желательности и пр. [11; 14].

Важно отметить, что любой международный инструмент оценивания, предполагающий проведение сравнений в разрезе различных стран и культур, неизбежно содержит в себе посторонний по отношению к искомому конструкту культурно обусловленный компонент. Сопоставимость данных МСИ не следует принимать как данность, она должна быть заранее продумана и в дальнейшем доказана, если целью исследования является сравнительная интерпретация баллов и обобщение результатов на различные страны и культуры.

Стандарты в адаптации инструментов МСИ

Сопоставимость оценок международного сравнительного исследования обеспечивается, в первую очередь, с помощью специально разработанных процедур адаптации инструментов оценивания для языков стран и культур, принимающих участие в МСИ. Ранее под адаптацией понимался простой перевод инструмента с одного языка на другой [26]. Однако современный подход предполагает, что адаптация — это сложный многоступенчатый процесс, позволяющий осуществить трансфер инструмента измерения, созданного в рамках одной культуры, в контекст и на язык другой культуры [17]. Такое широкое понимание адаптации связывает ее буквально со всеми видами деятельности, возникающими в ходе проведения международного сравнительного исследования.

Научно-исследовательские организации в сфере оценивания предлагают различные руководства и рекомендации, призванные обеспечить качество адаптации при проведении МСИ [4; 17]. Ведущие исследователи также предлагают свои решения по узкоспециальным проблемам МСИ, например контролю качества перевода [26], мерам обеспечения единообразия и согласованности механизмов администрирования исследования на местах [18] или методам эмпирического анализа сопоставимости полученных результатов [23].

Сегодня мировым сообществом признаны *методические рекомендации по переводу и адаптации тестов*, предложенные Международной тестовой комиссией (Internationl Test Commision). В актуальной версии рекомендаций, которая вышла в 2016 году, содержится шесть тематических разделов, охватывающих основные этапы процедуры адаптации [17].

В первом разделе — «Предварительные условия» — подчеркивается, что решению о проведении адаптации должны предшествовать исследования по оценке понимания измеряемого конструкта в разных странах, по оценке специфических культурных эффектов, языковых и национальных особенностей испытуемых в разных странах. Во втором разделе — «Руководство по разработке тестов» — основное внимание уделяется фактическому процессу адаптации теста — созданию инструментов на языках стран — участниц исследования, включая сбор доказательств о том, что язык и терминология являются приемлемыми для всех участников; что формат заданий, процедуры и правила тестирования им знакомы; что содержание заданий им известно и др. Третий раздел — «Подтверждение (эмпирический анализ)» — включает в себя

те рекомендации, которые связаны со сбором эмпирических доказательств эквивалентности, надежности и достоверности инструмента на разных языках. Раздел «Администрирование» посвящен организации процедур международного исследования. Пятый раздел — «Шкалы и интерпретация» — обсуждает проблему межгрупповых различий в баллах и собственно сравнение результатов. Наконец, шестой раздел, «Документация», призывает к четкой и технически выверенной фиксации всего процесса адаптации, а также освещает вопросы информирования пользователей измерительных инструментов.

Анализ сопоставимости результатов исследований в современной исследовательской практике

Как показывают многочисленные исследования, строгое соблюдение всех рекомендаций адаптации абсолютно необходимо, но даже оно не гарантирует, что в итоге проведенного международного исследования результаты всех стран окажутся сопоставимы [19]. Именно поэтому обычной практикой сегодня являются не только исследования, проводимые в процессе адаптации, но и дополнительные независимые исследования по конкретным узким темам, которые проводятся специалистами уже после открытия и публикации данных. В ходе всего комплекса таких исследований должны быть собраны убедительные эмпирические свидетельства эквивалентности измерений. Сегодня для этой цели создан большой арсенал количественных методов, включая, например, средства и методы современной теории тестирования (IRT), конфирматорного факторного анализа, а также качественные методы для решения отдельных задач.

Отметим, что методология современной теории тестирования позволяет в принципе прогнозировать и оценивать качество проводимых измерений. Выбор математической модели, описывающей взаимосвязи измеряемого конструкта, характеристик инструмента и первичных результатов выборки, психометрический анализ качества заданий и инструмента, анализ структуры измеренного конструкта, создание шкал и итоговых оценок — в современных МСИ в сфере образования все это производится на базе IRT. Обоснование эквивалентности результатов МСИ является важной частью общего исследовательского процесса.

Для подтверждения эквивалентности измерений в рамках IRT прежде всего оценивается адекватность функционирования заданий и инструмента в целом внутри каждой страны. Затем проводится оценка

структуры (размерности) измеренного конструкта и ее схожести во всех странах. Наконец, проводится анализ возможных искажений в заданиях в различных языковых версиях инструментов [23].

Сигналом наличия в результатах искажений является, в частности, различное функционирование заданий (Differential Item Functioning, DIF) или инструмента в целом (Differential Test Functioning). Иногда в инструментах МСИ присутствуют задания, которые оказываются несправедливо легче или сложнее для какой-то группы участников (или для целой страны), хотя по своим способностям эта группа не отличается от других [23]. К примеру, в отчете ОЭСР было показано, что несколько заданий из области анализа данных в PISA-2006 демонстрировали искажения в отношении участников из России и Словакии [21]. Это были задания, материал которых еще не изучался большинством учеников в школах этих двух стран. Причиной различного функционирования заданий могут быть также формат заданий, специфические языковые формулировки, различная длина предложений и текстов и др. Очевидно, что задания с DIF вносят существенные искажения в результаты. Соответственно, необходимы исследования, демонстрирующие, что для шкалирования и получения баллов по результатам МСИ используются задания, свободные от DIF.

Другой подход к оценке эквивалентности измерений — это мультигрупповой конфирматорный факторный анализ, который используется исследователями для одновременной оценки сопоставимости конструктов и возможных различий между языковыми и культурными группами [24]. Применяя данный метод, исследователь на базе теоретической модели инструмента строит статистическую (факторную) модель и проверяет, действительно ли она демонстрирует одинаковые параметры во всех релевантных группах.

Проведение эмпирических исследований, которые доказывают сопоставимость данных международных исследований, является безусловным требованием качественного МСИ. «Побочным эффектом» таких исследований является периодическое обнаружение погрешностей в переводе языковых версий инструментов [6], в функционировании заданий для отдельных стран или групп стран [16], различий в измеренном конструкте [10], что отражается на репутации МСИ. В то же время такие исследования позволяют увидеть новые перспективы в развитии и совершенствовании методологии МСИ и более ответственно и рационально относиться к их выводам.

МСИ: ответственность за результаты независимо от масштаба

Международные широкомасштабные исследования стали довольно привычной частью современной реальности в образовании. Число стран, вовлеченных в такие сравнения, постоянно растет. Исследователи выделяют различные причины, по которым страны принимают решение об участии в МСИ. Например, сбор данных в целях образовательной политики, создание технологической основы для развития национальных систем образования, получение финансовой помощи (как предпосылка или подтверждение эффективности использования внешних займов), поддержка и развитие отношений с другими странами (сигнал о принадлежности к определенному сообществу, «клубу»), ответы на актуальную политическую повестку дня в стране («скандализация» результатов в рейтингах как двигатель реформ), инвестиции в экономический рост (оценка человеческого капитала страны как индикатор экономической конкурентоспособности), и, наконец, информирование образовательного и исследовательского сообщества о тенденциях и содержании образования в разных странах [3; 27]. Страны относятся к результатам МСИ крайне серьезно, и влияние, которое они оказывают на образовательную политику, свидетельствует о политическом доверии стран к практике сравнения образовательных достижений, к лежащей в основе МСИ методологии измерения и сопоставления результатов. Организации, проводящие МСИ, должны это доверие оправдывать, в том числе через проведение исследований, развитие измерительных технологий, совершенствование стандартов разработки, адаптации и организации сравнительных исследований.

В данной статье были представлены наработанные за годы проведения крупных международных сравнительных образовательных исследований практики, позволяющие обеспечивать и доказывать сопоставимость их результатов в условиях многочисленных методологических вызовов, с которыми сталкиваются МСИ. В современном мире, когда глобальное или региональное сотрудничество в сфере образовательных исследований, заимствование инструментов оценки и сопоставления образовательных результатов является обычной практикой, крайне важно иметь представление о возможностях и трудностях проведения сравнительных исследований, независимо от их масштаба.

Существует ряд примеров, когда сравнение результатов оценивания оказывалось невозможным, когда не удавалось обеспечить сопостави-

мость измерений, в частности из-за того, что адаптация инструмента для использования в другой языковой или культурной группе была реализована недостаточно качественно. К примеру, в исследовании сопоставимости версий национального экзамена для приема в вузы Израиля на иврите и русском языке было выявлено, что треть заданий демонстрировала несправедливое функционирование в пользу участников, сдававших экзамен на русском языке. После публикации исследования инструмент был серьезно переработан [5]. Другой пример — адаптация американского выпускного экзамена для аттестации медицинских сестер в Канаде для английских и французских языков. Проведенное исследование выявило серьезные нарушения процедуры адаптации и фактическую несопоставимость языковых версий экзамена, что поставило вопрос об отказе от инструмента [13].

Проведение сравнений образовательных достижений, будь то крупномасштабные международные исследования или локальные проекты, предполагающие сопоставление результатов различных языковых и культурных групп, требует серьезных ресурсов и усилий. Базовое предположение о том, что результаты оценивания в принципе сравнимы, должно быть тщательно проверено и доказано исследователями. Только в этом случае сделанные на основе исследований выводы, сравнения, интерпретации могут быть признаны надежными, валидными и справедливыми, а значит, по-настоящему полезными для всех участников.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 16–18–10401).

PROBLEM OF COMPARABILITY OF RESULTS IN INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDIES OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS

International comparative studies of educational achievements became a driver of the ongoing changes in the educational system in many countries, including Russia. The largest international research is in many ways an example of effective design and implementation of the study of educational achievements on a global scale. However, today many studies of a lesser scale are being conducted. These studies also involve comparisons of the educational results obtained with various language versions of the assessment instrument. Nevertheless, regardless of the scale, resources and the number of participants, the studies that suppose comparisons require convincing evidence of the high quality on each stage of their life cycle from developing tools to interpreting their data. In modern practice, the examples are known, when researchers were not able to ensure comparability of measurements, and therefore, comparisons of the evaluation results were impossible. The purpose of the current paper is to show international experience in applying strategies and methods to ensure comparability of the results for comparative studies. The article examines the main problems and challenges

that the organizers of international comparative studies face; it proposes procedures for assessing possible threats; and, finally, it considers the mechanisms developed by the international community to ensure comparability of these studies. Only in the case of strict adherence to the procedures for ensuring the quality of an international study, the conclusions, comparisons and interpretations made on its basis can be recognized reliable and fair.

Keywords: international comparative studies, adaptation, evaluation, comparability, equivalence of results, comparisons.

Литература/References

1. *Болотов, В. А., Вальдман, И. А., Ковалёва, Г. С. и др.* Российская система оценки качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии.— 2013.— № . 1. С 85–121.

2. *Ковалева Г. С.* Финансовая грамотность как составляющая функциональной грамотности: международный контекст //Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 2 (37). С. 31–43.

3. *Addey, C., Sellar, S., Steiner-Khamsi et al.* The rise of international large-scale assessments and rationales for participation // Compare: A Journal of Comparative and International Education. 2017. Т. 47, № . 3. С. 434–452.

4. AERA, APA, NCME. Standards for educational and psychological testing. Amer Educational Research Assn, 2014, С. 57.

5. *Allalouf A., Hambleton R. K., Sireci S. G.* Identifying the causes of DIF in translated verbal items //Journal of educational measurement. 1999. Т. 36, № 3. С. 185–198.

6. *Asil M., Brown G. T. L.* Comparing OECD PISA reading in English to other languages: Identifying potential sources of non-invariance // International Journal of Testing. 2016. Т. 16, № 1. С. 71–93.

7. *Benítez I., Padilla J. L.* Analysis of nonequivalent assessments across different linguistic groups using a mixed methods approach: Understanding the causes of differential item functioning by cognitive interviewing // Journal of Mixed Methods Research. 2014. Т. 8, № . 1. С. 52–68.

8. *Braun H.* Prospects for the future: A framework and discussion of directions for the next generation of international large-scale assessments // The role of international large-scale assessments: Perspectives from technology, economy, and educational research. Springer Netherlands, 2013. С. 149–160.

9. *Dolin J., Krogh L. B.* The relevance and consequences of PISA science in a Danish context // International Journal of Science and Mathematics Education. 2010. Т. 8, № 3. С. 565–592.

10. *Ercikan K., Koh K.* Examining the construct comparability of the English and French versions of TIMSS // International Journal of Testing. 2005. Т. 5, № 1. С. 23–35.

11. *Ercikan, K., & Lyons-Thomas,* J. Adapting tests for use in other languages and cultures. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, et al. (Eds.). **APA handbook of testing and assessment in psychology. Testing and assessment in school psychology and education**. Washington, DC, US: American Psychological Association. **2013. Т. 3, С. 545–569.**

12. *Ercikan K., Roth W. M., Asil M.* Cautions about inferences from international assessments: The case of PISA 2009 // Teachers College Record. 2015. Т. 117, № 1. С. 1–28.

13. *Hall L. M. G., Lalonde M., Kashin J.* People are failing! Something needs to be done: Canadian students' experience with the NCLEX-RN // Nurse education today. 2016. Т. 46. С. 43–49.

14. *Hambleton R. K.* Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures // Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment. 2005. Т. 1. С. 3–38.

15. *He J., Van de Vijver F. J. R.* Response styles in factual items: Personal, contextual and cultural correlates // International Journal of Psychology. 2016. Т. 51, № 6. С. 445–452.

16. *Huang X., Wilson M., Wang L.* Exploring plausible causes of differential item functioning in the PISA science assessment: language, curriculum or culture // Educational Psychology. 2016. Т. 36, № 2. С. 378–390.

17. International Guidelines for Test Use // ITC [International Test Commission], 2016 [Электронный ресурс]. URL: www.InTestCom.org. Дата обращения: 11.08.2017. // International Journal of Testing.

18. *Jowell, R., Roberts, C., Fitzgerald, R., & Eva, G.* Measuring attitudes cross-nationally: Lessons

from the European Social Survey. London: Sage, 2007. С. 18, 117.

19. *Laschke C., Blömeke S.* Measurement of job motivation in TEDS-M: testing for invariance across countries and cultures // Large-scale Assessments in Education. 2016. Т. 4, № 1. С. 16.

20. *Niemann D., Martens K., Teltemann J.* PISA and its consequences: Shaping education policies through international comparisons // European Journal of Education. 2017. Т. 52, № 2. С. 175–183.

21. OECD. Learning Mathematics for Life. A perspective from PISA. OECD Publishing, 2010 [Электронный ресурс]. URL: http://www.oecdbookshop.org/browse.asp?pid=title-detail&lang=en&ds=&ISB=9789264075009. Дата обращения: 09.09.2017

22. OECD. PISA 2015. Technical report. OECD Publishing, 2015 [Электронный ресурс]. URL: http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report. Дата обращения: 12.09.2017

23. *Oliveri, M. E., Olson, B. F., Ercikan, K., & Zumbo, B. D.* Methodologies for investigating item-and test-level measurement equivalence in international large-scale assessments // International Journal of Testing. 2012. Т. 12, № 3. С. 203–223.

24. *Putnick D. L., Bornstein M. H.* Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research // Developmental Review. 2016. Т. 41. С. 71–90.

25. *Sellar S., Lingard B.* The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education // British Educational Research Journal. 2014. Т. 40, № 6. С. 917–936.

26. *Sperber A. D., Devellis R. F., Boehlecke B.* Cross-cultural translation: methodology and validation // Journal of cross-cultural psychology. 1994. Т. 25, № 4. С. 501–524.

27. *Strietholt R., Scherer R.* The Contribution of International Large-Scale Assessments to Educational Research: Combining Individual and Institutional Data Sources // Scandinavian Journal of Educational Research. 2018.№ 62, Т. 3 С. 368–385.

28. *Steiner-Khamsi, G., Waldow, F.* (2012). World Yearbook in Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education. New York, NY: Routledge. P. 46.

29. *Wu M.* Measurement, sampling, and equating errors in large-Scale assessments // Educational Measurement: Issues and Practice. 2010. Т. 29, № 4. С. 15–27.

УДК 37.378

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В УКРАИНСКОМ ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. Н. Сулима

Доктор философских наук, профессор, профессор кафедры геополитики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва
E-mail: krikun_86@inbox.ru

Yevgeniy N. Sulima
Dr.Sc (Phylosophy), Professor, Geopolitics Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

В статье рассматривается сущность понятий «инновация в образовании», «инновационные процессы в образовании» в научной интерпретации украинских исследователей; концентрируется внимание на задачах педагогического образования в условиях нового социального заказа; раскрыты направления обновления украинского высшего педагогического образования в контексте евроинтеграционных процессов; отмечается важность предоставления автономии и определенной самостоятельности педагогическим вузам с целью улучшения результативности научных исследований и создания условий для подготовки инновационно ориентированных педагогических специалистов.

***Ключевые слова**: инновация, инновационный процесс в образовании, педагогическое образование, подготовка педагогов, инновации в высшем педагогическом образовании.*

Совершенствование высшего педагогического образования невозможно без системного внедрения инноваций. Динамические изменения в социальной сфере, достижения в науке, технике и технологиях, рост объема информации постоянно выдвигают новые требования к специалистам разных отраслей, требуют качественной подготовки педагогических кадров. Модернизационные преобразования осу-

Как цитировать статью: Сулима Е. Н. Инновационные процессы в украинском высшем педагогическом образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2(48). С.82–91.

ществляются в соответствии с общими тенденциями развития мировых образовательных систем. Внедрение инноваций в педагогическом образовании — требование времени в быстро изменяющемся социуме. Стратегия развития качества образования предусматривает взаимное обогащение мировых традиций и ценностей с одновременным сохранением собственных, национальных. Образование и воспитание подвержены изменениям, которые являются реакцией на новый социальный заказ и обеспечивают его реализацию. Определяющим аспектом всего вектора развития является инновационность.

Анализ последних исследований и публикаций в украинской педагогической литературе говорит об актуальности тематики, связанной с инновациями в педагогическом образовании. Как отмечает А. Дубасенюк, главной целью внедрения инноваций в педагогическом образовании является необходимость отвечать на вызовы глобализационных трансформаций, экологических проблем, поликультурных тенденций. Новые идеи сосредоточены вокруг проблем оценивания качества образования, формирования у педагогов индивидуальной ответственности за позитивные изменения в образовании, преодоление противоречий между темпами социально-культурного развития школьников и потребностями современного общества, достижения равных возможностей в получении качественного образования [4, с. 15].

Проблемы инновационных процессов в образовании поднимают К. Авраменко [1], В. Ачкан [2], В. Беспалько, Н. Бибик, Л. Даниленко, И. Дичкивская, В. Докучаева [3], А. Дубасенюк [4], Л. Пшеничная [9], А. Пометун, И. Пидласый и др. Ученые обосновывают инновационные процессы в образовании в социально экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом аспектах, сосредотачиваясь также на использовании инновационных технологий в процессе обучения различным дисциплинам [2].

Цель статьи — на основе анализа публикаций украинских исследователей о сущности инновационных процессов в украинском образовании выделить основные векторы обновления высшего педагогического образования на Украине. Задача исследования заключается в освещении содержания, уровней и этапов инноваций в украинском образовании; очерчивании инновационных процессов как последовательных действий, направленных на обновление педагогического образования на Украине; раскрытии характеристик современного украинского педагогического

образования и основных направлений инновационных процессов в этой сфере.

Понятие «инновация» ассоциируется в исследованиях украинских ученых с процессами совершенствования, обновления, перестройки, оптимизации, модернизации, трансформации, диверсификации, ориентации на новое. Речь идет об определенных изменениях, нововведениях, практическое использование которых приносит новые, улучшенные результаты. Исходя из этого, инновация имеет многовекторное значение, поскольку кроме обозначения новой идеи предусматривает процесс реализации этой идеи, характеризующий изменения в способах деятельности, жизни, стиле мышления; связана с переходом к качественно иному состоянию через пересмотр устаревших норм, положений, взглядов, ролей и тому подобное.

В сфере образования инновации предусматривают внедрение и распространение идей, средств, педагогических и управленческих технологий, которые повышают показатели качества образования, вызывая модификацию содержания, методов, форм обучения и воспитания с целью адаптации педагогического процесса к новым требованиям. При этом ориентация на новое, поиск его и внедрение не является самоцелью. Важнее в сравнении с этим является обеспечение адекватности и результативности образования в соответствии с запросами общества.

Нововведения в украинском образовании осуществляются на трех уровнях: макроуровне, мезоуровне и микроуровне. На макроуровне инновации являются следствием изменений, происходящих в обществе (стране, мире, социуме), касаются перестройки всей системы образования, вызывая изменения ее парадигмы (в современных условиях трансформация индустриальной цивилизации в постиндустриальную приводит к новым запросам общества во всех сферах жизни и тем самым формирует новый тип культуры), имеют глобальный характер. На мезоуровне инновации направлены на образовательную среду, создание новых типов учебных заведений на базе новых концептуальных подходов, изменение структуры системы образования. На микроуровне — на создание нового содержания как отдельных дисциплин (предметов), так и блока курсов (например, экологических или гуманитарных); отработку новых способов структурирования образовательного процесса; разработку новых технологий, форм и методов обучения [3]. На каждом из этих уровней нововведения касаются индивидуализации образователь-

ного взаимодействия, утверждение гуманистических, демократических ценностей и процессов, происходящих, как считается, на Украине.

Л. Пшеничная указывает на то, что термин «инновация» в сфере образования рассматривается как:

- процесс создания, распространения и использования новшеств для решения педагогических проблем, которые до сих пор раскрывались по-другому;
- результат творческого поиска оригинальных, нестандартных решений педагогических проблем;
- значимые и системные новообразования, которые возникают на основе различных инициатив и нововведений, которые становятся перспективными для эволюции образования, положительно влияя на ее развитие;
- новые формы организации труда и управления, новые виды технологий, которые охватывают различные сферы деятельности;
- процесс обновления или совершенствования теории и практики образования, который оптимизирует достижение ее целей;
- процесс осуществления целенаправленных изменений, ориентированных на преобразование компонентов в структуре или функционировании организации; новые идеи, действия, для которых наступило время реализации [8, с. 6].

Образовательная инновация развивается поэтапно: *инициация* нововведения и принятие решения о необходимости внедрения новаций определенного типа; *обоснование* инноваций, прогнозирование негативных и позитивных последствий, информационное обеспечение нововведения; *создание* новых мобильных, самостоятельных и независимых структур, способствующих освоению новшества: лабораторий, экспериментальных групп и т.д., а также убеждение в необходимости нововведений и создании благоприятного эмоционально-мотивационного фона; *обобщение* и анализ полученной модели (осознание уровня осуществления инновационного процесса, соотношение с прогнозируемым состоянием); *внедрение* нового, успешность которого зависит от материально-технической базы учебного заведения (или образовательной среды), квалификации преподавателей и руководителей, их отношения к инновациям в целом, творческой активности, морально-психологического климата в коллективе [8].

В рамках конкретных этапов инновации определяются процессуально-

стью, последовательностью изменений в закономерном порядке. То есть инновационный процесс связан с созданием, освоением (внедрением) и распространением инноваций (содержания, средства, метода, формы, технологии) с целью изменений в образовательной среде (школы, региона, государства) и перехода образования к новому, высшему качеству. В общем инновационный процесс в образовании учеными трактуется как: совокупность последовательных, целенаправленных действий на обновление образования; подготовка и осуществление инновационных изменений, процесс преобразования научных знаний в инновацию; обусловленный общественной потребностью комплексный процесс создания, внедрения, распространения новаций и изменения образовательной среды; комплексная деятельность по созданию (разработке), усвоению, использованию и распространению нововведений [2].

Инновационные процессы всегда имеют своих носителей, а реализация инноваций связана со значительными изменениями в сфере сознания педагогического сообщества в целом. Речь идет о компетентности, конкурентоспособности, готовности педагогов к принятию нововведений, их способности творчески работать, реагировать на глобализационные вызовы и сложные трансформации, которые переживает человечество. Инновационная деятельность в образовательной сфере как процесс и инновации как ее результат связаны практически со всеми сферами деятельности педагога. Это ответ на вызовы современности, что приводит к гибкости системы образования, ее открытости новому, способности формировать инновационного человека — человека такого социально-культурного развития, который сможет творчески и результативно работать, быть конкурентным в современных условиях [4].

В связи с этим переосмысливается роль учителя-воспитателя в обществе и осуществляется поиск путей совершенствования подготовки педагогических специалистов нового поколения. Педагогическое образование рассматривается как особый ресурс повышения интеллектуального потенциала и уровня духовной культуры нации. Его задача — обеспечить высокий уровень интеллектуально-личностного, духовного, профессионального развития будущего педагога, овладение навыками мышления научного стиля и усвоение технологий использования нововведений в профессиональной сфере. В связи с этим целью украинской высшей педагогической школы является создание условий для подготовки инновационно ориентированных педагогов. С одной стороны, потребность

инноваций в системе украинского педагогического образования вытекает из природы социально-экономических изменений, происходящих в социуме, а с другой — это результат модификации самой системы высшего образования в условиях современных глобальных информационных процессов. Педагогическое образование может стать конкурентоспособным при условии диалога между учебными заведениями, благодаря обмену и сотрудничеству между ними. Это, в частности, предусматривает признание за украинскими педагогическими вузами педагогической, научной, административной и финансовой самостоятельности, оставляя за государством основные функциональные принципы организации образования — лицензирование, аккредитация, госзаказ, контроль за качеством подготовки специалистов, их распределение. Имеется в виду определенная автономия высших педагогических учебных заведений, возможность их самоорганизации, когда вуз несет коллективную ответственность за свою деятельность и имеет возможность управлять инновациями [5, с. 31].

Важной в этом контексте является инновационная деятельность высшего педагогического учебного заведения как источника разнообразных нововведений, к которым относятся: новейшие формы финансовой, экономической, научной, учебной, досуговой деятельности; открытие новых направлений подготовки и переподготовки педагогических кадров; применение современных инновационных педагогических технологий и форм организации учебно-воспитательного процесса.

Предоставление современным вузам большей автономии и полномочий вызывает потребность в реализации следующих инноваций в системе украинского высшего педагогического образования:

- стратегических (обновление концепций и стратегий развития каждого отдельного учебного заведения, изменение образовательных учебных планов и программ подготовки учителей, разработка траекторий индивидуального развития студентов);
- организационно-управленческих (введение новой модели вузов: обновление общей структуры университета и его подразделений, нововведения в системе управления, в том числе с требованиями компетенций педагогических работников);
- технологических (введение новых методик и технологий реализации образовательного процесса) [1].

Выбирая векторы инноваций в украинском высшем педагогиче-

ском образовании, отечественные исследователи четко указывают на необходимость учитывать международные интеграционные процессы. В частности, Комиссия европейских экспертов разработала стандарты качества педагогического образования, которые должны учитывать следующие аспекты: квалификационные характеристики профессорско-преподавательского состава; составляющие учебного плана; интеграцию научной и учебной деятельности; связь со школой; степень интернационализации [7], и украинские исследователи признают их значимость и необходимость использования на Украине.

Важными направлениями инноваций в украинской педагогической образовательной системе и ее интеграции в европейское пространство является переход к сравнительной системе ступеней высшего образования, применение кредитно-модульной системы (ECTS), выдача согласованного приложения к диплому и создание условий для мобильности студентов внутри страны и за рубежом.

Привлекательным для украинских исследователей в этом смысле является внедрение трехцикловой системы подготовки педагогических специалистов: бакалавриат, магистратура, докторантура по философии (PhD), с целью согласования с европейскими стандартами и взаимного признания систем педагогического образования. Такие уровни образования позволяют, по их мнению, сохранить преемственность (ступенчатость, непрерывность) между педагогическими учебными заведениями Украины (колледжами, институтами, университетами), что в свою очередь может положительно влиять на мобильность украинского студента, его возможность менять место учебы и свободно перемещаться в поисках работы в пределах страны.

Нововведения рассматриваются и относительно содержания высшего педагогического образования на основе компетентностного подхода и личностно-ориентированной педагогики, в частности обновление учебных дисциплин, уравновешивание компонентов подготовки (фундаментальной, психолого-педагогической, методической, информационно-технологической, социально-гуманитарной составляющих), ее стандартизация, вариативность, интенсификация, информатизация; поддержка одаренной студенческой молодежи; определение общих элементов в учебных планах и международных программах; согласование с требованиями информационно-технологического общества и изменениями, происходящими в социально-экономической, духовной

и гуманитарной сферах Украины [6].

Ученые отмечают, что инновационное обучение должно предусматривать: интенсивное развитие личности студента и педагога; демократизацию их совместной деятельности и общения; гуманизацию учебно-воспитательного процесса; ориентацию на творческое преподавание и инициативу студента в формировании себя как будущего профессионала; модернизацию средств, методов, технологий и материальной базы обучения, способствующих формированию инновационного мышления будущего профессионала. Такие изменения в подходах к подготовке педагогических специалистов, по мнению украинских исследователей, предусматривают смещение акцентов с процесса обучения на его результаты, что обозначает коренную трансформацию роли педагога и внедрение новых форм взаимодействия участников образовательного процесса.

Украинские исследователи считают, что учебно-воспитательный процесс в украинской высшей педагогической школе должен ориентироваться на личность студента через индивидуализацию обучения. Поэтому сегодня на Украине осуществляется поиск инновационных форм и методов обучения, создается новое поколение дидактических средств и новейших мультимедийных обучающих технологий, идет работа по разнообразию методов оценки и способов обеспечения качества образования. Актуализируется научно-исследовательская деятельность студентов с целью формирования готовности будущих специалистов к осуществлению педагогических исследований в условиях профессиональной деятельности.

Итак, проанализировав исследования украинских ученых, мы можем выделить следующие направления обновления украинского педагогического образования:

- реформирование системы с учетом европейских требований и одновременное сохранение культурных и интеллектуальных национальных традиций в соответствии с запросами общества и нового социального заказа (новый закон «Об образовании»);
- обеспечение интеграции украинского педагогического образования в европейское образовательное пространство через совершенствование структуры высшей педагогической школы на Украине;
- создание условий для подготовки инновационно ориентированных педагогических специалистов через улучшение содержания украинского педагогического образования, внедрение эффективных инно-

вационных форм и способов подготовки специалистов;
– автономия украинских высших педагогических учебных заведений, возможность самоорганизации и самоуправления инновациями;
– улучшение эффективности и результативности научных исследований в украинских педагогических вузах на основе концентрации ресурсов на приоритетных направлениях развития педагогической науки и инноваций.

Инновационные процессы в системе украинского педагогического образования, по мнению украинских исследователей, должны предусматривать: глобальные изменения в научно-педагогической мысли, связанные с изменением ценностных ориентаций, гуманистической стратегии, запросами социума; системные изменения в структуре педагогического образования, выборе стратегии реформирования образования на государственном уровне с учетом национальных и общественных интересов, особенностей менталитета; практические изменения по обновлению учебных программ (содержания) и методов (технологий) подготовки специалистов на основе компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Можно сделать вывод, что основными характеристиками современного украинского педагогического образования являются: стремление соответствовать сегодняшним требованиям украинского общества и учитывать международные интеграционные процессы; соблюдение ступенчатости и этапности в подготовке педагогов; автономия и академическая свобода педагогических вузов; поиск возможностей для академических обменов студентами; совершенствование содержания, форм и методов педагогического образования на основе компетентностного подхода; интеграция учебного процесса и научного поиска.

Литература

1. *Авраменко К.* Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів до інноваційно-педагогічної діяльності в сучасних вищих навчальних закладах України // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 року, м. Суми). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. Том 1. С. 3–6.

2. *Ачкан В.* Інноваційний процес і його характеристики в контексті підготовки вчителя математики до інноваційної педагогічної діяльності // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 року, м. Суми). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. Том 1. С. 6–9.

3. *Докучаева В.* Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2005. 304 с.

4. *Дубасенюк О.* Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогіч-

ної підготовки // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.

5. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Сауха. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.

6. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір // Освіта. 2005. 12–19 січня.

7. *Махиня Н.* Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність: методичний посібник. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2008. 64 с.

8. *Пшенична Л.* Інноваційні процеси в освіті як фактор її успіху // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. № 4 (38). С. 3–16.

INNOVATIVE PROCESSES IN UKRAINIAN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

The author of the article consider the essence of concepts "innovation", "innovation processes" in education in scientific interpretation of the Ukrainian researchers. The author concentrates on the tasks of pedagogical education in the conditions of a new social order, reveals the directions of renewal of Ukrainian higher pedagogical education in the context of European integration processes. The author of the article also notes the importance of granting autonomy and a certain independence to pedagogical universities in order to improve the effectiveness of scientific research and create conditions for the preparation of innovative pedagogical specialists.

Keywords: innovation, innovative process in education, teacher education, teacher training, innovation in higher pedagogical education.

References

- *Achkan V.* Innovacijnij proces i jogo harakteristiki v konteksti pidgotovki vchitelja matematiki do innovacijnoї pedagogichnoї dijal'nosti // Innovacijnij rozvitok vishhoї osviti: global'nij ta nacional'nij vimiri zmin: materiali II Mizhnarodnoї naukovo-praktichnoї konferencії (26–27 bereznja 2015 roku, m. Sumi). Sumi: Vidavnictvo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2015. Tom 1. S. 6–9.
- *Avramenko K.* Teoretichni zasadi pidgotovki majbutnih uchiteliv do innovacijno-pedagogichnoї dijal'nosti v suchasnih vishhih navchal'nih zakladah Ukraїni // Innovacijnij rozvitok vishhoї osviti: global'nij ta nacional'nij vimiri zmin: materiali II Mizhnarodnoї naukovo-praktichnoї konferencії (26–27 bereznja 2015 roku, m. Sumi). Sumi: Vidavnictvo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2015. Tom 1. S. 3–6.
- *Dokuchaeva V.* Proektuvannja innovacijnih pedagogichnih sistem u suchasnomu osvitn'omu prostori: monografija. Lugans'k: Al'ma-mater, 2005. 304 s.
- *Dubasenjuk O.* Innovacijni osvitni tehnologiї ta metodiki v sistemi profesijno-pedagogichnoї pidgotovki // Profesijna pedagogichna osvita: innovacijni tehnologiї ta metodiki: monografija. Zhitomir: Vidavnictvo ZhDU im. I. Franka, 2009. S. 14–47.
- Innovacії u vishhij osviti: problemi, dosvid, perspektivi: monografija / za red. P. Sauha. Zhitomir: Vidavnictvo ZhDU im. Ivana Franka, 2011. 444 s.
- Konceptual'ni zasadi rozvitku pedagogichnoї osviti Ukraїni ta її integracії v єvropejs'kij osvitnij prostir // Osvita. 2005. 12–19 sichnja.
- *Mahinja N.* Pedagogichna osvita u Nimechchini: istorija ta suchasnist': metodichnij posibnik. Cherkasi: Vid. vid. ChNU imeni B. Hmel'nic'kogo, 2008. 64 s.
- *Pshenichna L.* Innovacijni procesi v osviti jak faktor її uspihu // Pedagogichni nauki: teorija, istorija, innovacijni tehnologiї. Sumi: SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2014. № 4 (38). S. 3–16.

УДК 37

М. Е. Ушакова

Тьютор, частное образовательное учреждение «Хорошевская школа», г. Москва
E-mail: omorenika@rambler.ru

Marina E. Ushakova
Tutor, private educational institution "Horoshevskaya school", Moscow, Russia

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Миграция в настоящее время идет бурными темпами во всем мире. Растет доля вынужденных мигрантов, которые приезжают в Россию с детьми. Адаптация к новым социокультурным условиям становится актуальной необходимостью образовательных организаций, а гуманистическая парадигма становится адекватной и эффективной в дестабилизированном обществе.

В статье дается краткий обзор тезауруса миграции, ее причин, сроков и трудностей, с которыми сталкиваются переезжающие, отмечаются особенности миграции и статуса мигранта в РФ. Подробно рассматриваются глубинные изменения современного детства, необходимость поиска иного подхода к воспитанию и обучению, уход от традиционных методов, которые устарели и не отражают «актуального уровня развития» детей. Особое внимание уделяется влиянию миграции на психофизиологию и развитие ребенка дошкольного возраста, рассматриваются трудности, сопровождающие переезд, затрудняющие адаптацию. Показывается также неготовность педагогического сообщества к работе с новыми контингентами воспитанников и их семьями. Обосновывается необходимость выбора концепций воспитания, ориентированных на личность ребенка, затрагивается проблема толерантности принимающего общества. На основе обобщения отечественного и зарубежного опыта,

Как цитировать статью: Ушакова М. Е. Социокультурная адаптация детей-мигрантов дошкольного возраста на основе принципов гуманистической педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2(48). С.92–102.

использования методов теоретического моделирования и педагогического прогнозирования; с помощью анкетирования, педагогического наблюдения, проведения бесед, методов математической статистики (качественный анализ количественных статистических параметров) была проведена опытно-экспериментальная работа. Автор приводит некоторые итоги исследования проблемы социокультурной адаптации детей-мигрантов в дошкольной образовательной организации на основе принципов гуманистической педагогики. Совершен краткий обзор принципов, действующих и адекватных работе с детьми среднего и старшего дошкольного возраста в образовательной организации. Обоснована эффективность специальной подготовки педагогических кадров для работы в гуманистической парадигме для профилактики ксено- и этнофобии в среде педагогического коллектива и родительского сообщества. Делаются выводы о своевременности, актуальности и результативности построения воспитательного процесса на идеях гуманизма, важности сопровождения процесса социокультурной адаптации детей-мигрантов в дошкольной образовательной организации на основе принципов гуманистической педагогики.

Ключевые слова: *ребенок-мигрант, дети-мигранты, современное детство, принципы гуманистической педагогики, социокультурная адаптация, гуманизация воспитания, дошкольная образовательная организация, полиэтническое общество.*

Объективной реальностью современного мира является рост миграции населения планеты. Между странами и народами снимаются культурные и психологические барьеры, в то же время наблюдается небывалый рост экстремизма, мигранто- и этнофобии. С новой силой звучат вопросы этнической идентичности, поликультурности, толерантности, адаптации и интеграции, которые становятся предметом изучения педагогической науки, одной из первых реагирующей на изменения в обществе. Проблема социокультурной адаптации ребенка-мигранта на первой ступени образования, в дошкольной организации, сегодня является одной из центральных в теории и практике педагогики.

Фиксируемые статистикой масштабы миграционного прироста населения Российской Федерации составляют до 14 млн в год («Левада-Центр», 2016 год). Многие мигранты приезжают семьями, с детьми. По сравнению с другими категориями семейные мигранты планируют длительные сроки пребывания в России, то есть окончательную миграцию, а значит, дети будут учиться и взрослеть здесь. Растет доля вынужденных мигрантов,

часть из которых является вынужденными переселенцами,— теми, кто выбирает место переселения (часто по притягивающим причинам), и беженцами — теми, кто отдаляется от опасного места (вытесняющие причины миграции). Главными мотивами миграции являются поиск благополучия и безопасности. Притягивающими в основном выступают экономические факторы, а вытесняющими — конфликты (военные, экономические и религиозные), природные и техногенные катаклизмы.

Мигрантом считается лицо, которое меняет место жительства в государстве или переезжает в прочее государство [1; 12]. Бóльшую часть мигрантов в РФ составляют приезжие из стран постсоветского пространства. Однако, по данным социологов, местное население европейской части РФ мигрантами считает приезжих из Средней Азии и Закавказья, а также республик Северного Кавказа. Переселенцы из Украины и Белоруссии не считаются мигрантами, потому что хорошо знают русский язык и культуру местного населения. Таким образом, выделяется контингент мигрантов, у которых социокультурная адаптация вызывает затруднения.

Любой, особенно вынужденный переезд сопряжен с психосоциальным стрессом. Ситуация миграции становится для человека проблемой выживания, требующей мобилизации всех его моральных и физических ресурсов. Потеря социального статуса, нервное перенапряжение, кризис идентичности, психосоматические расстройства затрудняют адаптацию мигранта, ограничивают возможности его развития.

Наиболее уязвимыми в трудных условиях оказываются дети. Несмотря на бóльшую, по сравнению со взрослыми, адаптационную восприимчивость к изменениям, ребенку-мигранту труднее ориентироваться в стрессогенной ситуации переезда. Адаптация к новым социокультурным условиям становится актуальной необходимостью, поскольку изменения происходят во всех областях жизни ребенка: природно-климатических, социально-экономических, коммуникативных, психологических, личностных.

Глубинные изменения происходят и в самом Детстве. Ведущие российские и зарубежные ученые говорят о появлении детей с новым типом сознания, требующих иного подхода в воспитании и образовании (Н. А. Горлова, Д. И. Фельдштейн и др.). Психофизиологи у детей дошкольного возраста наблюдают повышение тревожности и собственной агрессии, возбудимости и гиперактивности, потребности в восприятии

большего количества информации (одновременное воздействие нескольких источников информации), вместе с тем повышение утомляемости и эмоциональности [4, с. 30]. Дети цифровой эпохи больше времени проводят с электронными гаджетами, чем в общении с людьми, больше времени проводят со взрослыми, чем с ровесниками, больше времени проводят в одиночестве, чем в компании. Ученые отмечают у детей нового поколения повышенную потребность к восприятию информации, правополушарную ориентацию головного мозга [4, с. 28]. Информатизация среды приводит, по мнению психологов, к росту агрессивности к окружающей среде (вандализм), к социальному миру слабых (малышей, стариков), жестокости к близким (братьям, сестрам, родителям), что свидетельствует о дегуманизации отношений в детской субкультуре [2]. Вместе с тем дети с самого раннего возраста легко постигают электронные приспособления, им доступно выполнение комплексных задач, что связано с целостным восприятием мира, интуитивным выстраиванием отношений между объектами и явлениями.

Педагоги и родители отмечают сильно развитый рефлекс свободы, когда ребенок самостоятельно выстраивает стратегию своего поведения, не принимается за выполнение действия без понимания его смысла. Дети открыто выражают и отстаивают свое мнение, испытывают сомнение в авторитетах, не реагируют на удивительные вещи, однако готовы к принятию нового опыта исследования мира; вместе с тем нередко наблюдается снижение доверия к миру, дети часто испытывают чувство враждебности, тревоги, неуверенности [2].

Особые условия жизни в инокультурной среде влияют на развитие психических процессов ребенка-мигранта. Специалисты отмечают расширенные адаптивные возможности психики детей-мигрантов, широту интересов, высокую мотивацию достижений, способность преодолевать трудности. Благодаря формирующемуся билингвизму (двуязычию) складывается биполярная картина мира, отмечается стремление к самоанализу и анализу окружающей действительности. Вместе с тем существуют и трудности. Это незнание местных культурных норм и языковые ограничения; эмоциональная и психологическая напряженность, сложности во взаимодействии со сверстниками; тоска по родственникам в разлуке, социально-бытовые, материальные проблемы, ссоры в семье; неприятие со стороны местного населения. Все это может вызывать культурную и социальную дистанцию, что затрудняет адаптацию и интеграцию

приезжих в принимающее общество.

Социологи отмечают прямую зависимость адаптации мигрантов от уровня толерантности местного населения. Влияние средств массовой информации, угроза терроризма и экстремизма, нарушение нравственно-психологического климата и общая дестабилизация в обществе влечет к возникновению целого ряда фобий, связанных с национальностью и миграцией. Появление интолерантных высказываний и действий со стороны взрослых отражается на детском сообществе, дети местного населения начинают демонстрировать деструктивное поведение. Если же этого не происходит, то дети спокойно воспринимают появление в коллективе ребенка иной культуры, иного языка и национальности. Ребенок-мигрант действует в соответствии со своей культурой, системой ценностей, духовно-психологическим состоянием. Попадая в атмосферу доброжелательности, принятия его картины мира, в поле диалога, он переходит от настороженного, напряженного состояния в спокойное, и адаптивный процесс происходит наименее травматично.

Несмотря на очевидность актуальности проблемы социокультурной адаптации детей-мигрантов, большинство дошкольных образовательных организаций не готово принять новый контингент воспитанников. Общество испытывает объективные потребности в технологиях поликультурного образования. В этом случае целесообразно говорить о двусторонних изменениях. С одной стороны, это «привыкание», «приспособление», «приноравливание» к тем заданным условиям, в которые попадает ребенок-мигрант. С другой — это внимательная помощь образовательной организации как общественного и государственного института с вариативностью создания благоприятной для социокультурной адаптации ребенка среды.

Дошкольное образование сегодня — это наиболее демократичный, массовый и доступный институт. Повсеместным явлением в РФ стали смешанные по этническому составу группы дошкольных образовательных организаций. В настоящее время это не просто осуществление воспитательного влияния педагогов на детей, а пространство их совместной жизнедеятельности, в котором объединяются общекультурное, социальное, образовательное и личностное начала. Основными задачами ДОО по ФГОС ДО являются обеспечение сохранности и укрепления здоровья, социальной стабильности, эмоционально-личностного благополучия, а также создание условий для интеграции ребенка в общекультурную

среду с учетом индивидуальных особенностей [3; 8]. Однако реалии общественно-педагогической и социокультурной ситуации в РФ подтверждают, что система образовательных организаций зачастую не готова к изменившимся условиям и новому контингенту воспитанников.

Анализ показал, что в современных условиях утрачивают значение концепции воспитания, ориентированные на передачу социального опыта, где ребенок воспринимается как объект воздействия семьи, педагогов, общества. Необходимым базисом должны стать реальные особенности социальной ситуации детства, характерные для современного российского общества. Необходимо изучить естественные трудности социокультурной адаптации личности в дестабилизированном обществе, учитывая экономические, социально-правовые, межличностные и другие проблемы. В связи с этим приоритетное значение приобретают концепции, ориентированные на «личные жизненные проблемы детей», на педагогическое сопровождение и поддержку ребенка в ситуации его собственной жизни, на вовлечение его в жизнетворчество [6].

Истоки изучения проблемы гуманистической парадигмы в образовании исходят из философско-методологического аспекта поддержки и защиты человека в трудах Н. А. Бердяева, И. Канта, Ж.-Ж. Руссо. Педагогический аспект социальной адаптации при включении ребенка в коллективные отношения рассматривался Дж. Дьюи, А. С. Макаренко и др. Современные исследования ведут представители мигрантской педагогики Е. В. Бондаревская, М. Л. Геворкян и др., феномен миграции рассматривают E. Stonequist, J. Guber. Также важны и необходимы исследования гуманистически ориентированных концепций коллективного воспитания В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, основанные на общечеловеческих ценностях, идеях коллективного творческого воспитания, проектирования и укрепления воспитательных систем; исследования социальной толерантности А. Г. Асмолова, С. К. Бондыревой, Г. У. Солдатовой и др.

Многолетний опыт работы, накопленный педагогами-гуманистами (Я. Корчак, А. Макаренко, А. Нилл, И. Д. Демакова), педагогический поиск и социальный заказ государства позволяют говорить о своевременности обращения к принципам гуманистической педагогики в образовательно-воспитательной работе в смешанных по этническому составу группах ДОО и, в частности, в организации социокультурной адаптации детей-мигрантов.

В 2014–2017 гг. нами было проведено исследование, цель которого состоит в теоретическом обосновании и практической апробации модели социокультурной адаптации детей-мигрантов дошкольного возраста на основе принципов гуманистической педагогики. Мы использовали такие методы, как включенное педагогическое наблюдение, метод экспертной оценки, теоретическое моделирование, педагогический эксперимент и др., которые позволили нам выявить условия и оценить результаты решения проблемы недостаточной разработанности психолого-педагогических и организационно-педагогических условий для применения принципов гуманистической педагогики в организации процесса социокультурной адаптации детей-мигрантов.

Исследование включало рассмотрение процесса социокультурной адаптации детей-мигрантов в ДОО как совокупности адаптации ребенка к детскому саду с особенностями его вхождения в новую социокультурную среду. Согласно выделенным критериям социокультурной адаптации ребенка-мигранта в ДОО (эмоционально-личностный, социальный, культурно-мировоззренческий), анализу подвергались: эмоциональное благополучие ребенка в детском саду, его включенность в группу сверстников, уровень знаний ребенком норм и традиций принимающего общества.

Получив низкие показатели адаптированности, указывающие на дезадаптацию, была разработана модель социокультурной адаптации детей-мигрантов в смешанной по этническому составу группе ДОО с применением принципов гуманистической педагогики: всестороннее изучение ребенка, соблюдение прав ребенка, принятие ребенка, принцип диалога во всех видах активности и взаимодействия. Работа велась по направлениям: Дети, Родители, Педагоги, и включала: ведение детского клуба «Круг дружбы», личные и коллективные беседы с детьми, игры на сплочение детского коллектива; тематические встречи с родителями, консультации детского психолога; на кафедре начального и дошкольного образования ФГАОУ ДПО АПК и ППРО для воспитателей и руководителей ДОО был реализован КПК «Ребенок-иностранец в дошкольной образовательной организации», который включал страноведческий, культурологический блоки, занятия по билингвологии, конфликтологии, основам этнопсихологии, а также блок, посвященный гуманистической педагогике Януша Корчака и возможностям применения ее принципов в работе смешанной по этническому составу группы ДОО.

Итоговые замеры формирующей части эксперимента показали эффективность реализации модели социокультурной адаптации детей-мигрантов на основе принципов гуманистической педагогики в ДОО. Помимо статистических данных, наши наблюдения, личные беседы с воспитателями также подтверждают уменьшение дистанции между ребенком и взрослым, указывают на двусторонние изменения. Отмечен рост личностного потенциала дошкольников-мигрантов, обеспечивающий им позитивную самооценку, укрепление межличностных связей в смешанной по этническому составу группе, снижается общий и индивидуальный уровень тревожности. Педагоги субъективно отмечают уменьшение эмоциональной усталости от работы в смешанной группе, облегчение в установлении контакта с ребенком-мигрантом, независимо от уровня его языковой компетентности (русский язык), а также благоприятные тенденции к повышению самостоятельности у воспитанников.

Взаимодействие взрослого и ребенка, процесс воспитания как оказание детям помощи в их росте и развитии — прогрессивный путь педагогики Я. Корчака, результатом которого становится постепенное уменьшение зависимости детей от взрослых, формирование у ребенка самостоятельных суждений и убеждений, собственной системы ценностей. Для ребенка-мигранта дошкольного возраста адаптация к поликультурной среде представляет собой сложный и многомерный процесс с изменениями в осознании этнической идентичности, развитием толерантности, чувства собственного достоинства.

Высшая ценность поликультурного образовательного пространства — человек, личность воспитанника, а смысл и цель воспитания и образования связаны с его развитием, социально-педагогической поддержкой, защитой индивидуальности, ненасильственным культуросообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации.

Литература

1. *Бондырева С. К., Колесов Д. В.* Толерантность (введение в проблему). М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 240 с.

2. *Буданцова А. А.* Современный ребенок: новый тип сознания [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-rebenok-novyy-tip-soznaniya (дата обращения: 05.01.2018).

3. *Гайдук Т. А.* Психолого-педагогическое сопровождение работы с детьми-мигрантами дошкольного возраста (разработка проекта) // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 1 (14). С. 18–20.

4. *Демакова И. Д.* Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. М.: ЦНПРО, 2013. 200 с.

5. *Корчак Я.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1979. 435 с.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 // Министерство образования и науки Российской Федерации: [сайт]. Режим доступа: минобрнауки.рф. (дата обращения: 05.01.2018).
7. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений ИПК и ФПК / под общей ред. Е. В. Бондаревской. Москва: Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
8. *Починок Н. Б.* Дети мигрантов в России: три «но» социальной адаптации [Электронный ресурс]. URL: https://iz.ru/635465/natalia-pochinok/deti-migrantov-v-rossii-tri-no-sotcialnoi-adaptatcii (дата обращения: 05.01.2018).
9. *Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Макарчук А. В.* Искусство жить с непохожими: психотехники толерантности. М.: Московия, 2013. 310 с.
10. *Шустова И. Ю.* Воспитание «от ребенка» // Педагогика. 2015. № 8. С. 53–58.
11. *Шустова И. Ю.* Детско-взрослая общность как условие становления ценностно-смысловой ориентации ребенка // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2013. Вып. 1 (28). С. 51–61.
12. *Balonon-Rosen P.* Inside a dual-language preschool for migrant workers' children [Электронный ресурс]. URL: https://www.wfyi.org/news/articles (дата обращения: 05.01.2018).
13. *Friedman V.* Danish lawmakers to migrants: send your children to language classes or lose benefits [Электронный ресурс]. URL: http://www.breitbart.com/london/2017/01/24 (дата обращения: 05.01.2018).
14. *Glick J. E., Yabiku S. T.* Migrant Children and Migrants' Children: Nativity Differences in PreSchool Enrollment in Mexico and the United States // Academic Journal. 2016. Vol. 35, No. 1. P. 201–228.
15. International Migration Outlook 2016 // OECD. Paris: OECD Publishing, 2016 [Электронный ресурс]. URL: http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2016-en (дата обращения: 05.01.2018).

PROBLEM OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF PRESCHOOL MIGRANT CHILDREN USING HUMANISTIC PEDAGOGY PRINCIPLES

At the present time, migration processes are going on all over the world. Every year forced migration brings more families with children to Russia. Adapting children to new socio-cultural environment has become an important mission of educational organizations, and the humanistic paradigm is the most relevant and effective in destabilized society.

The author of the article gives a brief overview of the thesaurus of migration, summarize the underlying conditions, duration (long-term and short-term migration) and difficulties encountered by newcomers; it will also outline the particular aspects of migration to the Russian Federation including the migrant status. An overview will be given on the modern-world childhood; the contrast will be shown between the pressing necessity for a new approach to education and the obsoleteness of old methods that no longer satisfy the developmental pace of a modern child.

The special attention will be given to psychophysiological and other developmental issues of pre-school children resulting from migration and to the migration-specific difficulties hindering their adaptation to the new environment. The article will also touch on the topic of unpreparedness of the teachers to deal with these new categories of children and their families. The necessity of personality-oriented educational strategies will be discussed as well as the problem of tolerance in the host community.

An experimental research has been conducted using the following methods: analysis of

the domestic and foreign experience, methods of theoretical modeling and educational forecasting, questionnaires, observation, interviewing and mathematical statistics (qualitative analysis of quantitative statistical variables). The author will summarize the results of the research of socio-cultural adaptation of preschool migrant children using humanistic pedagogy principles. A brief overview will be given of relevant and effective principles of work with pre-school children in educational institutions. This article will explain how the specialized humanistic-oriented training will prevent xenophobia and ethnophobia among teachers and parents. The author will also emphasize the relevance and effectiveness of humanistic ideas in education and importance of the assistance in socio-cultural adaptation of preschool migrant children in educational institutions. The author of the article gives a brief overview of the thesaurus of migration, its causes, terms and difficulties encountered by the migrants, and also notes the peculiarities of migration and migrant status in the Russian Federation. The author examines in depth the profound changes in modern childhood, the need to find a different approach to education and training, a departure from traditional methods that are outdated and do not reflect the "actual level of development" of children. The author pays special attention to the impact of migration on psychophysiology and the development of the child of preschool age, considers the difficulties accompanying the move and makes it difficult to adapt. The author of the article also shows the unpreparedness of the pedagogical community to work with new contingents of pupils and their families. The author justifies the need to select child-centred educational concepts that address the problem of tolerance of the host society. The author conducted experimental work on the basis of generalization of domestic and foreign experience, the use of theoretical modeling methods and pedagogical forecasting; with the help of questionnaires, pedagogical observation, conducting interviews, methods of mathematical statistics (qualitative analysis of quantitative statistical parameters). The author gives some results of the study of the problem of socio-cultural adaptation of migrant children in the pre-school educational organization on the basis of the principles of humanistic pedagogy. The author makes a brief overview of the principles that are effective and appropriate for working with children of middle and senior preschool age in an educational organization. The author substantiates the effectiveness of special training of pedagogical personnel for work in the humanistic paradigm for the prevention of xenophobia, ethnophobia among the pedagogical collective and the parental community. The author draws conclusions on the timeliness, relevance and effectiveness of building an educational process on the ideas of humanism, the importance of accompanying the process of socio-cultural adaptation of migrant children in a pre-school educational organization on the basis of the principles of humanistic pedagogy.

Keywords: migrant child, migrant children, modern childhood, the principles of humanistic pedagogy, socio-cultural adaptation, the humanization of upbringing, pre-school educational organization, multi-ethnic society.

References

- *Balonon-Rosen P.* Inside a dual-language preschool for migrant workers' children [Elektronnyy resurs]. URL: https://www.wfyi.org/news/articles (data obrashcheniya: 05.01.2018).
- *Bondyreva S. K., Kolesov D. V.* Tolerantnost' (vvedeniye v problemu). M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: MODEK, 2003. 240 s. [In Rus]
- *Budantsova A. A.* Sovremennyy rebenok: novyy tip soznaniya [Elektronnyy resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-rebenok-novyy-tip-soznaniya (data obrashcheniya: 05.01.2018). [In Rus]
- *Gayduk T. A.* Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye raboty s det'mi-migrantami doshkol'nogo vozrasta (razrabotka proyekta) // Sibirskiy vestnik spetsial'nogo obrazovaniya. 2015. № 1 (14). S. 18–20. [In Rus]

- *Demakova I. D.* Yanush Korchak: zhivaya pedagogika izmenyayushchegosya mira. M.: TSNPRO, 2013. 200 s. [In Rus]
- *Friedman V.* Danish lawmakers to migrants: send your children to language classes or lose benefits. URL: http://www.breitbart.com/london/2017/01/24 (data obrashcheniya: 05.01.2018).
- *Korchak Ya.* Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya. M.: Pedagogika, 1979. 435 s. [In Rus]
- Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovanija: Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 17 oktjabrja 2013 g. № 1155 // Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii: [sajt]. Rezhim dostupa: minobrnauki.rf. (data obrashhenija: 05.01.2018). [In Rus].
- Pedagogika: Lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya: ucheb. posobiye dlya stud. sred. i vyssh. ucheb. zavedeniy IPK i FPK / pod obshchey red. Ye. V. Bondarevskoy. Moskva: Rostov-n/D: Tvorcheskiy tsentr «Uchitel'», 1999. 560 s. [In Rus]
- *Pochinok N. B.* Deti migrantov v Rossii: tri «no» sotsial'noy adaptatsii [Elektronnyy resurs]. URL: https://iz.ru/635465/natalia-pochinok/deti-migrantov-v-rossii-tri-no-sotcialnoi-adaptatcii (data obrashcheniya: 05.01.2018). [In Rus]
- *Soldatova G. U., Shaygerova L. A., Makarchuk A. V.* Iskusstvo zhit' s nepokhozhimi: psikhotekhniki tolerantnosti. M.: Moskoviya, 2013. 310 s. [In Rus]
- *Shustova I.* YU. Vospitaniye «ot rebenka» // Pedagogika. 2015. № 8. S. 53–58. [In Rus]
- *Shustova I.* YU. Detsko-vzroslaya obshchnost' kak usloviye stanovleniya tsennostno-smyslovoy oriyentatsii rebenka // Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psikhologiya. 2013. Vyp. 1 (28). S. 51–61. [In Rus]
- *Glick J. E., Yabiku S. T.* Migrant Children and Migrants' Children: Nativity Differences in PreSchool Enrollment in Mexico and the United States // Academic Journal. 2016. Vol. 35, No. 1. P. 201–228.
- International Migration Outlook 2016 // OECD. Paris: OECD Publishing, 2016 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2016-en (data obrashhenija: 05.01.2018).

УДК 37

СОДЕРЖАНИЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. В. Гришина

Кандидат педагогических наук, директор Центра углубленной профильной подготовки учащихся «Университетский лицей», ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», г. Орел.
E-mail: grishinayuliyav@yandex.ru

Yulia V. Grishina
PhD (Education), Director of the Centre of Profound Profile Training of Pupils «University Lyceum», Orel State University named after I. S. Turgenev», Orel, Russia

Проблема и цель. *Модернизационные процессы в отечественном образовании, направленные на обеспечение его непрерывности, обусловливают изменения всей образовательной системы. Ожидаемая эффективность ранней профилизации в школьном образовании не может быть достигнута лишь дифференциацией уровней преподавания образовательных областей, так как традиционное содержание этих областей не включает учебного материала, направленного на осознанное и информационно обеспеченное профессиональное самоопределение учащихся. В аннотируемой статье преемственность и непрерывность общеобразовательной и профессиональной подготовки обеспечивается реализацией дополнительных общеразвивающих программ в довузовском образовательном пространстве университета, что обусловливает исследовательский интерес к проблеме формирования содержания довузовского образования.*

Методология. *Содержание довузовского образования формируется на основе интеграции культурологического, личностно-ориентированного и компетентностного подходов при сохранении системообразующей функции первого.*

Результаты*. Цели современного довузовского образования, по мнению автора, недостижимы при освоении отдельных предметных программ*

Как цитировать статью: Гришина Ю. В. Содержание довузовской подготовки в условиях интеграции общего и профессионального образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2(48). С.103–115.

довузовской подготовки, выполняющих «догоняющую», восполняющую, компенсаторную функцию, что ставит задачу проектирования целостного содержания довузовского образования, выходящего за рамки одного предмета и вообще только предметной деятельности. Согласно современной интерпретации теоретической модели содержания образования Краевского — Лернера, содержание довузовского образования в университете формируется на иерархически расположенных уровнях. В статье акцентируется внимание на формировании «допредметного» содержания довузовского образования.

***Заключение**. Ожидаемым эффектом реализации спроектированного предлагаемым образом содержания довузовского образования в университете становится усвоение обучающимися социокультурного опыта, который, становясь частью их личностной сферы, способствует вхождению человека в мир культуры.*

***Ключевые слова:** культура, непрерывное образование, довузовское образование, содержание, университет, образовательная программа, учебный план, учебный предмет.*

Введение. В системе непрерывного образования между взаимосвязанными компонентами должна быть осуществлена сквозная вертикальная интеграция, обеспечивающая последовательность, системность и целостность процесса формирования личности, преемственность ее общего и профессионального образования [15, с. 37]. Исследуя проблему преемственности в контексте непрерывности образования, Л. О. Филатова высказывает позицию о возрастающем значении взаимосвязи общего и профессионального образования, сближении целей данных видов образования [13].

Вместе с тем, несмотря на глубокий теоретический анализ проблемы, представленный как в классических работах отечественных и зарубежных педагогов, так и в трудах современников, исследующих преемственность образовательного процесса в системе непрерывного образования (Я. А. Коменский, Д. Дидро, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, П. Ф. Каптерев, Ю. К. Бабанский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, М. С. Годник, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Б. С. Гершунский, А. М. Новиков, Г. В. Мухаметзянова, И. А. Тагунова, Т. Ю. Ломакина, А. К. Орешкина, С. Н. Рягин, В. И. Слободчиков, Ю. А. Кустов и др.), в педагогической практике в установлении преемственности среднего общего и высшего образования наблюдаются затруднения. По мнению многих исследователей, образовательное пространство общего образования, которому

нормативно предписано быть ориентированным на «развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования» [12], не в полной мере решает поставленные задачи [1; 15], в практике школы и вуза имеет место значительная несогласованность и в содержании, и в методах, и в средствах обучения.

Понимание преемственности как «процесса, обеспечивающего поступательное развитие субъекта образования при переходе от одного звена непрерывного образования (из системы общего образования) к другому (в систему профессионального образования)» [9, с. 4], актуализирует исследование системы довузовского образования, позволяющей наиболее полно, адекватно решать задачи непрерывного образования, связанные с переходом от общего к профессиональному образованию.

Постановка проблемы. Проведенный анализ имеющихся источников обнаружил, что до настоящего времени не сформировано однозначное и единообразное понимание феномена довузовского образования. Изучение нормативно-правовых документов показало, что «довузовское образование» как категория отсутствует в законодательстве Российской Федерации. Данный термин не определен в словарных и энциклопедических изданиях, неоднозначно интерпретируется в научных работах и учебной литературе.

В условиях расширения видового разнообразия образовательных программ, обеспечивающих непрерывность образования и широкую вариативность при построении индивидуальных образовательных траекторий, понятие «довузовское образование» характеризуется наложением или пересечением различных по смыслу образовательных процессов, что показывает возможность возникновения достаточно сложных конфигураций образовательных программ как по содержанию обучения, так и по возрастным параметрам. В более ранних работах [2; 3] нами были выявлены такие характеристики довузовского образования, которые описывают данное понятие в широком (как надвидовую категорию, элемент системы «довузовское-вузовское-послевузовское образование) и в узком (как подвид дополнительного образования детей и взрослых) смыслах.

На основе анализа различных контекстов целеполагания, исходной

концептуальной позиции, направлений и механизмов проектирования довузовского образовательного пространства мы характеризуем довузовское образование как «процесс и результат формирования и развития способностей, приобретения знаний, умений, навыков, формирования компетенций и опыта деятельности, необходимых и достаточных для освоения обучающимися образовательных программ высшего образования в интегративном образовательном пространстве, обеспечивающем условия для формирования мотивации непрерывного образования, профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, выявления и поддержки детей, проявивших выдающиеся способности» [2, с. 53]. В данном понятии довузовского образования заключены основные характеристики образования (как системы, как процесса, как результата) и его особенные характеристики, обусловленные генеральной (системной) целью — формирование культуры непрерывного образования обучающегося как интегративной характеристики его способности к личностному развитию через преемственность образовательных практик. Конкретизация приведенного понятия достигается путем уточнения содержания довузовского образования и характеристик довузовского образовательного пространства, в котором реализуется содержание. «Отличительные характеристики довузовского образования в университете являются следствием его функциональности: а) как механизма диверсификации образовательного пространства вуза в целях реализации «третьей миссии университетов»; б) как способа удовлетворения потребностей личности обучающихся в непрерывном преемственном образовании» [3]. Первое направление мы связываем с тем, что по данным исследований, развитие качественного контингента университета как направление деятельности передовых вузов занимает лидирующие позиции по значимости в рамках реализации идеи непрерывного образования, следовательно, одной из ведущих функций довузовского образования является привлечение одаренной молодежи, мотивированной для продолжения образования в университете. Выделение второго функционального направления (по значимости – скорее первого) обусловлено увеличивающимся разрывом общего и профессионального образования, внимание на котором мы акцентировали выше.

Одной из главных причин такого образовательного «разлома» непрерывности является, по мнению исследователей, рассогласованность содержания школьного и вузовского образования. К сожалению, в ре-

зультате изучения литературы по проблеме и контент-анализа более 50 образовательных программ, реализуемых в системе университетского довузовского образования, приходится констатировать, что содержание довузовских программ, как правило, не может в полной мере обеспечить непрерывность, преемственность и интегративность общеобразовательной и профессиональной подготовки в университете. Актуальны для современного довузовского образования неутешительные выводы И. М. Осмоловской и И. В. Шалыгиной, сформулированные десятилетие назад: «В целях образования подчеркивается важность самопознания, самоопределения личности, формирования умения делать ответственный выбор, а в содержании образования практически нет материала, который позволял бы этих целей достичь. Содержание образования по-прежнему представляет собой основы наук» [8, с. 120]. Это побудило нас в рамках настоящей статьи обратиться к исследованию проблемы формирования содержания довузовского образования в университете.

Сегодня проблема содержания образования находится в фокусе исследовательского внимания Л. Н. Буйловой, Е. Н. Дзятковской, Е. О. Ивановой, Л. А. Красновой, И. М. Осмоловской, Л. М. Перминовой, В. В. Серикова, И. В. Шалыгиной, А. В. Хуторского, А. И. Умана и др. Экстраполируя выводы А. П. Тряпицыной о динамичности конструкта содержания образования [7, с. 127] в современных условиях на сферу довузовского образования, можно утверждать правомерность понимания содержания довузовского образования в университете не как однозначно заданного, а как постоянно проектируемого в совместной деятельности на основе представлений всех участников отношений в сфере довузовского образования (обучающихся, их семей, образовательной организации высшего образования, выступающей провайдером образовательных услуг) с учетом заданных целей, образовательных возможностей конкретных обучающихся, контекстов реальной практики и результатов исследований различных проблем довузовского образования. Следует подчеркнуть, что речь в данном случае идет не о разработке содержания программ конкретных учебных предметов, а о комплексном проектировании содержания довузовского университетского образования, отвечающего цели формирования готовности и способности обучающихся к осознанному выбору профессии и успешному освоению образовательных программ высшего образования, иными словами о «научить учиться», что «в первую очередь означает — изменить отношение ученика к учению,

сформировать потребность в овладении знаниями и компетентностную готовность ими пользоваться и приобретать» [10, с. 179]. Современное довузовское образование меняет вектор развития: оно выступает не только средством подготовки обучающихся к поступлению в организации высшего образования, но и формой профильного перспективно-опережающего обучения, что ставит задачу проектирования целостного содержания, выходящего за рамки одного предмета и вообще только предметной деятельности.

При этом, признавая опасность выстраивания образования «вне социокультурного кода», мы, солидаризируясь с Е. В. Бондаревской, понимаем образование «как культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [7, с. 67]. В нашем понимании модель личности выпускника системы довузовского образования имеет опережающий характер, ориентируя обучающегося на самоизменение, требуя целенаправленной работы с ценностями, смыслами, позициями, отношениями, которые в процессе образования и профессионального самоопределения должны стать человеческим капиталом.

Методология и методы исследования. В современных научных представлениях содержание образования выступает как многоаспектный дидактический феномен, который проблематизируется множественностью сосуществующих концепций, имеющих разную понятийную структуру и задающих определенную модель процесса обучения. Согласно утверждению Л. А. Красновой, «эволюция представлений о содержании образования связана с изменением отношения к человеку (человек — цель или средство), с различной содержательной трактовкой образовательного идеала, который задаёт векторную направленность целеполаганию» [5, с. 37].

В соответствии с определенной системной целью довузовского образования при формировании содержания образовательных программ автор публикации следует классическим традициям отечественной дидактики, заложенным в работах И. Я. Лернера и В. В. Краевского, в современной интерпретации А. И. Умана [6, с. 120–128]. Согласно усовершенствованной теоретической модели содержание образования формируется

на уровнях, иерархически расположенных. На уровне теоретического представления формируется допредметное содержание довузовского образования. Термин «допредметное содержание образования», введенный В. В. Краевским, свидетельствует, что это содержание образования конструируется до того, как определен перечень учебных предметов и содержание учебного материала в них. Говоря о допредметном содержании, мы, вслед за А. В. Хуторским, имеем в виду последовательность действий, оно выступает как модель содержания, первый шаг на пути воплощения целей образования, конкретизируемого затем на следующих уровнях разработки содержания — в отдельных образовательных областях и учебных предметах. «Допредметное содержание в результирующем виде можно назвать общепредметным, надпредметным или метапредметным (от греч. "мета" — то, что стоит "за")» [14].

Источником содержания образования в культурологической концепции (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер) является социальный опыт, который аккумулируется в культуре и включает четыре основных компонента: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Более поздние исследования по проблеме формирования допредметного содержания образования приводят сотрудников лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики РАО под руководством В. В. Краевского к выводам о целесообразности интеграции культурологического подхода с личностно-ориентированным и компетентностным при сохранении системообразующей функции первого [8]. «На допредметном уровне должны конструироваться два вида содержания. Первый вид — это содержание как педагогически адаптированный, специальным образом отобранный социальный опыт. Оно прошло обоснование и проверку временем, «очищено» от субъективности, конструируется как содержание «для всех» и существует до начала обучения. Направление усвоения этого содержания: от социального опыта человечества — через включение в процесс обучения — к личностному опыту. Второй вид — это личностное содержание, раскрывающееся и обогащающееся в ходе субъект-субъектного взаимодействия» [5, с. 38]. Авторы полагают, что «сформированный таким образом допредметный минимум будет способствовать сохранению фундаментальности образования и вместе с тем усилению его практической направленности и ориентации на личность ученика» [8, с. 127].

В русле интеграции культурологического, личностно-ориентиро-

ванного и компетентностного подходов к формированию содержания современного образования особый интерес представляют работы В. А. Болотова, В. В. Серикова, в которых содержание образования, подлежащее усвоению, представлено как система видов культурного опыта. «К традиционному опыту знаний и умений, принадлежащих к определенным научно-предметным областям (когнитивному опыту), современное содержание образования добавляет еще, по крайней мере, три вида опыта, которые уже носят некогнитивный характер, т.е. не могут быть представлены и усвоены в виде научных знаний» [7, с. 42]. В соответствии с обозначенной позицией ученых содержание образования, помимо когнитивного опыта, составляет творческий опыт (опыт постановки и решения различных по содержанию проблем, овладение которым обеспечивает то, что называется готовностью и способностью к инновациям, творческим решениям); личностный опыт, отличный от личного опыта, к которому относится все, что усвоено воспитанником (опыт отношения к миру, опыт собственной позиции, рефлексии, самоопределения, выработки собственных жизненных смыслов); компетентностный опыт (опыт владения социокультурными деятельностями — коммуникативной, познавательной, информационно-коммуникационной, технико-технологической и др.).

Результаты исследования. Подчеркивая значимость качества отбора содержания на верхнем иерархическом уровне модели, исследователи отмечают, что «именно от допредметного содержания образования зависит перечень учебных предметов. Допредметное содержание образования дает ориентиры для конструирования содержания образования на следующих уровнях» [8, с. 122]. В системе довузовского образования особая значимость разработки этого верхнего, теоретического уровня содержания обусловлена еще и тем, что в рамках дополнительной общеразвивающей программы невозможно реализовать все содержание образования, которое предполагается для усвоения обучающимися в довузовский период образования. Исходя из того, что проектируемая программа, по сути, «дополняет» основную общеобразовательную программу, интегрируя ресурсы основного, профессионального и дополнительного образования, при формировании содержания мы основываемся на возможности его дифференциации с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся. В этом случае допредметное содержание дополнительной общеразвивающей программы должно обеспечивать

углубленное изучение отдельных образовательных областей. Подходы к дифференциации содержания в системе довузовского образования могут быть различны, исходя из концептуальной позиции разработчиков, и определяются направленностью (профилем) дополнительной образовательной программы, ее ориентацией на конкретные области знания и (или) виды деятельности. В основу такой дифференциации, как показывает практика довузовского образования, в большинстве случаев положены различные классификации предметов (по признаку объекта изучения, по признаку ведущего компонента содержания образования, по признаку интеграции человека в культуру). При этом еще раз подчеркнем, что с учетом качественного изменения довузовского образования, описываемого сегодня в терминах «личностные результаты», «компетентности», «картина мира», «готовность и способность к инновациям», понимание его содержания не может уже ограничиваться совокупностью предметных знаний и умений.

Исходя из того, что общепредметное содержание довузовского образования, сформированное в виде общетеоретического представления о нем, отражается в учебном плане образовательной программы, остановим исследовательское внимание на подходах к его построению. Мы солидаризируемся с позицией о необходимости, но недостаточности «использования потенциала предметной структуры для формирования у учащихся целостной картины мира» [11, с. 342]. С учетом личного опыта полагаем, что реализация профильных программ довузовской подготовки, основанных на координационном типе взаимодействия учебных предметов, обеспечивающих «взаимосвязи и согласования знаний и умений двух или более дисциплин без разрушения внутренней логики их построения, исторически сложившейся предметной структуры, внутрипредметных взаимосвязей понятий» [4, с. 18] (межпредметные связи) не гарантирует качество профильного довузовского образования. По мнению Е. Н. Дзятковской, «необходим иной характер взаимодействия предметов, их кооперация, позволяющая обеспечить объединение усилий сторон для приумножения их сил и достижения общих целей. Кооперация учебных предметов направлена на получение результатов, превосходящих их сумму» [4, с. 18]. При построении авторской теоретической модели учебного плана А. И. Уман [11] обосновывает изменение структуры учебного плана за счет введения в нее не только предметной составляющей, но и непредметной. Считаем, что данный подход к построению содер-

жания образования имеет перспективу применения при формировании содержания довузовского образования на втором его уровне.

Полагаем, что введение интегрированных метапредметных курсов, проектов в учебные планы дополнительных общеразвивающих программ наряду в учебными предметами, отражающими направленность (профиль) программы, обеспечит целостность образования обучающихся в структурах довузовского образования, будет способствовать формированию их готовности и способности к непрерывному образованию, интеграции человека в культуру через освоение им социального опыта и вхождение в окружающий мир. Тематика таких интегративных курсов и проектов, целесообразность их внедрения на различных этапах довузовского образования (а современному университету свойственна диверсификация образовательного пространства «вниз», в результате которой контингент обучающихся в системе довузовского образования разновозрастен), обеспечивающих последовательность и преемственность результатов: от функциональной грамотности — к образованности — к образовательной компетентности (общекультурной и допрофессиональной) как основе культуры личности обучающегося, безусловно, нуждается в детальной разработке и апробации.

Заключение. Промежуточные выводы на данном этапе исследования проблемы формирования содержания довузовского образования можно сформулировать следующим образом: 1) формируемое на уровне общетеоретического представления содержание современного довузовского образования представляет систему когнитивного, творческого, личностного и компетентностного видов культурного опыта; 2) общепредметное содержание довузовского образования предполагает фиксацию в образовательных программах, конкретно воплощаясь в образовательных областях и на различных возрастных ступенях. «Таким образом, выделенное явно общепредметное содержание проходит сквозной линией через все учебные предметы и образовательные области, получая всякий раз конкретное преломление» [16]; 3) общепредметное содержание довузовского образования отражается в учебном плане дополнительной общеразвивающей программы конкретной направленности (профиля), реализуясь на уровне учебных предметов, интегративных курсов и проектов, обеспечивающих формирование не только предметных, но и метапредметных (профильных) и личностных результатов; 4) формирование каждого последующего уровня содержания довузовско-

го образования связано с реализацией уровня предшествующего и требует «коллективно распределенной деятельности педагогов» (В. В. Сериков) по дальнейшей разработке содержания довузовского образования.

Литература

1. *Абрамова М. А., Кошеутова О. Л.* Довузовская подготовка как компонент непрерывной системы образования // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2016. №1. С. 3–9.

2. *Гришина Ю. В.* Довузовское образование в категориально-понятийном аппарате педагогики // Образование и общество. 2016. № 3 (98). С. 49–53.

3. *Гришина Ю. В.* Специфика довузовского компонента непрерывного образования: опыт определения и реализации // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 1 (17) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3406 (дата обращения: 15.06.2017).

4. *Дзятковская Е. Н.* Транспредметная модель образования для устойчивого развития // Астраханский вестник экологического образования. 2014. № 3 (29). С. 17–22.

5. *Краснова Л. А.* Содержание образования: традиции и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 35–44.

6. Методология научного исследования в педагогике / под. ред. Р. С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. М.: Планета, 2016. 208 с.

7. Непрерывное образование учителя: теория и практика: коллективная монография / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко, Е. И. Сахарчук. Волгоград: Принт, 2016. 360 с.

8. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс»: [сайт]. URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=182943 (дата обращения: 15.06.2017).

9. *Осмоловская И. М., Шалыгина И. В.* О культурологическом подходе к формированию содержания образования // Образование и наука. 2006. № 2 (38). С. 120–127.

10. *Рягин С. Н.* Преемственность среднего общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Москва, 2010. 44 с.

11. *Турбовской Я. С.* Кризис образования: поиск системного решения // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, № 1. С. 171–180.

12. *Уман А. И.* Дидактическая модель учебного плана средней школы: культурологический подход // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015. № 1 (64). С. 341 – 344.

13. *Филатова Л. О.* Преемственность общего среднего и вузовского образования // Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU: [сайт]. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193318099&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (дата обращения: 23.03.2016).

14. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос»: [сайт]. 2002. 23 апреля. URL: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm (дата обращения: 15.06.2017).

15. *Черных А. И.* Становление и развитие региональной системы довузовской подготовки в условиях экономической трансформации общества: на примере Краснодарского края: авт. дис. … д-ра пед. наук. Ульяновск, 2008. 54 с.

CONTENT OF PRE-UNIVERSITY TRAINING IN THE CONTEXT OF INTEGRATING GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Introduction

The modernization processes in Russian education aimed at providing its continuity cause changes of all educational system. The expected efficiency of an early profiling in school education can't be reached only by differentiation of levels of teaching educational areas as the traditional maintenance of these areas doesn't include the training material directed to

realized and provided professional self-determination of pupils is information. In the article continuity of general education and vocational training is provided by the implementation of additional general development programmes in the pre-university educational space of the university, which causes the research interest in the problem of formation of the content of pre-university education.

Research Methods

The content of pre-university education is formed on the basis of integration culturological, the personal focused and competence-based approaches at preservation of backbone function of the first.

Results

The purposes of modern pre-university education, according to the author, are unattainable at development of the separate subject programs of pre-university preparation which are carrying out the "catching-up", filling, compensatory function that sets a task of design of complete content of the pre-university education which is beyond one subject and in general only subject activity. According to modern interpretation of theoretical model of content of education of Krayevsky — Lerner, the content of pre-university education at the university is formed at hierarchically located levels. In article the attention is focused on formation of "dopredmetny" content of pre-university education.

Conclusion

The assimilation of socio-cultural experience by students, which, becoming part of their personal sphere, facilitates the entry of a person into the world of culture becomes the expected effect of implementing the projected content of pre-university education at the university.

Keywords: culture, continuous education, pre-university education, contents, university, educational programme, curriculum, subject.

References

- *Abramova M. A., Kosheutova O. L.* Dovuzovskaja podgotovka kak komponent nepreryvnoj sistemy obrazovanija // Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. №1. S. 3–9. [In Rus].
- *Chernyh A. I.* Stanovlenie i razvitie regional'noj sistemy dovuzovskoj podgotovki v uslovijah jekonomicheskoj transformacii obshhestva: na primere Krasnodarskogo kraja: avt. dis. … d-ra ped. nauk. Ul'janovsk, 2008. 54 s. [In Rus].
- *Dzjatkovskaja E. N.* Transpredmetnaja model' obrazovanija dlja ustojchivogo razvitija // Astrahanskij vestnik jekologicheskogo obrazovanija. 2014. № 3 (29). S. 17–22. [In Rus].
- *Filatova L. O.* Preemstvennost' obshhego srednego i vuzovskogo obrazovanija // Nauchnaja cifrovaja biblioteka PORTALUS.RU: [sajt]. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193318099&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (data obrashhenija: 23.03.2016). [In Rus].
- *Grishina Ju. V.* Dovuzovskoe obrazovanie v kategorial'no-ponjatijnom apparate pedagogiki // Obrazovanie i obshhestvo. 2016. № 3 (98). S. 49–53. [In Rus].
- *Grishina Ju. V.* Specifika dovuzovskogo komponenta nepreryvnogo obrazovanija: opyt opredelenija i realizacii // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2017. № 1 (17) [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3406 (data obrashhenija: 15.06.2017). [In Rus].
- *Hutorskoj A. V.* Kljuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty // Internet-zhurnal «Jejdos»: [sajt]. 2002. 23 aprelja. URL: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm (data obrashhenija: 15.06.2017). [In Rus].
- *Krasnova L. A.* Soderzhanie obrazovanija: tradicii i perspektivy razvitija // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2014. № 4 (19). S. 35–44. [In Rus].
- Metodologija nauchnogo issledovanija v pedagogike / pod. red. R. S. Bozieva, V. K. Pichuginoj, V. V. Serikova. M.: Planeta, 2016. 208 s. [In Rus].

- Nepreryvnoe obrazovanie uchitelja: teorija i praktika: kollektivnaja monografija / pod red. N. K. Sergeeva, N. M. Borytko, E. I. Saharchuk. Volgograd: Print, 2016. 360 s. [In Rus].
- Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon RF ot 29 dekabrja 2012 g. № 273-FZ // Spravochno-pravovaja sistema «Konsul'tant Pljus»: [sajt]. URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=182943 (data obrashhenija: 15.06.2017). [In Rus].
- *Osmolovskaja I. M., Shalygina I. V.* O kul'turologicheskom podhode k formirovaniju soderzhanija obrazovanija // Obrazovanie i nauka. 2006. № 2 (38). S. 120–127. [In Rus].
- *Rjagin S. N.* Preemstvennost' srednego obshhego i vysshego professional'nogo obrazovanija v uslovijah ih sistemnyh izmenenij: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk. Moskva, 2010. 44 s. [In Rus].
- *Turbovskoj Ja. S.* Krizis obrazovanija: poisk sistemnogo reshenija // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2016. T. 6, № 1. S. 171–180. [In Rus].
- *Uman A. I.* Didakticheskaja model' uchebnogo plana srednej shkoly: kul'turologicheskij podhod // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 1 (64). S. 341 – 344. [In Rus].

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Гаранина

Студентка, 4-й курс факультета экономики и управления Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга
E-mail: ok_garanina@mail.ru

Oxana V. Garanina
Fourth-year student, Faculty of Economics and Management, Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga, Russia

А. В. Митрофанова

Студентка, 4-й курс факультета экономики и управления Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга
E-mail: nypetmi@mail.ru

В статье раскрывается проблематика несоответствия выпускников образовательных организаций требованиям рынка труда. Соответственно, главной целью статьи выступает анализ текущего состояния рынка труда России и разработка рекомендаций по внедрению дуального обучения в систему высшего образования. Методологической основой исследования явились диалектический метод познания и системный подход к анализу рассматриваемых фактов и явлений. Методы анализа, использованные в различных комбинациях на каждом из этапов исследования в зависимости от цели исследования и рассматриваемых проблем, способствовали повышению достоверности и обоснованности выводов, сделанных авторами работы. Были проанализированы показатели трудоустройства выпускников в России, рассмотрен индекс трудовой миграции по Республике Татарстан. В целях повышения конкурентоспособности молодых кадров, а также сбалансированного насыщения рынка труда предлагается внедрение в систему высшего образования дуальной модели обучения, в частности выдвинуты предложения по совершенствованию образовательного процесса в Казанском (Приволжском) федеральном университете. Также рекомендуется формирование непрерывного образования специалиста посредством создания «квартиального» образования, предполагающего всестороннее обучение на основе

Как цитировать статью: Гаранина О. В., Митрофанова А. В., Гапсаламов А. Р. Использование механизмов дуального обучения в системе высшего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2(48). С.116–127.

взаимодействия четырех образовательных единиц: национального высшего или среднего учебного заведения, предприятия, тренировочного центра, дистанционного обучения по программам ведущих вузов мира.

Ключевые слова: *дуальная система образования, квалифицированные кадры, трудоустройство, практика, стажировка, целевой заказ, работодатель.*

Anna V. Mitrofanova
Fourth-year student, Faculty of Economics and Management, Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga, Russia

А. Р. Гапсаламов

Кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга
E-mail: gapsalamov@yandex.ru

Almaz R. Gapsalamov
PhD (Economic Sciences, Associate Professor, Faculty of Economics and Management, Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga, Russia

Трудоустройство выпускников образовательных организаций выступает в качестве одного из главных показателей результативности системы образования. К сожалению, современный рынок труда имеет определенные проблемы для обеих сторон его взаимодействия: соискатель испытывает трудности в поиске вакантного места, в то же время работодатель из-за отсутствия подходящих ему кадров вынужден обращаться к заграничным трудовым ресурсам. Ситуация такова, что современная система образования в большинстве своем направлена на теоретическую подготовку будущего специалиста, тогда как потенциальному работодателю необходимы квалифицированные специалисты с профессиональным опытом. На наш взгляд, решением данной проблемы может послужить внедрение в систему высшего образования дуальной формы обучения.

В первую очередь стоит обратить внимание на то, что главное отличие применения дуального подхода от традиционной системы обучения заключается в практической направленности обучения студентов. Такая система обучения ориентирована на выполнение целевого заказа со стороны рынка труда на подготовку необходимых кадров [7]. Дуальная система подготовки специалистов предполагает тесные партнерские отношения образовательной организации с предприятиями,

связанными с совместным определением направлений и координацией образовательного процесса [9]. Следовательно, ответственность за результат обучения студента делится поровну между предприятием и учебным заведением. Двустороннее образование студента позволяет своевременно восполнить дефицит кадров в определенной отрасли и сбалансировать насыщенность трудового рынка.

Современная дуальная форма обучения во многом обязана реформам Георга Кершенштайнера, доказавшего необходимость введения профессиональных школ для овладения определенными профессиональными навыками в Мюнхене. Благодаря его реформам с 1900 года профессии цирюльника, трубочиста, мясника, кондитера, парикмахера стали осваиваться посредством практики [5]. Стоит отметить, что и в настоящее время немецкая дуальная образовательная модель служит эталоном для многих стран мира. При этом качество образования подтверждают и исследования Международного института мониторинга рабочей силы Швейцарии, признавшие Германию лидером по уровню квалификации кадров. В реализации дуального образования принимает участие 21,3% всех немецких предприятий, среди которых особо можно выделить всемирно известные компании Volkswagen, REWE, SIEMENS, SMS Siemag, BMW. В то же время государство также поддерживает образовательный процесс, совмещающий теоретическую подготовку и практику, в частности его финансовые расходы на дуальное образование составляют 5,4 млрд евро [6; 8].

В процессе исследования российской системы образования стало очевидным, что в нашей стране дуальная форма обучения в большей мере используется в рамках пилотных проектов в образовательных организациях среднего профессионального образования. Системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования» — совместная разработка Агентства стратегических инициатив и Российско-Германской внешнеторговой палаты [14], благодаря которой 13 российских регионов получили право использовать в образовательном процессе дуальный подход (Рисунок 1).

Однако, на наш взгляд, получение профессиональных знаний в рамках дуальной образовательной модели должно стать приоритетным направлением развития не только процесса обучения в колледжах и училищах [3], но и в системе высшего образования. В свете необходимости таких

серьезных преобразований в высшем образовании мы считаем важным проанализировать один из главных показателей результативности образования — трудоустройство выпускников, позволяющий выявить отрасли, особенно нуждающихся во включении в образовательный процесс практической составляющей. Так, мониторинг трудоустройства выпускников Министерства образования и науки Российской Федерации показал, что 75% получивших в 2015 году диплом об окончании высшего образования на 2016 год смогли найти себе место на рынке труда. Заметим, что средний размер заработной платы составляет 31 567 рублей [11]. С одной стороны, такие цифры свидетельствуют о том, что бóльшая часть выпускников смогли трудоустроиться. Но тем не менее 25% нетрудоустроенных — достаточно серьезный показатель того, что есть некое несоответствие уровня подготовки выпускника и запроса работодателя. Соответственно, следует более подробно проанализировать занятость выпускников в рамках более узкой территории. В качестве объекта нашего исследования будет Республика Татарстан.

Рисунок 1. Участники пилотного проекта по внедрению дуального обучения

Итак, анализ образовательной деятельности в нашем регионе показал, что доля трудоустройства выпускников здесь на 3% выше, чем общероссийский показатель. Отметим, что в 2016 году из 36 650 вы-

пускников образовательных организаций высшего образования 29 696 человек смогли трудоустроиться, 2% из которых стали индивидуальными предпринимателями. Однако стоит учесть, что 20% от общей численности выпускников нашли свое место работы в другом регионе, что подтверждает Рисунок 2, демонстрирующий распределение миграции трудоустроившихся выпускников.

Рисунок 2. Миграция трудоустроившихся выпускников

Расчет показателя трудовой миграции, демонстрирующего разницу между числом приехавших и уехавших выпускников, позволил сделать выводы о том, что наиболее существенная отрицательная разница, а именно 376 человек [12], наблюдается с выпускниками, приехавшими к нам из Нижегородской области (Рисунок 3). При этом положительная динамика притока выпускников, оставшихся работать в нашем регионе, отмечена в отношении Республики Башкортостан: индекс миграции составляет 190 человек [12].

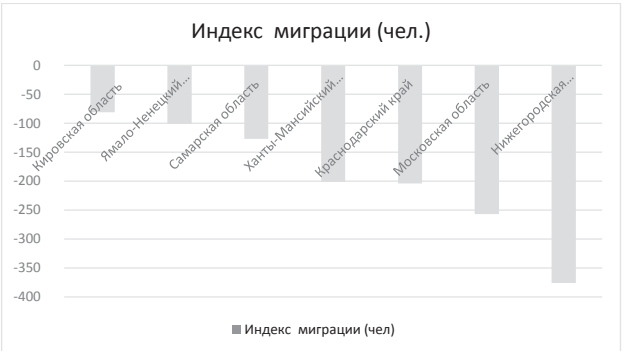


Рисунок 3. Отрицательная динамика индекса миграции

Традиционно ведущим вузом Республики Татарстан, осуществляющим подготовку будущих кадров в самых различных направлениях, является Казанский (Приволжский) федеральный университет. По результатам исследования, в 2016 году 80% выпускников очной формы обучения, получивших первое высшее образование, смогли трудоустроиться, тогда как в 2013 году этот показатель составлял 85%. Обратим внимание на то, что 74% нашли работу именно в нашей республике. Если рассматривать этот показатель по конкретным направлениям подготовки, то наиболее высок уровень трудоустройства по следующим специальностям: «Математика и механика» (87%), «Экономика и управление» (86%), «Науки о Земле» (85%), «Образование и педагогические науки» (85%). Некоторые трудности в поиске работы испытывают выпускники таких направлений, как «Теология» (40%), «Управление в технических системах» (64%), «Политические науки и регионоведение» (67%), «Техносферная безопасность и природообустройство» (67%), «Компьютерные и информационные науки» (69%).

Как мы видим из анализа системы образования, критических показателей в нашей республике не наблюдается. Но тем не менее некоторые проблемы, особенно связанные с миграцией студентов в другие регионы, заслуживают особого внимания. На наш взгляд, именно переход на дуальную форму обучения позволит сохранить молодые кадры внутри нашей страны, в частности региона. Ведь заблаговременное решение о подготовке необходимых конкретным предприятиям кадров, совместная разработка нормативной базы и стандартов освоения того или иного профессионального опыта позволят обеспечить молодых специалистов работой при условии их личной инициативности к труду. Дуальная система образования позволяет избежать невостребованности выпускников у работодателей, поскольку полученный ими профессиональный опыт, теоретические знания будут целиком и полностью отвечать запросам предприятия, сформировавшего заказ.

По официальным данным, в Татарстане на конец 2017 года существует дефицит в размере 155 тысяч квалифицированных кадров, из которых 55 тысяч — это работники с высшим образованием [10]. Причем особую потребность испытывают нефтяная отрасль, химия и робототехника. Большую работу в этом плане проделал Научно-образовательный кластер Казанского национально-исследовательского технологического института, объединившего 12 профильных организаций и ключевые промышленные

предприятия [2; 13]. Среди участников проекта, внедряющих дуальную систему, можно выделить техникум нефтехимии и нефтепереработки совместно с ПАО «Аммоний», «Нижнекамскнефтехимом» и «ТАНЕКО»; Бугульминский машиностроительный техникум» — с Бугульминским механическим заводом, ПАО «Татнефть»; Казанский технологический колледж — с «Казанькомпрессормашем» и Казанским заводом синтетического каучука, Елабужский политехнический колледж и «Форд Соллерс» и других резидентов особой экономической зоны «Алабуга».

Если же говорить о высшем образовании, то здесь требуются большие материальные и временные затраты на разработку программ дуального обучения и их внедрение в образовательный процесс. Безусловно, полный переход всех направлений на модель одновременного обучения на базе образовательной организации и предприятия невозможен, но последовательное внедрение вполне может стать реальным. В целях усовершенствования системы высшего образования в настоящее время мы предлагаем осуществить следующие мероприятия:

Самым важным этапом является проведение повсеместного прогнозирования потребности в кадрах с перспективой на пять, десять лет. Работодатели каждой конкретной организации должны реально оценить, в каких специалистах они нуждаются, а потребность в каких сведется к нулю. Данные должны быть переданы в Министерство труда соответствующего региона.

Далее Министерство труда совместно с Министерством науки и образования должно заняться обработкой соответствующих прогнозов, а также проанализировать рейтинг профессий будущего. После чего должно быть осуществлено распределение по отраслям и направлениям подготовки между вузами и организациями.

Партнерство определенного высшего учебного заведения с предприятием позволит определить направления подготовки, которые требуют изменения, возможно внедрение обучения на новые специальности. Главное, что в этом случае разработка образовательных программ и планов будет всецело отвечать потребностям рынка труда, студенты в ходе занятости и в вузе, и в организации сформируют необходимые трудовые навыки.

Следующей задачей является формирование у преподавателей компетенции и возможности для организации обучения в рамках дуального подхода. В первую очередь такие курсы повышения квалификации долж-

ны пройти преподаватели тех дисциплин, которые будут необходимы для направлений подготовки, разработанных совместно с предприятиями.

Если рассматривать частный случай, то для Казанского федерального университета рекомендуется в первую очередь обратить внимание на те специальности, по которым выявился невысокий показатель трудоустройства: «Теология», «Управление в технических системах», «Политические науки и регионоведение», «Техносферная безопасность и природообустройство», «Компьютерные и информационные науки». Именно с этих направлений, на наш взгляд, рекомендуется начать поиск партнеров-работодателей, выявить несовершенства в самой структуре обучения данных специалистов. Быть может, следует сократить набор абитуриентов по данным направлениям подготовки. Также следует обратить внимание на актуальные сейчас у работодателей Татарстана направления. Предлагается заключение партнерских отношений с ПАО «Татнефть», особой экономической зоной «Алабуга» и формирование целевого заказа по подготовке специалистов в нефтехимической отрасли и робототехнике. Внедрение новых направлений подготовки в рамках дуального обучения считаем необходимым осуществить на базе Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, поскольку здесь будет проще осуществлять контроль за результатами дуального обучения, а также это увеличит набор поступающих в данный филиал КФУ. Возможный вариант социального партнерства Елабужского института с предприятиями мы представили на Рисунке 4.

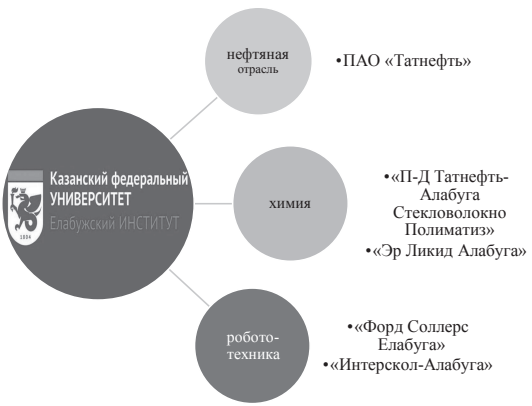


Рисунок 4. Предложение по сотрудничеству ЕИ КФУ с предприятиями по внедрению дуальной образовательной модели

Тем не менее у дуального обучения есть некоторый недостаток, который кроется в несколько замедленной реакции системы образования на изменения рынка труда. Поскольку технологии быстро меняются, а обучение строится по заранее спрогнозированной работодателем и образовательной организацией образовательной программе, чаще всего на нововведения в области специальности времени не остается. В связи с этим многие учебные заведения Европы перешли на «триальную» систему обучения, включающую в образовательный процесс работу студентов по изучению инноваций в тренировочных центрах. В частности, такая система пользуется успехом в Княжестве Лихтенштейн [15]. На наш взгляд, в России следует развивать всестороннее непрерывное образование и уже сейчас необходимо позаботиться об обеспечении компаний специалистами высокого уровня. Мы предлагаем создание «квартиального» образования, предполагающего получение всестороннего образования на основе взаимодействия четырех образовательных единиц: национального высшего или среднего учебного заведения, предприятия, тренировочного центра, дистанционного обучения по программам ведущих вузов мира (Рисунок 5). Следовательно, четвертой значимой составляющей обучения, по нашему мнению, должно стать дистанционное обучение — обучение на удаленном от вуза расстоянии без необходимости его посещения. «Квартиальное» обучение охватывает весь спектр необходимых кадрам профессиональных возможностей, что положительно скажется на их востребованности и результативности в трудовой деятельности.

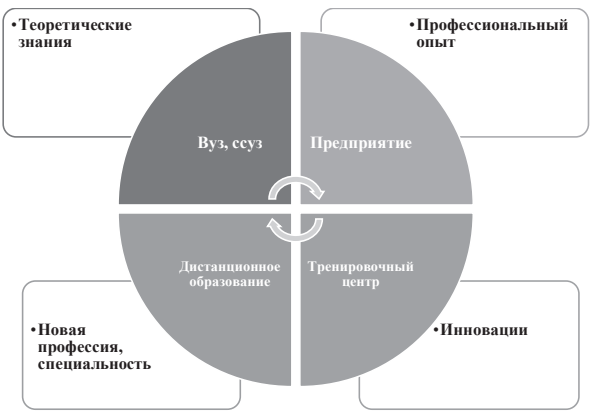


Рисунок 5. Модель «квартиального» обучения

Однако трудность еще заключается в том, что, хотя весь образовательный процесс в рамках дуального подхода строится на взаимодействии двух субъектов — образовательной среды и рынка труда,— ключевой фигурой остается сам студент [1]. Поскольку здесь особенно возрастает роль его личной готовности к труду, освоению разнообразных знаний, инициативности, познавательной активности, большое внимание следует уделять проведению различных тренингов, встреч с успешными людьми еще в рамках школы, мотивирующих обучающихся применять максимум усилий для высоких результатов. По нашему мнению, еще на этапе основного общего образования следует проводить мониторинг на наличие тех или иных способностей у учеников, вести тесное сотрудничество с предприятиями для проведения профориентационной работы, выездных экскурсий в реальные условия труда.

Таким образом, применение дуального подхода в системе высшего образования благотворно повлияет на уровень подготовки студентов к реальным условиям труда. Выпускник, освоивший необходимые работодателю теоретические знания и получивший практический опыт, сможет оперативно включиться в производственный процесс без потери времени на адаптационный период. Соответственно, рынок труда будет обеспечен нужными высококвалифицированными специалистами. Однако особое внимание стоит уделять обучению студентов последним инновациям в той или иной отрасли, в этом случае образовательная система должна строиться на основе «триальной» и «квартиальной» форм обучения.

Литература

1. 155 тысяч человек — нехватка квалифицированных кадров в Татарстане // Лента новостей Казани: [сайт]. URL: http://kazan-news.net/society/2017/09/09/144352.html (дата обращения: 30.01.2018).

2. Алгоритм реализации дуальной модели образования // Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров. М., 2016 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/metodichka_dualnoe.pdf (дата обращения: 07.01.2018).

3. *Бочкарева Т. Н.* Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем. 2017. Том 8, № 1. С. 18–31.

4. *Васильев В. Л., Шигапов З. Г., Файзуллин Р. Р. и др.* Современные задачи инновационного развития вуза (на примере Казанского национального исследовательского технического университета — КАИ) // Инновации. 2013. № 2 (172). С. 7–18.

5. *Клименко А. Н., Ахметшин Э. М.* Анализ формирования практико-ориентированного обучения учащихся в системе среднего профессионального образования // Экономические аспекты регионального развития: история и современность: материалы VI Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием. Елабуга, 2015. С. 190–191.

6. Мониторинг трудоустройства выпускников // Министерство образования и науки

Российской Федерации: [официальный сайт]. URL: http://vo.graduate.edu.ru/#/?year=2015&year_monitoring=2016 (дата обращения: 30.01.2018).

7. *Мычка С. Ю., Шаталов М. А.* Проблемы внедрения компетентностного подхода в системе высшего образования // Аграрное образование и наука. 2016. № 5. С. 56.

8. Научно-образовательный кластер // Казанский национальный исследовательский технологический университет: [сайт]. Режим доступа: http://www.kstu.ru/article.jsp?id_e=31555 (дата обращения: 30.01.2018).

9. *Овсиенко Л. В., Зимина И. В., Есенина Е. Ю.* Дуальное обучение как важный фактор повышения инвестиционной привлекательности региона // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 12 (17). С. 339–343.

10. *Петрина О. А., Мезенцева Т. В.* Концепция взаимодействия вуза и предприятия при организации дуального обучения // Вестник университета. 2017. № 3. С. 239–242.

11. Республика Татарстан: миграционная ситуация // Министерство образования и науки Российской Федерации: [официальный сайт]. URL: http://vo.graduate.edu.ru/passport#/?items=92&slice=6&year=2015&year_monitoring=2016&board=2 (дата обращения: 30.01.2018).

12. *Сидакова Л. В.* Сущность и основные признаки дуальной модели обучения // Образование и воспитание. 2016. № 2 (7). С. 62–64.

13. *Шумакова О. В.* Опыт дуального образования как возможность повышения эффективности профессиональной подготовки обучающихся // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2016. № 4 (7). URL: http://e–joumal.omgau.ru/mdex.php/2016-god/7/32-statya-2016–4/485–00230 (дата обращения: 22.01.2018)

14. Bildung // Das Fürstentum Liechtenstein: [сайт]. URL: http://www.liechtenstein.li/bildung (дата обращения: 30.01.2018).

15. *Remington T. F.* Public-Private Partnerships in VET: Translating the German Model of Dual Education. М.: НИУ ВШЭ, 2017. С. 11–20.

IMPROVEMENT OF THE SYSTEM OF HIGHER RUSSIAN EDUCATION WITH THE USE OF DUAL TRAINING MECHANISMS

The authors of the article reveal the problems of mismatch of graduates of educational institutions to labour market requirements. Thus, the main goal of the article is the analysis of the current state of the labour market in Russia and development of recommendations on introduction of dual education in higher education. The methodological basis of research is the dialectical method of cognition and systematic approach to the analysis of the facts and phenomena. The analysis methods used in various combinations at each stage of the study, depending on the purpose of the study, and also depending on the problems under consideration, contributed to the increase of the reliability and validity of the conclusions made by the authors of the work. The authors of the article analyzed the indicators of the employment of graduates in Russia, the index of labor migration in the Republic of Tatarstan. In order to increase the competitiveness of young personnel, as well as the balanced saturation of the labor market, the authors of the article suggest introducing a dual model of education in the higher education system, in particular, the authors are proposing improvements in the educational process at the Kazan (Privolzhsky) Federal University. The authors also recommend the formation of a continuing education technician through the establishment of "quarterly" education, involving comprehensive training on the basis of interaction of four educational units: the national higher or secondary educational institution, company, training centre, distance learning programme leading universities of the world.

Keywords: dual system of education, skilled workers, employment, practice, study, task order, the employer.

References

- 155 tysjach chelovek — nehvatka kvalificirovannyh kadrov v Tatarstane // Lenta novostej Kazani: [sajt]. URL: http://kazan-news.net/society/2017/09/09/144352.html (data obrashhenija: 30.01.2018). [In Rus].

- Algoritm realizacii dual'noj modeli obrazovanija // Metodicheskie rekomendacii po realizacii dual'noj modeli podgotovki vysokokvalificirovannyh rabochih kadrov. M., 2016 [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/metodichka_dualnoe.pdf (data obrashhenija: 07.01.2018). [In Rus].
- Bildung // Das Fürstentum Liechtenstein: [sajt]. URL: http://www.liechtenstein.li/bildung (data obrashhenija: 30.01.2018).
- *Bochkareva T. N.* Poznavatel'naja aktivnost' studentov vuzov kak psihologo-pedagogicheskaja problema // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. 2017. Tom 8, № 1. S. 18–31. [In Rus].
- *Klimenko A. N., Ahmetshin Je. M.* Analiz formirovanija praktiko-orientirovannogo obuchenija uchashhihsja v sisteme srednego professional'nogo obrazovanija // Jekonomicheskie aspekty regional'nogo razvitija: istorija I sovremennost': materialy VI Vserossijskoj nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem. Yelabuga, 2015. S. 190–191. [In Rus].
- Monitoring trudoustrojstva vypusknikov // Ministerstvo obrazovanija I nauki Rossijskoj Federacii: [oficial'nyj sajt]. URL: http://vo.graduate.edu.ru/#/?year=2015&year_monitoring=2016 (data obrashhenija: 30.01.2018). [In Rus].
- *Mychka S. Ju., Shatalov M. A.* Problemy vnedrenija kompetentnostnogo podhoda v sisteme vysshego obrazovanija // Agrarnoe obrazovanie i nauka. 2016. № 5. S. 56. [In Rus].
- Nauchno-obrazovatel'nyj klaster // Kazanskij nacional'nyj issledovatel'skij tehnologicheskij universitet: [sajt]. Rezhim dostupa: http://www.kstu.ru/article.jsp?id_e=31555 (data obrashhenija: 30.01.2018). [In Rus].
- *Ovsienko L. V., Zimina I. V., Esenina E. Ju.* Dual'noe obuchenie kak vazhnyj faktor povyshenija investicionnoj privlekatel'nosti regiona // Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta. 2014. № 12 (17). S. 339–343. [In Rus].
- *Petrina O. A., Mezenceva T. V.* Koncepcija vzaimodejstvija vuza I predprijatija pri organizacii dual'nogo obuchenija // Vestnik universiteta. 2017. № 3. S. 239–242. [In Rus].
- *Remington T. F.* Public-private partnerships in the field of ACT: adaptation of the German dual-education model. M.: NIU VShJe, 2017. S. 11–20.
- Respublika Tatarstan: migracionnaja situacija // Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii: [oficial'nyj sajt]. URL: http://vo.graduate.edu.ru/passport#/?items=92&slice=6&year=2015&year_monitoring=2016&board=2 (data obrashhenija: 30.01.2018). [In Rus].
- *Shumakova O. V.* Opyt dual'nogo obrazovanija kak vozmozhnost' povyshenija jeffektivnosti professional'noj podgotovki obuchajushhihsja // Jelektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU. 2016. № 4 (7). URL: http://e–joumal.omgau.ru/mdex.php/2016-god/7/32-statya-2016–4/485–00230 (data obrashhenija: 22.01.2018). [In Rus].
- *Sidakova L. V.* Sushhnost' i osnovnye priznaki dual'noj modeli obuchenija // Obrazovanie i vospitanie. 2016. № 2 (7). S. 62–64. [In Rus].
- Vasil'ev V. L., Shigapov Z. G., Fajzullin R. R. i dr. Sovremennye zadachi innovacionnogo razvitija vuza (na primere Kazanskogo nacional'nogo issledovatel'skogo tehnicheskogo universiteta — KAI) // Innovacii. 2013. № 2 (172). S. 7–18. [In Rus].

УДК 37.02

И. М. Логвинова

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по образовательной деятельности, Институт стратегии развития образования РАО, г.Москва
E-mail:Logvinova@instrao.ru

Irina M. Logvinova
PhD (Education), Associate Professor, Deputy Director of Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ПРОГРАММА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ)

«УРОК, ФОРМИРУЮЩИЙ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ: ОТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ К АНАЛИЗУ»

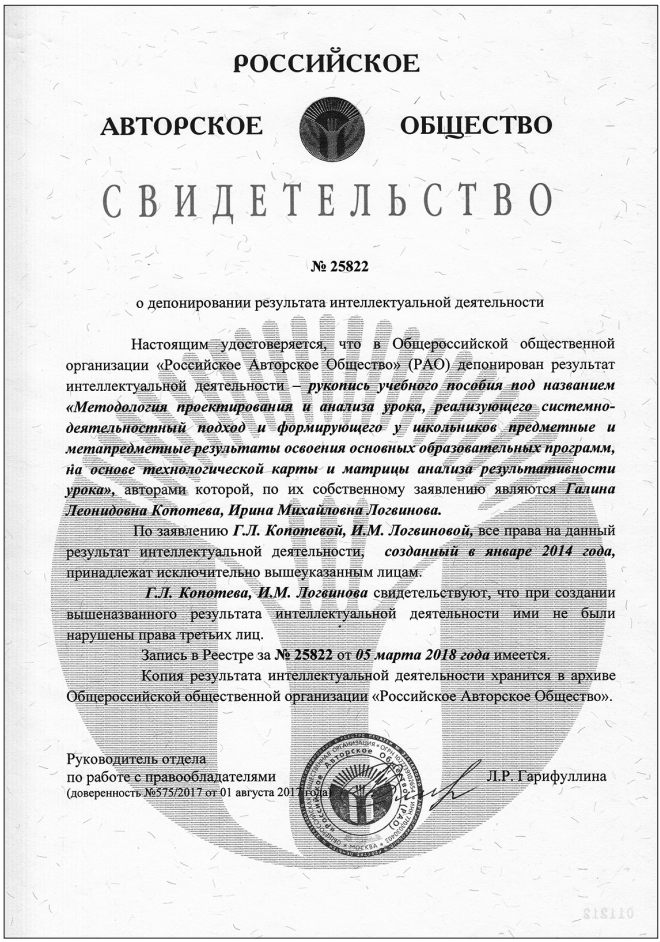
Дополнительная профессиональная программа «Урок, формирующий универсальные учебные действия: от проектирования к анализу (авторская методика Г. Л. Копотевой, И. М. Логвиновой)» разработана авторским коллективом в составе: Логвинова Ирина Михайловна — к.п.н., доцент, заместитель директора по образовательной деятельности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Копотева Галина Леонидовна — к.п.н., заместитель заведующего Научно-образовательным центром дополнительного профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО«. Разработчики программы являются авторами ряда книг и научно-методических статей по актуальным вопросам реализации ФГОС всех уровней общего образования, опубликованных в ведущих педагогических изданиях страны.

Программа включена в региональный реестр

Как цитировать статью: Логвинова И. М. Программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Урок, формирующий универсальные учебные действия: от проектирования к анализу» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2(48). С.128–146.

дополнительных профессиональных программ, рекомендованных Департаментом образования города Москвы заказчикам образовательных услуг в сфере ДПО. Протокол заседания Экспертного совета по ДПО работников образовательных организаций от 18 октября 2017 г. Авторская методика Г. Л. Копотевой, И. М. Логвиновой прошла экспертизу и апробацию в 35 регионах РФ, имеет государственную регистрацию — свидетельство Российского авторского общества о депонировании результата интеллектуальной деятельности № 25822.

В 2017–2018 годах по этой программе повысили квалификацию 106 работников образования, в том числе коллективы двух школ Москвы.



РОССИЙСКОЕ

АВТОРСКОЕ ОБЩЕСТВО

СВИДЕТЕЛЬСТВО

№ 25822

о депонировании результата интеллектуальной деятельности

Настоящим удостоверяется, что в Общероссийской общественной организации «Российское Авторское Общество» (РАО) депонирован результат интеллектуальной деятельности – ***рукопись учебного пособия под названием «Методология проектирования и анализа урока, реализующего системно-деятельностный подход и формирующего у школьников предметные и метапредметные результаты освоения основных образовательных программ, на основе технологической карты и матрицы анализа результативности урока»***, авторами которой, по их собственному заявлению являются ***Галина Леонидовна Копотева, Ирина Михайловна Логвинова.***

По заявлению ***Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой,*** все права на данный результат интеллектуальной деятельности, ***созданный в январе 2014 года,*** принадлежат исключительно вышеуказанным лицам.

Г.Л. Копотева, И.М. Логвинова свидетельствуют, что при создании вышеназванного результата интеллектуальной деятельности ими не были нарушены права третьих лиц.

Запись в Реестре за **№ 25822** от ***05 марта 2018 года*** имеется.

Копия результата интеллектуальной деятельности хранится в архиве Общероссийской общественной организации «Российское Авторское Общество».

Руководитель отдела
по работе с правообладателями Л.Р. Гарифуллина
(доверенность №575/2017 от 01 августа 2017 года)

Раздел 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ

1.1. Цель реализации программы

Совершенствование профессиональных компетенций обучающихся в области развития педагогических умений проектировать и анализировать урок, реализующий системно-деятельностный подход и формирование у школьников предметных и метапредметных результатов в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

Совершенствуемые профессиональные компетенции

№ п/п	Компетенции	Направление подготовки "Педагогическое образование"
		44.03.05
		Код компетенции
		Бакалавр
		5 лет
	способен использовать современные методы и технологии обучения и диагностики	ПК-2
	способен использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов	ПК-4

1.2. Планируемые результаты обучения

№ п/п	Знать Уметь	Направление подготовки "Педагогическое образование"
		44.03.05
		Код компетенции
		Бакалавр
		5 лет
	Знать: методологические компоненты проектирования и организации педагогической деятельности: принципы системно-деятельностного подхода, пути достижения обра-	ПК-2

	зовательных результатов, способы оценки результативности образовательного процесса и реализации федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС) общего образования. **Уметь**: разрабатывать проект учебного занятия на основе технологической карты (Копотевой Г. Л., Логвиновой И. М.), позволяющей реализовать системно-деятельностный подход и цели формирования универсальных учебных действий; анализировать эффективность учебного занятия на основе карты констатирующего анализа результативности урока (Копотевой Г. Л., Логвиновой И. М.).	ПК-2
	Знать: систему оценки достижения обучающимися планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов средствами преподаваемого предмета. **Уметь:** разрабатывать учебно-практические задания для формирования и оценки предметных, метапредметных, личностных результатов освоения основной образовательной программы.	ПК-4

1.3. Категория обучающихся: уровень образования — высшее образование, область профессиональной деятельности — начальное, основное, среднее общее образование.

1.4. Форма обучения: очная.

1.5. Срок освоения программы: 36 часов.

1.6. Режим занятий: 4–8 часов в день, 1–4 дня в неделю (в соответствии с договором на оказание образовательных услуг).

Раздел 2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

2.1. Учебный (тематический) план

№ п/п	Наименование дисциплин (модулей) и тем	Всего, час.	Виды учебных занятий, учебных работ		Формы контроля
			лекции	интерактивные занятия	
Р. 1	Базовая часть ФГОС общего образования в системе нормативно-правового и методического обеспечения деятельности образовательных организаций.	4	2	2	Входная диагностика
Р. 2	Профильная часть (предметно-методическая)	30	10	20	
2.1	Новая дидактика современного урока. Системно-деятельностный подход в рамках методологии культурно-деятельностной психологии. Методический конструктор построения системно-деятельностной ситуации на уроке.	4	2	2	
2.2	Современные инструменты проектирования урока, реализующего формирование универсальных учебных действий: технологическая карта урока. Обоснования для выбора формы технологической карты.	4	2	2	
2.3	Характеристика технологической карты урока Г. Л. Копотевой, И. М. Логвиновой, позволяющей зафиксировать реализацию системно-деятельностного подхода и процесса формирования универсальных учебных действий.	4	2	2	
2.4	Единство методологии проектирования и анализа урока: методический тандем технологической карты урока и матрицы (карты) констатирующего анализа результативности урока.	4	2	2	

2.5	Единство методологии проектирования урока и заданий, формирующих планируемые результаты освоения основной образовательной программы: методический конструктор построения формирующих заданий (система обогащения предметного задания метапредметными компонентами).	8	2	6	Компетентностно-ориентированное задание
2.6	Проектная работа по теме "Проектирование урока на основе технологической карты Г. Л. Копотевой, И. М. Логвиновой".	6	–	6	Компетентностно-ориентированное задание
Р. 3	Итоговая аттестация	2	–	2	Зачет
	Всего часов по программе	36	12	24	

2.2. Учебная программа

№№ тем п/п	Виды учебных занятий, учебных работ, час.	Содержание
Раздел 1. Базовая часть		
1.	Лекция, 2 часа	Современная образовательная политика государства и ее приоритеты. ФГОС общего образования: преемственность, инновационность, идеология, структура. Содержание и организация образовательного процесса в общеобразовательной школе в соответствии с ФГОС общего образования. Новая модель оценки образовательных достижений в соответствии с ФГОС общего образования. Требования к результатам освоения образовательной программы. Планируемые результаты освоения основной образовательной программы (далее — ООП).
	Интерактивное занятие, 2 часа	Входная диагностика. Анализ образовательного запроса. Вопросы для обсуждения: а) «В соответствии с системно-деятельностным подходом содержание планируемых результатов освоения ООП общего образования (всех уровней образования) описывает и характеризует обобщенные способы действий с учебным материалом». Согласны ли Вы с этим высказыванием. Обоснуйте свой ответ. б) Отличия между предметными результатами минимума содержания образования в соответствии с Базисным учеб-

		ным планом 2004 года и предметными результатами ФГОС общего образования. Составьте сравнительную таблицу, отражающую отличия. в) «Система оценки есть инструмент настройки образовательного процесса в соответствии с ФГОС основного общего образования». Согласны ли Вы с этим высказыванием. Обоснуйте свой ответ. г) Механизмы повышения качества образования в России. д) Умения учителя, наиболее влияющие на успехи учащихся.
Раздел 2. Профильная часть (предметно-методическая)		
2.1.	Лекция, 2 часа	Изменения в образовательном процессе, возникшие в связи с реализацией системно-деятельностного подхода. Сущность и основания системно-деятельностного подхода. Концепции системно-деятельностного подхода. Особенности системно-деятельностного урока. Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся. Особенности формирования универсальных учебных действий у обучающихся в урочной деятельности.
	Интерактивное занятие, 2 часа	Учебная ситуация как структурная единица учебной деятельности. Методический конструктор построения системно-деятельностной ситуации на уроке. Отбор и использование учебных ситуаций. Условия, провоцирующие действие учащихся. Условия, задаваемые и описываемые с помощью образцов деятельности, последовательности выполняемых действий, различных дидактических или методических средств, особенностей организации урока или иной единицы учебного процесса, на примерах учебного предмета.
2.2.	Лекция, 2 часа	Конструирование технологической карты урока в соответствии с требованиями ФГОС общего образования. Сравнительный анализ (сходство и различие) структуры традиционного урока и системно-деятельностного урока. Психолого-педагогические основания конструирования технологической карты урока, формирующего универсальные учебные действия (далее — УУД). Методические основания конструирования технологической карты урока, формирующего УУД.
	Интерактивное занятие, 2 часа	Технологическая карта-трансформер — эффективное средство конструирования урока. Использование технологической карты на этапе реализации урока.
2.3.	Лекция, 2 часа	Технологическая карта Копотевой Г. Л., Логвиновой И. М. (Приложение 1) как способ проектирования урока, реализующего системно-деятельностный подход и цели формирования УУД.

2.3.	Интерактивное занятие, 2 часа	Примеры проектирования урока на основе технологической карты по учебному предмету.
2.4.	Лекция, 2 часа	Методический тандем: технологическая карта урока — матрица анализа урока. Опорная таблица для конструирования анализа урока. Схема анализа на основе карты констатирующего анализа результативности урока (Приложение 2).
	Интерактивное занятие, 2 часа	Примеры разработки проекта урока и анализа реализованного урока по учебному предмету.
2.5.	Лекция, 2 часа	Идентификация познавательной основы учебного задания. Наращивание метапредметных компонентов: с какой группы метапредметных результатов начинать и почему. Наращивание регулятивных компонентов. Наращивание коммуникативных компонентов. Комплексность учебно-практической задачи. Место и роль комплексных учебно-практических задач в достижении целей урока. Особенности использования комплексных учебно-практических задач в ходе урока.
	Интерактивное занятие, 2 часа	Примеры учебно-практических заданий для формирования и оценки предметных, метапредметных, личностных результатов освоения ООП.
	Практическая работа (в малых группах), 4 часа	Компетентностно-ориентированное задание: разработка комплексных учебно-практических задач.
2.6.	Самостоятельная работа, 6 часов	Проектное задание: разработка урока на основе технологической карты Г. Л. Копотевой, И. М. Логвиновой.

Раздел 3. ФОРМЫ АТТЕСТАЦИИ И ОЦЕНОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

3.1. Виды и формы контроля

Вид контроля	Форма контроля	Характеристика оценочных материалов
Входной контроль	Входная диагностика	Вопросы для выявления исходного уровня и образовательного запроса слушателей.
Текущий контроль	Интерактивные занятия	Выполнение компетентностно-ориентированных заданий в малых группах, обсуждение и анализ методических примеров и материалов в интерактивном режиме позволяют выявить уровень усвоения

		изучаемого материала и достижения планируемых результатов.
Итоговая аттестация	Зачет	Зачет состоит из теоретической и практической частей. Слушатели аттестуются на основании оценки качества выполнения итоговых тестовых заданий (Приложение 3) и проектной работы по теме: «Проектирование урока на основе технологической карты Г. Л. Копотевой, И. М. Логвиновой». Продуктом освоения программы, применимым в практике, является технологическая карта урока, адаптированная для каждого учителя.

3.2. Критерии оценки качества освоения программы

Слушателю ставится оценка "зачтено" при условии выполнения тестовых заданий не менее, чем на 5 баллов (по 1 баллу за каждый правильный ответ) и представления проекта урока, разработанного на основе технологической карты Г. Л. Копотевой, И. М. Логвиновой, получившего не менее, чем 4 балла по следующим критериям:

№ п/п	Критерии	Баллы
1	Разворачивание учебной ситуации на основе системно-деятельностного подхода: 1. Мотивационно-целевой этап. Актуализация знаний и умений, проблема, осознание неполноты знаний, формулирование цели. 2. Ориентировочный этап. Образ результата (гипотеза), план достижения цели. 3. Поисково-исследовательский (основной) этап. Действия по достижению цели, реализации плана, освоению УУД (сбор, обмен информацией, ее структурирование, сопоставление, преобразование, объяснение, формулирование выводов). 4. Рефлексивно-оценочный этап. Возврат к цели, оценивание результата. Самооценка, анализ действий, выявление успехов и трудностей, недочетов.	1 балл
2	Использование в проекте урока заданий не только учебно-познавательных, но и учебно-практических.	1 балл
3	Использование в проекте урока заданий не только базового, но и повышенного уровня.	1 балл
4	Наличие в проекте форм деятельности учащихся, направленных на формирование личностных универсальных учебных действий.	1 балл
5	Наличие в проекте форм деятельности учащихся, направленных на формирование познавательных универсальных учебных действий.	1 балл

6	Наличие в проекте форм деятельности учащихся, направленных на формирование коммуникативных универсальных учебных действий.	1 балл
7	Наличие в проекте форм деятельности учащихся, направленных на формирование регулятивных универсальных учебных действий.	1 балл

Раздел 4. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

4.1. Учебно-методическое и информационное обеспечение программы

Рекомендуемая литература:

1. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М: ИНТОР, 1996. 544 с.

2. *Ковалева Г. С., Амбарцумова Э. М., Богданова Н. Н. и др.* Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации. 8 класс. Варианты 1–4. М.; СПб.: Просвещение, 2017.

3. *Ковалева Г. С., Амбарцумова Э. М., Богданова Н. Н. и др.* Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации. 8 класс: пособие для учителя. М.; СПб.: Просвещение, 2017.

4. *Ковалева Г. С., Гостева Ю. Н., Демидова М. Ю. и др.* Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 5 класс: ФГОС: пособие для учителя. М.; СПб.: Просвещение, 2014. 160 с.

5. *Ковалева Г. С., Гостева Ю. Н., Васильевых И. П. и др.* Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 6 класс. Варианты 1, 2. М.: Просвещение, 2017.

6. *Ковалева Г. С., Гостева Ю. Н., Васильевых И. П. и др.* Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 6 класс. Варианты 3, 4. М.: Просвещение, 2017.

7. *Ковалева Г. С., Гостева Ю. Н., Васильевых И. П. и др.* Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 6 класс. ФГОС: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2014.

8. *Копотева Г. Л., Логвинова И. М.* Дидактика уверенности в себе:

проектируем урок, реализующий требования ФГОС. Основное общее образование. Волгоград: Учитель, 2014. 143 с.

9. *Копотева Г. Л., Логвинова И. М.* Проектируем урок, формирующий универсальные учебные действия: учебно-методическое пособие. Волгоград: Учитель, 2012. 99 с.

10. Оценка достижения планируемых результатов в основной школе. Система заданий. В 2-х ч. / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. 2-е изд. М.: Просвещение, 2012. 213 с.

11. Планируемые результаты основного общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2011. 120 с.

12. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под. ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.

Авторские публикации:

1. *Копотева Г. Л.* Анализ профессиональных затруднений педагогов по формированию и развитию у школьников метапредметных результатов освоения основных образовательных программ общего образования. Теория и практика актуальных исследований: материалы XII Международной науч.-практ. конф. 27 апреля 2016 года: сб. науч. тр. Краснодар, 2016. С. 34–47.

2. *Копотева Г. Л.* Выполняем требования ФГОС общего образования // Вестник образования России. 2016. № 13. С. 58–65.

3. *Копотева Г. Л.* Методическая система проектирования урока, реализующего системно-деятельностный подход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 2 (38). С. 75–96.

4. *Копотева Г. Л.* Модель готовности педагога к формированию и развитию у обучающихся универсальных учебных действий. Современная наука: исследования, технологии, проекты: сб. материалов V Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Россия, г. Москва, 08.11.2015. М.: Перо, 2015. С. 357–365.

5. *Копотева Г. Л., Логвинова И. М.* Методическая готовность работников образования к реализации ФГОС начального, основного, среднего (полного) общего образования // Справочник заместителя директора школы. 2011. № 10. С. 8–12.

6. *Копотева Г. Л., Филимонова Е. Н.* Методический конструктор заданий для формирования метапредметных результатов обучения //

Школа и производство. 2017. № 1. С. 15–18.

7. *Логвинова И. М., Копотева Г. Л.* Конструирование технологической карты урока в соответствии с требованиями ФГОС // Управление начальной школой. 2011. № 12. С. 12–18.

8. *Логвинова И. М., Копотева Г. Л.* Метапредметность урока: новый уровень профессионализма педагога // Материалы межрегион. науч.-практ. конф. Челябинск, 19–21.11.2015 / под ред. М. И. Солодковой. Челябинск: ЧИППКРО, 2015. С. 36–40.

Электронные ресурсы:

1. *Копотева Г. Л.* Интернет-семинар: «Организация урока в соответствии с требованиями ФГОС». Вебинар 24 октября 2012 года // Портал информационной поддержки руководителей образовательных организаций «Менеджер образования», https://www.menobr.ru/article/30526-internet-seminar-organizatsiya-uroka-vsootvetstvii-s-trebovaniyami-fgos-24102012.

2. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Министерство образования и науки Российской Федерации. Государственная информационная система, http://fgosreestr.ru/

3. Цикл вебинаров на тему «Оценка метапредметных результатов в основной школе». Издательство «Просвещение», http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=44138.

4. Цикл вебинаров на тему: «Планируемые результаты и оценка их достижения в основной школе». Издательство «Просвещение», http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=44137.

5. Цикл вебинаров на тему «ФГОС: оценка образовательных достижений». Издательство «Просвещение», http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=43438.

Элементы методического обеспечения, прилагаемые к программе:

№ п/п	Автор	Наименование элементов методического обеспечения
Презентации лекционного курса		
	Логвинова И.М.	ФГОС общего образования в системе нормативно–правового и методического обеспечения деятельности образовательных организаций.
	Копотева Г.Л.	Проектирование урока в соответствии с ФГОС на основе технологической карты.

	Копотева Г.Л.	Метапредметные результаты освоения ООП.
	Копотева Г.Л.	Методический конструктор для построения учебно-практических и метапредметных задач.
Информационно-методическое сопровождение интерактивных занятий		
	Копотева Г.Л., Логвинова И.М.	Дидактика уверенности в себе: проектируем урок, реализующий требования ФГОС. Учебно-методическое пособие.
	Копотева Г.Л.	Проектируем урок, формирующий универсальные учебные действия. Учебно-методическое пособие.

4.2. Материально-технические условия реализации программы

Для реализации программы необходимо следующее материально-техническое обеспечение:

- оборудованные аудитории для проведения учебных занятий;
- мультимимедийное оборудование — компьютер, интерактивная доска, мультимедиапроектор и пр.;
- компьютерные презентации, учебно-методические и оценочные материалы.

4.3. Образовательные технологии, используемые в процессе реализации программы

В процессе реализации программы используются лекции с элементами обсуждения проблем, технологии проблемно-ориентированного и проектно-ориентированного обучения, технологии решения ситуационных задач.

Приложение 1

Технологическая карта урока Г. Л. Копотевой, И. М. Логвиновой

Учитель	
Класс	
Тема урока	
Тип урока	
Предметные результаты	

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся							
		Познавательная		Коммуникативная		Регулятивная		Личностная	
Учебное задание		Осуществляемые действия	Формируемые умения	Осуществляемые действия	Формируемые умения	Осуществляемые действия	Формируемые умения	Осуществляемые действия	Формируемые умения
1.									
2.									
3.									
4.									

Приложение 2

Карта констатирующего анализа результативности урока

Этап урока	Формируемые умения (результат)[1]	Индикаторы[2]	
Выполненное задание		Да	Нет
Этап I			
Задание 1.			
Задание 2.			
Задание 3.			
Этап II			
Задание 1.			
Задание 2.			
Задание 3.			
Этап III			
Задание 1.			
Задание 2.			
Задание 3.			

[1] формируемые умения фиксируются с указанием принадлежности к группе результатов в соответствии с ФГОС: «Пр» — предметные; «Поз»- познавательные; «К» — коммуникативные; «Р» — регулятивные; «Л» — личностные.
[2] При анализе проведённого урока фиксируется (констатируется) реальная осуществлённая работа учителя по формированию данного результата; при анализе проекта урока фиксируется (констатируется) наличие намерения формировать данные результаты.

Приложение 3

Тестовые задания

по программе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) **«Урок, формирующий универсальные учебные действия: от проектирования к анализу (авторская методика Г. Л. Копотевой, И. М. Логвиновой)»**

ВЫПОЛНИЛ СЛУШАТЕЛЬ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ:

_____

(Фамилия, имя, отчество слушателя)

Уважаемые коллеги!

Внимательно читайте задания и отмечайте ответы в соответствии с инструкцией к заданию.

Работа считается выполненной на базовом уровне при условии правильного выполнения не менее 5 заданий из 9 предложенных.

Желаем успеха!

В заданиях 1–5 обведите букву правильного ответа

1. Системно-деятельностный подход не предполагает:

А	Использование методов и приёмов, позволяющих учащимся самим ставить цель изучения того или иного вопроса
Б	Использование методов и приёмов, позволяющих учащимся осознавать и самим вычленять проблему
В	Использование методов и приёмов подсказывающего или подводящего диалога
Г	Использование методов и приёмов, позволяющих учащимся самим формулировать задачи, решать их, применять полученные знания на практике

2. Определите, какое из предложенных наименований этапов урока сформулировано не в логике системно-деятельностного подхода:

А	Актуализация знаний. Возникновение проблемной ситуации
Б	Постановка учебной задачи
В	«Открытие нового знания» (построение проекта выхода из затруднения)
Г	Объяснение учащимся нового материала

3. Какие результаты обучения на уроке формируются, но не оцениваются:

А	Коммуникативные
Б	Личностные
В	Регулятивные
Г	Познавательные

4. В каких нормативных документах зафиксированы требования к современному образовательному процессу:

А	В приказах министерства образования и науки РФ
Б	В текстах государственных образовательных стандартов общего образования (всех уровней образования)
В	В приказах региональных Министерств, департаментов и управлений образования
Г	В примерных основных образовательных программах общего образования (всех уровней образования)

5. Необходимость организации урока на основе системно-деятельностного подхода обусловлена:

А	Деятельностной формой образовательных результатов, зафиксированных в текстах стандартов и примерных ООП общего образования
Б	Требованиями родителей
В	Потребностями учащихся
Г	Использованием электронных средств обучения

В задании 6 установите правильную последовательность: запишите буквы, которыми обозначены этапы системно-деятельностного урока, в правильном порядке в приведенную таблицу.

6. Этапы системно-деятельностного урока:

А	Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии. Выявление места и причины затруднения.
Б	Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
В	Мотивирование к учебной деятельности.
Г	Построение проекта выхода из затруднения (цель и тема, способ, план, средство). Реализация построенного проекта.

…	…	…	…

В задании 7 установите соответствие: в приведенной таблице проставьте номера, под которыми указаны процедуры.

7. Образовательные достижения учащихся в соответствии с ФГОС включают личностные, метапредметные и предметные результаты. Какие

из приведенных ниже результатов относятся к личностным, метапредметным или предметным результатам:

1) смыслообразование;
2) управление учебной деятельностью;
3) коммуникативные умения;
4) освоение систематических знаний;
5) самооценка;
6) познавательные умения;
7) преобразование, применение и самостоятельное пополнение знаний;
8) учебная мотивация;
9) морально-этические нормы.

Личностные результаты				
Метапредметные результаты				
Предметные результаты				

В заданиях 8–9 обведите букву правильного ответа.

8. Описание урока на основе шаблона технологической карты представляет собой:

А	Конспект урока
Б	Конструктор урока
В	Проект урока
Г	План урока

9. Технологическая карта урока — это:

А	Карта, фиксирующая средства обучения, использующиеся на уроке
Б	Карта, фиксирующая деятельность учителя на уроке
В	Карта, характеризующая систему заданий и задач, используемых на уроке для достижения результатов образования
Г	Карта, представляющая собой обобщенно-графическое выражение сценария урока, основу его проектирования, средство представления индивидуальных методов работы учителя

К Приложению 3
КЛЮЧ К ПРОВЕРКЕ ИТОГОВОГО ТЕСТА

<table>
<tr><th>№№ задания</th><th colspan="6">Ответы</th></tr>
<tr><td>1</td><td colspan="6">В</td></tr>
<tr><td>2</td><td colspan="6">Г</td></tr>
<tr><td>3</td><td colspan="6">Б</td></tr>
<tr><td>4</td><td colspan="6">Г</td></tr>
<tr><td>5</td><td colspan="6">А</td></tr>
<tr><td>6</td><td>В</td><td>А</td><td colspan="2">Г</td><td colspan="2">Б</td></tr>
<tr><td rowspan="3">7</td><td colspan="2">Личностные результаты</td><td>1</td><td>5</td><td>8</td><td>9</td></tr>
<tr><td colspan="2">Метапредметные результаты</td><td>2</td><td>3</td><td>6</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Предметные результаты</td><td>4</td><td>7</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>8</td><td colspan="6">В</td></tr>
<tr><td>9</td><td colspan="6">Г</td></tr>
</table>

ЕВГЕНИЙ ВИКТОРОВИЧ ТКАЧЕНКО

Родился 21 марта 1935 года, г. Омск
Умер 1 апреля 2018 года, г. Москва

1 апреля 2018 года на 84-м году ушел из жизни Евгений Викторович Ткаченко — выдающийся ученый и организатор образования России, академик Российской академии образования, профессор, доктор химических наук, действительный член ряда российских и зарубежных общественных академий.

Вся жизнь Евгения Викторовича была примером высокого служения отечественной науке и образованию, которое длилось ровно 60 лет.

На любом поприще в системе образования Евгений Викторович умел добиваться высоких результатов. Многое из того, что делал Евгений Викторович, определяется словом «впервые».

За более чем 20 лет работы в Уральском государственном университете им. А.М. Горького исследования профессора Ткаченко привели к созданию 25 новых технологий получения материалов с заданными свойствами, 22 из них были внедрены в производство на заводах Урала. В стране был налажен выпуск монокристаллов по технологии, разработанной Е.В.Ткаченко для новой техники. Ученым было создано новое научное

направление в химии твердого тела и технологии редких веществ.

Под его руководством были защищены 43 кандидатских и 6 докторских диссертаций.

В 1985 году Евгений Викторович возглавил первый в стране инженерно-педагогический институт для подготовки педагогических кадров системы начального, среднего и высшего профессионального образования — Свердловский инженерно-педагогический институт (СИПИ), в кратчайшие сроки получивший высокие результаты и широкую известность в России и 68 странах мира.

Высокие достижения в области педагогического образования позволили Евгению Викторовичу стать министром образования. Этот пост он занимал с декабря 1992 по август 1996 года. Это были сложные для страны годы. На посту министра Евгений Викторович не только активно внедрял принципы демократизации, гуманизации образования, сохранения единого образовательного пространства, обновления и вариативности содержания школьного образования новой России, но и эффективно боролся с приватизацией образовательных учреждений, добивался повышения и своевременной выплаты заработной платы учителям.

И в должности ректора, и на посту министра Евгений Викторович укреплял сотрудничество с другими странами. Владея итальянским и английским языками, он личными усилиями повышал влияние российского образования в мире.

Академик Ткаченко был принципиальным и бескомпромиссным проводником идей качества научных кадров в области образования. В течение 20 лет он возглавлял диссертационный совет, в котором за эти годы было защищено 370 диссертаций.

Многие годы академик Евгений Викторович Ткаченко являлся членом Президиума РАО, активным участником работы Отделения профессионального образования РАО, членом редакционных советов многих научных журналов в сфере профессионального образования.

В течение многих лет он принимал участие в работе пленума ВАК, до последних дней жизни оставался членом экспертного совета ВАК по педагогике и психологии.

С 2013 года академик Ткаченко являлся научным консультантом Института стратегии развития образования РАО. В институте он был председателем координационного совета, возглавлял направление по

институциализации научных школ института, был активным участником всех научных мероприятий института.

Е. В. Ткаченко —автор свыше 500 научных работ, в том числе 30 монографий и учебных пособий; лауреат Премии Президента Российской Федерации в области образования (1999 г.), Отличник высшей школы СССР (1975 г.), Заслуженный работник Минтопэнерго РФ (1995 г.), Почетный работник начального профессионального образования России (2000 г.), награжден медалью К. Д. Ушинского (2003 г.), отмечен наградами Российской академии образования «За достижения в науке» (2010 г.) и медалью им. С. Я. Батышева (2015 г.). Имеет Почетные грамоты Правительства Российской Федерации (1995 г.), Комитета по образованию Государственной Думы РФ (2014 г.), Почетный знак Торгово-промышленной палаты РФ (2012 г.).

Огромной любовью к музыке освещалась жизнь этого мудрого, этичного, скромного человека, он много сил вложил в проект «Жизнь замечательных мелодий», создавая обширную аудиотеку классических мелодий, охотно делясь красивой музыкой с друзьями и коллегами.

Евгений Викторович, уникальный, талантливый, безмерно любивший жизнь Человек, Учитель, останется в наших сердцах примером преданного отношения к делу, принципиального и честного служения науке, высокой порядочности, доброты, мудрости, любви к людям.

Евгений Викторович — свет и совесть нашего образования!
Глубокие соболезнования родным и близким, друзьям и коллегам.

13 марта 2018 г. заместитель главного редактора независимого педагогического издания «Учительская газета» Ирина Георгиевна Димова провела интервью с директором ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», членом-корреспондентом РАО, профессором, доктором философских наук Светланой Вениаминовной Ивановой.

16 и 29 марта 2018 г. на РАДИО РОССИИ прошла передача «Урок ОБЖ (охрана безопасности жизнедеятельности): перезагрузка». В передаче выступила доктор педагогических наук, заведующая центром начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», член-корреспондент РАО Наталья Фёдоровна Виноградова.

22–24 марта 2018 года в МПГУ состоялась Международная научно-практическая конференция «Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи» (XXVI Голубковские чтения), в работе которой приняли участие сотрудники центра филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

26 и 27 марта 2018 года в семнадцатый раз коллектив центра начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» участвует во Всероссийском педагогическом марафоне учебных предметов-2018.

25–27 марта 2018 года в г. Калининграде состоялось Всероссийское совещание «Модернизация системы повышения квалификации учителей в условиях формирования национальной системы учительского роста». В совещании приняла участие и выступила на круглом столе «Научно-методический потенциал системы ДППО: особенности, проблемы, перспективы» И. М. Логвинова, заместитель директора по образовательной деятельности Института стратегии развития образования РАО.

5 апреля 2018 участники Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагогический дебют-2018» в номинации «Молодые управленцы» встретились с учеными Института стратегии развития

образования РАО. Перед конкурсантами с приветственным словом выступила Светлана Вениаминовна Иванова, директор института, член-корреспондент Российской академии образования, доктор философских наук, профессор. Главной темой этой встречи стало обновление содержания общего образования и вклад Института в развитие российской школы.

Завершилась встреча презентацией книги «Русское зарубежье. Великие соотечественники: 100 судеб русской эмиграции в XX веке». Участники конкурса получили в подарок эту книгу с автографами авторов издания – Р. Г. Гагкуева и Л. В. Козлова.

16 апреля 2018 г. в независимом педагогическом издании «Учительская газета» № 13 (2018) г. опубликована статья заведующего центром истории педагогики и образования, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО М. В. Богуславского «Социальный оптимизм. Педагогика Антона Макаренко».

18 апреля 2018 г. в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» состоялся семинар доктора педагогических наук, профессора, и.о. зав. кафедрой образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики Южного федерального университета Александра Григорьевича Бермуса. Тема семинара: «Феноменология программирования развития научно-образовательной сферы в современной ситуации».

18 апреля 2018 г. в Российской академии образования состоялось расширенное заседание Экспертного совета Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий, «Моя страна – моя Россия». В заседании приняли участие эксперты ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» Светлана Вениаминовна Иванова, Михаил Лазаревич Пустыльник, Юлия Юрьевна Власова. Директор Института, член-корреспондент РАО, профессор, доктор философских наук Светлана Вениаминовна Иванова рассказала о результатах экспертизы конкурсных работ по номинации «Моя педагогическая инициатива».

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому мы 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;
– после названия статьи идет на русском и английском языках 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 круг-лых 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 где много мелкого и важного текста должны делаться в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста и дальнейшем его экспорте в pdf-файл. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников такой графики и предоставление их для верстки не допускается.

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, Россия, д. 5/16, ул. Макаренко
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru