Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 6 (72) том 1
2020

Отечественная и зарубежная педагогика №6 (72) Т.1 2020

С Новым
2021 годом!

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

И. Г. Хангельдиева Опыт формирования образовательного процесса в негосударственных вузах России в 1990-е гг. 7

Е. В. Бебенина, О. М. Елкин Повышение качества управления образованием *с* использованием технологии обработки больших данных 22

Н. Х. Савельева, О. Ю. Павлова, Л. Ф. Велиева, Л. Б. Довгополова Процесс цифровизации российской системы высшего образования. Проблемы и сложности 30

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

М. И. Кузнецова, О. А. Рыдзе Характеристика успешности достижения метапредметных результатов выпускниками начальной школы 38

С. И. Беленцов, М. Н. Каращук Учебный диалог в современном образовательном пространстве: реализация аксиологического потенциала 48

Е. А. Воронина, М. Л. Курьян Особенности внеаудиторного общения преподавателей и студентов 61

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Т. Ю. Ломакина, И. В. Крыжановская Функциональная модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов 78

Ю. С. Тюнников Критерии оценки научно-исследовательского потенциала педагогического работника в системе СПО 91

И. В. Груздова Из опыта реализации принципа практикоориентированности в профессиональной подготовке педагогических кадров 107

Т. Н. Гурьева Организация учебного взаимодействия в режиме онлайн 124

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Т. В. Емельянова Зарубежный опыт профессиональной подготовки кадров на основе практико-ориентированного подхода 137

А. Р. Сафиуллина Исследование культурных предпочтений студентов при изучении иностранного языка 152

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Н. И. Чуркина Отечественные практики организации досуга детей в летний период в XX веке (первой половине) 162

Е. Г. Соснина Самоконтроль в структуре учебной деятельности младших школьников 175

Т. В. Бельская Командное преподавание академических дисциплин на английском языке 182

В. Н. Васильева Современные подходы к изучению факторов, связанных с формированием гражданской компетенции учащихся средних школ 197

Памяти ученого 211

Требования к оформлению статьи 213

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру 214

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

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

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

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

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

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

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

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

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 21.12.2020 г.
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 214 стр.
ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов,1. Заказ

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

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

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

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2020

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

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор
Бекирогуллари Зафер, доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии (Лондон, Великобритания)
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, Университет штата Калифорния (США)
Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор
Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)
Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Левицкий М. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)
Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор
Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)
Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)
Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины
Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

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

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бебенина Е. В., доктор педагогических наук
Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Елкина И. М., кандидат педагогических наук
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент
Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Мариносян Т. Э., кандидат философских наук
Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук
Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент
Осмоловская И. М., доктор педагогических наук
Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент
Пустыльник М. Л., кандидат химических наук
Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

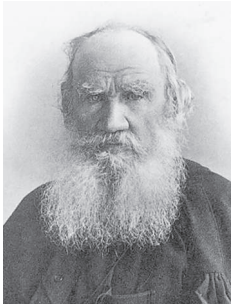
Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

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

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

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

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



Все великие перемены в жизни одного человека, а также и всего человечества начинаются и совершаются в мысли. Для того, чтобы могла произойти перемена чувств и поступков, должна произойти, прежде всего, перемена мысли.

Л. Н. Толстой

Пусть станет невозможное — возможным!
Пусть станет близким то, что далеко!
И пусть все то, что было очень сложным,
решается красиво и легко!

Омар Хайям

УДК 378

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗАХ РОССИИ В 1990-е гг.

И. Г. Хангельдиева

Доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва
E-mail: irkhang@gmail.com

Irina G. Khangeldieva
Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Статья посвящена анализу экспериментального опыта моделирования образовательного процесса в негосударственных вузах пореформенной России. Рассмотрение данного процесса проведено на примере лидеров этой экспериментальной деятельности в Москве. Приведены мнения западных экспертов о современных моделях образования, определены их основные приоритеты, выделены основные типы, выявлены основные тренды и запросы.

Ключевые слова: *современное образование, современные модели образования, современные типы образования, основные типы потребностей и запросов в современном образовании.*

> Мы учим студентов не для мира, который вырастил нас, и даже не для мира, который существует сегодня, — мы учим их для будущего, в котором нам предстоит жить, для будущего, которое мы даже не можем себе представить.
>
> ***Г. Браун***

История вопроса. В последнее время экспертное сообщество в области образования увлечено построением футурологических прогнозов, не обращая внимания на ближайшую историю. За последние 30 лет в современном образовании произошло достаточно интересных опытов, которые

Как цитировать статью: Хангельдиева И. Г. Опыт формирования образовательного процесса в негосударственных вузах России в 1990-е гг. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 7–21.

требуют вдумчивого осмысления, выявления достижений и определения проблемных зон. Общеизвестно, что в новой России первым Указом Президента Б. Н. Ельцина был Указ об образовании от 11 июля 1991 г. Его полное название — «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» [3], казалось бы, что данным документом был заявлен ключевой приоритет власти, что логично в подобной ситуации. Однако по-настоящему этого не случилось. До сегодняшнего дня в стране не прекращаются реформы в сфере образования, принят новый Закон об образовании и ряд его редакций, возник сектор негосударственного образования, государство официально приняло западную модель реализации высшего образования в рамках Болонской конвенции, которую попытались адаптировать в некоторых областях к российским традициям (в частности, в области художественного образования), государство включило образование в систему приоритетных национальных проектов, запустило Программу «5–100» поддержки крупнейших российских вузов, вкладывая в их деятельность дополнительные средства, в результате чего попыталось дифференцировать вузы на несколько типов: федеральные, исследовательские, опорные, но устойчивой жизнеспособной, перспективной модели высшего образования, к сожалению, у нас так и не сформировалось. Россия за время после кардинальных социально-экономических реформ не получила желаемой социальной институции, удовлетворяющей современное общество, которое невероятным образом трансформировалось за эти годы. Задачи превратить образование в опережающую модель подготовки профессиональных кадров XXI века остается и сегодня как никогда актуальной.

Нельзя считать, что страна застыла в ожидании и бездействии. Россия при всех сложностях современного положения стала частью мирового образовательного пространства. Мировое сообщество, бесспорно, активно уже осмысливает процессы, которые являются основополагающими для современного образования. В одном из международных докладов на эту тему отмечается: «Наступило время для осуществления требуемых трансформаций, и нужна качественно новая образовательная парадигма, отвечающая вызовам сложного мира XXI века — что обуславливает актуальность инициативы „Глобальное будущее образования“ (Global Education Futures, GEF)» [2, с. 17].

Обнадеживает то, что и у нас в стране все-таки появляются определенные ростки инновационных подходов к образованию — как внутри

традиционных форм высшего образования, так и в поле нетрадиционном, но здесь следует отметить, сдвиги пока чрезвычайно незначительны.

Запросы на иные модели образования. Разумеется, что та или иная модель образования зависит от запроса. Есть запросы мирового уровня, есть регионально-локальные, но есть и частного характера, которые формируются у конкретных людей, иногда они совпадают с теми или другими. Современная модель, наиболее распространенная в цивилизованных странах, воспринимается авангардной интеллектуальной элитой критически. «Наша система образования оказалась в невыразимо ироничной ловушке: это институт, который имеет самый большой потенциал по воздействию на будущее, но он же и в наибольшей мере подчиняется идеям, которые абсолютно некритично взяты из прошлого» [2, с. 17],— так считает П. Сенге (Комментарий 1).

Запросы сегодняшнего дня в обществе достаточно дифференцированные, но если максимально их обобщить, то, с точки зрения международных экспертов в области высшего образования, можно выделить два основных запроса с позиций тех, кто осваивает современное образование:

1) «образование — сопутствующая ценность в ряду других», оно позиционируется как один из элементов разнообразных ценностей современного мира,

2) «образование — жизненная важная ценность», без которой невозможна реализация жизненных стратегий.

Эксперты считают, что в первой группе увеличивается доля тех, кто не видит «особой ценности в образовании» и не имеет «особого интереса к содержанию образовательного процесса» [2, с. 17]. В этом случае главный вызов «для образовательной системы…— мотивировать людей учиться», так как образование «вынуждено конкурировать с медиа» [1, с. 9–10] за внимание студентов. Это вынуждает делать обучающие программы более завлекательными и интерактивными (отсюда, в частности,— тренд на массовую геймификацию образования). Если с данной позиции смотреть на российское образование, то и в этом сегменте оно не очень преуспело, если не считать форм дополнительного образования, вынесенных за стены вузов.

Во второй группе «…доля сознательных студентов, которые ищут „свой путь“, понимают смысл саморазвития, готовы ставить свои собственные цели в этом процессе и не готовы брать „пакетные решения“, предлагаемые школами и университетами. Именно эти люди становятся

главными потребителями индивидуальных образовательных траекторий, их реальными драйверами, которые пронизывают границы образовательных институтов, связывающих вместе область учебы, работы и личного развития. Образовательная система пока не готова к работе с такими людьми» [1, с. 9–10], но, несмотря на это, доля таких студентов, по мнению международных экспертов, постепенно растет.

Итак, в современном обществе определенно существуют два запроса на совершенно разные модели образования. Одна — близкая к традиционной с элементами эдьютейнмента, и вторая, построенная на самомотивации и саморазвитии. В последнем случае само понятие и практика образования стремится к расширительному истолкованию, которое скорее соответствует английскому *education*, чем *learning*. Иначе говоря, образование интерпретируется как широкое интегрированное понятие и практика, включающие воспитание, непрерывное обучение, содержат внутри себя самообучение как один из самых важных его элементов [3, с. 13].

Сегодня практика педагогической деятельности показывает, что первая группа студентов значительно больше, нежели вторая. В этих ситуациях функции преподавателей весьма отличительны. В первом случае преподаватель должен владеть рядом таких образовательных креативных технологий, которые были бы способны стимулировать и мотивировать студентов к обучению, предлагая им элементы эдьютейнмента, мультимедийные элементы в курсе лекций и практических занятий.

Во втором подходе к образованию у преподавателей расширяются тьюторские функции, так как потребность в индивидуализированном обучении у студентов значительно преумножается. Кроме этого, одновременно с этим запросом у студента и преподавателя закономерно увеличивается потребность к деятельностному научно-практическому сотворчеству. Но если не стимулировать второй тип образовательных коммуникаций, то не будет опыта и ростков такой потребности, так как существующие образовательные модели включают подобный элемент и у преподавателей, и у студентов, как правило, в инициативном порядке. Их, бесспорно, мало, но они уже существуют. Они имеются в недрах тех моделей образования, которые функционируют сегодня. Именно из их модификации и вырастают элементы новых моделей образования.

Точки роста иных моделей образования в пореформенной России. Истоки подобных моделей в России можно нащупать в опыте некоторых

вузов, возникших в период кардинального реформирования России и находящихся в поле негосударственного сектора образования. Это касается таких экспериментальных площадок, как лучшие негосударственные вузы начала 90-х гг., когда уровень творчества и свободы были максимальными. К таким вузам могут быть отнесены Международный университет в Москве с 1991 до 2017 гг., Шанинка (МВШСЭН) с 1995 г. по настоящее время, Европейский университет в Санкт-Петербурге с 1996 г. и до наших дней (Комментарий 2). Эти вузы разительным образом отличались от основной массы негосударственных вузов, которые возникли вслед за ними, но часто представляли собой чисто коммерческие проекты, что нанесло значительный урон репутации негосударственного вуза в принципе.

Перечисленные выше учебные заведения были связаны с именами людей, имеющих высокую профессиональную репутацию, и качество образования в них ей полностью соответствовало. Новые вузы были камерными.

Основным идеологом и основателем Международного университета в Москве был Г. Х. Попов — известный советский и российский экономист, первый мэр Москвы. Университет возник на гребне российских экономических реформ в самом начале 1990-х и связан с тенденцией появления первых негосударственных вузов России, которые реально заложили основы для создания новых моделей образования. Идея нового университета возникла на саммите в Вашингтоне при встрече двух президентов: М. С. Горбачева и Дж. Буша (старшего). В советской делегации были министр высшего и среднего специального образования СССР Г. А. Ягодин и мэр Москвы Г. Х. Попов. Президенты обсуждали вопрос о необходимости подготовки новых кадров для страны, которая заявила о переходе к рынку. Президент США предлагал поддержать подготовку новых кадров грантами на обучение в своей стране. Руководство СССР предложило свою версию решения вопроса с опорой на собственные силы и ресурсы. В результате возникла идея создать университет с нуля. Решение было принято, и началось создание университета. Была собрана уникальная команда, которая стала осуществлять данный проект. В силу того, что приоритетными областями в стране становились экономика, управление, право, то и новый университет стал ориентироваться именно на эти предметные области, тем более что основателем университета являлся известный с советских времен прогрессивный экономист,

имеющий большой организационный опыт в образовании, который в конце 70-х — начале 80-х гг. прошлого века возглавлял экономический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова. Г. Х. Попова в профессиональной и политической среде позиционировали как реформатора.

На первых этапах развития университет привлекал большое количество иностранных преподавателей, которые привносили элементы западной модели образования. Была собрана плеяда лучших российских профессионалов (ученых и педагогов), склонных к здравым экспериментам в области экономики, юриспруденции, лингвистики, психологии, культурологии. В силу международного статуса в университете очень большое внимание уделялось изучению иностранных языков, и количество часов для них отводилось весьма внушительное. Результаты такого подхода не заставили себя ждать, мир для студентов университета был открыт, было много стажировок в самых престижных университетах мира. В университете первые 15–20 лет было два рабочих языка: русский и английский.

Университет был наполнен атмосферой свободы, творчества, не только развивал в студентах профессионализм, но и прививал им вкус к высоким образцам мировой и национальной науки и культуры. Два месяца в году — сентябрь и февраль — отдавались под VIP-лекции. VIP-лекции проводились дважды в неделю для студентов всех факультетов. Они читались выдающимися учеными, политиками, послами ведущих стран мира, знаменитыми зарубежными и российскими представителями культуры, искусства, спорта. Подобная практика не могла не повлиять на становление общей культуры студентов университета. И в этом плане культура рассматривалась как стратегический нематериальный ресурс становления человека и профессионала.

Болонская система пришла в университет на практике значительно раньше, чем были подписаны официальные документы на государственном уровне, но через несколько лет руководством университета было принято решение остановится на специалитете, а магистратуру сохранить для получения международных дипломов выпускниками бизнес-школы. Впоследствии университет вернулся к Болонской концепции. Университет имел свой издательский дом, мультидисциплинарный научный журнал «Тетради Международного университета в Москве». Авторы, которые в нем печатались, могли бы составить честь любому индексированному журналу в России и не только. Часть статей, представленных в нем, остаются актуальными до сих пор, а часть стали фактом истории и раритетом.

Научных конференций, круглых столов, панельных дискуссий по самым разным направлениям деятельности было несчетное количество, они собирали цвет московской научной элиты. Международный университет в Москве выступал с большим количеством инициатив, которые имели значение не только для города, но и для страны. В лучшие годы Международный университет в Москве называли русским Гарвардом.

Особенным в Международном университете стал факультет «Предпринимательство в культуре» (Комментарий 3), который возник чуть позднее основных факультетов, но получил признание за уникальность. Здесь образовательная модель была построена на интеграции фундаментального и прикладного знания. Факультет стремился приблизить своих студентов максимально к реальной практике. Было создано своеобразное ноу-хау для реализации поставленной задачи, которое на факультете называли проектным обучением. Механизмом его достижения стало несколько интегрированных в одну образовательную технологию элементов: проекты (обучающие и реальные), которые представляли собой непрерывный процесс практической профессиональной деятельности; ежемесячные мастер-классы ведущих зарубежных и российских специалистов по профилю факультета (управление культурой и коммуникациями); системные деловые игры два раза в году — в сентябре и мае, инициированные факультетом или по запросам заказчиков со стороны; творческие мастерские, подобные, в частности, театральным вузам, когда курс набирает конкретный мастер, который осуществляет ключевой образовательный процесс и в определенном смысле является и идеологом, тьютором, и наставником одновременно; а также ежегодные научные конференции — «Дягилевские чтения», в которых в обязательном порядке должны были принимать участие студенты выпускного курса, а остальные по желанию, кроме этого, приглашались представители других вузов. Особенностью факультета была его камерность, на курс набиралось максимум 40–50 человек, в этих обстоятельствах принцип индивидуализации решался естественным образом. Наряду с этим факультет имел еще два отличительных качества: максимально возможное количество часов иностранного языка в неделю: основного (12 ч.) и второго (4 ч.), что практически беспрецедентно для направлений нелингвистического профиля, плюс особое отношение к информатике. Эти излишки часов вечно вызывали отрицательную реакцию надзорных органов.

Факультет отличала командная работа — научно-творческая совмест-

ная деятельность студентов и преподавателей. В силу ряда особенностей факультета, которые уже упоминались выше, студенты только условно делились на курсы и группы, так как во многих формах работы возникала необходимость объединения всех вместе или в динамические мобильные проектные или творческие команды из студентов разного уровня подготовленности и природных способностей на относительно короткие сроки. Поэтому все студенты знали друг друга, были известны их «амплуа», сильные и слабые стороны. При возникновении запроса на команду проекта они очень часто самоорганизовывались без участия преподавателей, руководства факультета, кафедры или мастерских. По их инициативе была создана творческая лаборатория «Brainstorm» с отдельным помещением и полным техническим обеспечением, включая интернет и другие формы коммуникаций, в которой они могли работать на собственными проектами. Факультет был ориентирован на предпринимательскую деятельность, что было отражено уже в самом его названии, поэтому неслучайно свое дело открывали еще на студенческой скамье (многие из тех студенческих инициатив существуют и сегодня), и продолжали создавать собственные коммерческое и некоммерческие проекты. Выпускники факультета имели в финале портфолио более чем из 30 проектов разного достоинства: от внутренних университетских до международных самого высокого уровня (Комментарий 4).

На факультете был разработан уникальных учебный план, в котором предметные области истории и теории культуры и искусства, коммуникаций были сбалансированы с экономикой, менеджментом, маркетингом, финансами, налогами и налогообложением, авторским правом и т.п., созданы новые дисциплины: гастрольная деятельность, выставочное и галерейное дело, фандрайзинг, спонсоринг и эндаумент, компьютерный дизайн, позднее — цифровые технологии в маркетинге, коммуникационный дизайн в интерактивной среде, медиакоммуникации в арт-бизнесе и многое другое, что подчас воспринималось коллегами — приверженцами традиционного образования как нечто экзотическое. Учебные планы были мобильными, много создавалось индивидуальных курсов, учитывающих интересы студентов. В последнее десятилетие учебные планы и программы признавались профессиональным сообществом как лучшие по своим направлениям. На факультете была выстроена специфическая образовательная модель, в которой интегрировались фундаментальное и прикладное начало, теория и практи-

ка, исследовательское и творческое, традиционное и инновационное и которая реализовывалась через лекции, мастер-классы, кейс-стади, бизнес-игры и разнообразные проектные и практико-ориентированные формы. За 25 лет деятельности факультета был создан уникальный банк данных исследовательских выпускных работ, тематика которых не имела аналогов и не повторялась за все годы. Все они писалась на материале конкретных социокультурных проектов, которые были осуществлены студентами факультета. Факультет вел большие культурные и просветительские программы, издательские проекты, выпускал ежегодник «Прикладная культурология: предпринимательство в культуре», имел свою аспирантуру и ряд защитившихся выпускников. В последние годы в качестве преподавателей стали работать выпускники факультета, получившие на практике бесценный профессиональный опыт в условиях реального рынка и ставшие совмещать профессиональную деятельность с педагогической. Для реализации новых творческих идей не хватало чаще свободы, чем ресурсов. Новшества не находили поддержки, как правило, со стороны министерства и надзорных ведомств, так как часто не соответствовали их представлениям о нормах.

В 2015 г. международная организация Global Education Futures подготовила объемный доклад под названием «Будущее образования: глобальная повестка», в котором авторы предложили перспективный взгляд на основные тренды в развитии образования с 2017-го до 2035 г. [1] Элементы новой системы, которые были заявлены в докладе, особенно интересны в контексте данной статьи. Часть ключевых идей, на которые обращено внимание в докладе, напрямую корреспондируются с философией образования на факультете «Предпринимательство в культуре». Ниже приведен фрагмент таблицы «Ландшафт нового образования в развитых странах» из упомянутого доклада.

Имеет смысл прокомментировать отдельные позиции. В частности, задачи, которые авторы относят к реализации до 2017 г., в развитых странах в области образования на факультете актуализировались значительно раньше. В начале 1990-х еще не было многопользовательских онлайн-курсов. Невозможно было официально отменить оценки как мерило качества усвоения студентами знаний и навыков, но кроме них у нас существовала балльная система, из которой выстраивался рейтинг, состоящий из разнообразных позиций. Наряду с этим у каждого студента к завершению обучения, как уже было сказано выше, имелось портфолио,

насчитывающее от 20 до 30 проектов, в которых были отмечены сфера деятельности, направленность проекта, характеристика выполненных функций, подтвержденных организаторами.

	Около 2017	*Около 2025*	*Около 2035*
Элементы новой системы	• Развитие образовательных траекторий и широкое распространение многопользовательских онлайн-курсов (MOOC); • Смена оценки на признание достижений (паспорт компетенций и прецедентов); • Модель инвестиций в таланты и другие финансовые / страховые инструменты; • Включение персонального стиля познания (cognitive traction) и уровня вовлеченности учащегося (engagement) в качестве элементов системы (само) оценки.	• «Университет для миллиарда» и концентрация рынка трансляции знаний («образовательный империализм»); • Развитие виртуальных тьюторов и менторских сетей; • Появление полноценных возможностей для «внесистемного» образования; • Высокая роль игровых сред и дополненной реальности; • Объективация процесса обучения через биологическую обратную связь и нейроинтерфейсы.	• Игра и командная работа как доминирующие формы образования и социальной жизни; • Искусственный интеллект как наставник («алмазный букварь») и партнер в познании; • «Живые модели знания», «Смерть галактики Гутенберга»; • Обучение в нейронет-группах и новая педагогика.

На факультете в явной форме присутствовало то, что авторы доклада называют персональным стилем познания (cognitive traction), уровнем вовлеченности (engagement) и элементами системы самооценки. Команда преподавателей стимулировала и поддерживала инициативы студентов в организации проектов, участие в конкурсах проектного, научного, творческого и профессионального характера. На факультете присутствовал эффект «благородных эпидемий» (Комментарий 5): кто интереснее сделает курсовую работу, у кого будет больше знаковых проектов или инициатив, у кого появилось больше новых профессиональных контактов и навыков. Большинство студентов совмещали учебу в Международном университете с различными краткосрочными

дополнительными курсами или программами вне его стен (Британская высшая школа дизайна, курсы профессионального фотодела, расширенные курсы компьютерного дизайна), многие ездили в различные зарубежные школы, стажировались в разных странах мира по обменным программам (США, Канада, Великобритания, Франция, Италия, Испания и др.). Безусловный приоритет отдавался игровой среде и командной работе. Исходя из приведенной выше таблицы, можно сделать вывод о том, что на факультете, который просуществовал 25 лет — до 2017 г., элементы новых форм образования успешно реализовывались, что, безусловно, сказалось на профессиональной и частной жизни выпускников. Точки роста были, и были они весьма ощутимые. Возможно, они несколько опередили свое время и не нашли достаточного количества единомышленников.

Теперь о Шанинке. Этот университет возник в Москве на четыре года позднее Международного университета. Как представлено на сайте вуза, «Московская высшая школа социальных и экономических наук (МВШСЭН) — это международное образовательное учреждение. МВШСЭН активно работает и реализует программы высшего (бакалавриат и магистратура) и дополнительного профессионального образования с 1995 года. Основной задачей учредителей было создание на российской почве университета, который бы по всем основным характеристикам был сопоставим с лучшими университетами мира. За шесть лет до подписания Болонской декларации Московская высшая школа социальных и экономических наук уже являла собой „болонскую структуру“, как это было и в Международном университете в Москве. В просторечии университет называют Шанинкой по имени ее основателя — Теодора Шанина, который был и остается главным идеологом университета. Т. Шанин известен в профессиональном сообществе как исследователь с собственным методом, основанным на мультидисциплинарности, в нем в тесном единстве взаимосвязаны социология, история, философия, экономика, политология.

Т. Шанин инициировал идею, которая не была уникальной в 1990-е годы, так как многим, например некоторым руководителям государства, представителям экспертного сообщества в области науки и образования, к тому времени было ясно, что существующая модель образования в пореформенной России на отвечает возникшим вызовам.

Суть идеи Т. Шанина заключалась в интеграции двух моделей выс-

шего образования — британской и российской, что в принципе было не чуждо и другим негосударственным экспериментам. Т. Шанин предложил трансформировать обе существующие модели для создание новой. Надо было адаптировать британскую модель под российские реалии и интегрировать в российскую образовательную модель лучший опыт британских университетов последних двух столетий. Принято считать, что для отечественной модели образования характерно акцентирование фундаментального начала, и с этим можно согласиться: фундаментальность была в основе естественно-научного знания. Хотелось бы думать так и в отношении гуманитарного знания, но здесь не обойтись без изъянов, так как именно в гуманитарной сфере сказывалось в большей степени влияние идеологических установок. Что касается основного принципа передачи знаний, это был принцип устных коммуникаций. В западных университетах приоритет был отдан письменному освоению материала. Особое значение отдавалось исследовательскому опыту, так как вся научно-исследовательская деятельность в Британии концентрировалась именно на университетских площадках. Последнее для российской практики было менее актуально. Нельзя сказать, что студенты российских вузов не занимались научными исследованиями, но объемы этих исследований были менее значительны по количественным параметрам, чем это было принято в западных университетах. У нас исследования в студенческой среде были более характерны для естествоиспытателей, а не для гуманитариев, и в этом заключалось очень важное различие между этими моделями образования. Кроме этого, для британской модели характерной чертой было наличие тьюторов, чего в практике отечественного образования не было. По мнению самого Т. Шанина, перенести институт тьюторства на российскую почву не удалось, так как для этого не оказалось в достаточном количестве научно-педагогических кадров. Еще одной задачей, которую решали в Шанинке, было разрушение статусной иерархии между преподавательским корпусом и студентами. И первые, и вторые рассматривались как команда единомышленники в исследовательском процессе «без званий и наград», где особым образом приветствовался принцип свободы мышления. Ломались барьеры, отстраняющие преподавателей от студентов. Т. Шанин стремился применить механизм автономности для развития этого общественного университета, где определение основных приоритетов зависело только от самого вуза.

Нельзя не сказать о преподавательском корпусе, в который были привлечены лучшие кадры, и не только российские, но зарубежные, что тоже очень важно.

Одной из ключевых составляющих развития университетов было финансирование их деятельности. Международный университет никогда не ставил задачи получения прибыли, он являлся по своей сути миссионерским, то есть выполнявшим особую социальную миссию экспериментальной площадки формирования новой модели образования в России. Его финансирование было многоканальным и сначала включало поддержку зарубежных фондов и грантодателей, а затем и российских, а наряду с этим университет стал зарабатывать, проводя научные исследования по заказу различных российских регионов и организаций в приоритетных областях. То же самое происходило и в Шанинке.

У двух вузов было много общего, но и были отличия. Можно сказать, что на старте было больше свободы для экспериментов, чем несколько позднее, когда негосударственные вузы оказались под более мощным давлением со стороны государственных надзорных организаций. Общее было в идеях, подходах к их реализации, в моделях построения образовательного процесса. Оба университета по своей ориентации являлись гуманитарными. В Шанинке центральным звеном, вокруг которого строилась основная модель, была социология, в Международном университете — экономика и менеджмент.

В чем Международный университет в Москве проиграл, в частности, Шанинке? На первых порах у Международного университета было больше привлеченного финансирования, потом он перешел на самофинансирование. Самофинансирования вполне хватало для его жизнедеятельности. Университет пережил несколько общероссийских испытаний — «демографическую яму», финансовые кризисы, имел в свое время возможность создать собственный эндаумент, но не сделал этого вовремя. Возможно, он смог бы преодолеть сложности болезни роста и вернуть прежние лидерские позиции, например, акционироваться, если бы к руководству не пришла команда с кардинально иными приоритетами по отношению к первоначальным. Но все-таки главное отличие его от Шанинки состоит в системе финансирования. Шанинка и сегодня имеет значительное стороннее финансирование, что создает ей определенную устойчивость плюс она проводит более обширные учебно-научные социологические исследования для страны и за счет

этого получает дополнительный доход.

Выводы. Подводя некоторый итог сказанному, можно отметить, что в условиях перехода к цифровой эпохе и поиску новой образовательной модели университета, который многие уже называют на современный лад университетом 4.0, вполне можно констатировать, что эксперименты, которые осуществлялись в рамках негосударственного высшего образования в лучших его формах в России за последние три десятилетия, внесли свою лепту в его развитие. Безусловно, это касается отдельных элементов, но и эти элементы могут дорого стоить как отправные точки для движения вперед.

Комментарии

1. Питер Сенге — профессор школы менеджмента MIT Sloan (международная бизнес-школа при Массачусетском технологическом институте в Кембридже, США), основатель и председатель Общества организационного обучения.
2. Недавно университет пережил сложный период в свой деятельности: в 2017 г. Рособрнадзор отозвал у него лицензию. Университет боролся за право на осуществление своей образовательной деятельности, и 10 августа 2018 г. лицензия была возвращена на правах бессрочной. Это единственный российский университет, включенный в рейтинг Лондонской экономической школы «100 лучших европейских центров политических наук».
3. Основателем, идеологом и бессменным деканом факультета 25 лет была автор данной статьи.
4. Многие годы студенты факультета участвовали в организации международных музыкальных конкурсов имени П. И. Чайковского, Н. А. Скрябина, С. В. Рахманинова, С. Т. Рихтера, М. И. Глинки, Ф. Шопена, известных российских премий — «Триумф», «Ника», «Золотой орел», Московского международного кинофестиваля и других известных фестивалей на территории России; множества знаковых культурных проектов; гастролей ГАБТа в Гонконге, Австралии.
5. Термин американского социолога М. Гладуэлла.

Литература

1. Будущее образования — глобальная повестка: доклад // Вклад в будущее [Электронный ресурс]. URL: https://vbudushee.ru/upload/iblock/f47/f47425d3a3eeae0b4d37ce157f622aea.pdf (дата обращения: 24.08.2020).
2. Образование для сложного общества: доклад // Future Foundation [Электронный ресурс]. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 24.08.2020).
3. О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР: Указ Президента Российской Советской Федеративной Социалистической Республики от 11.07.1991 г. № 1 // Ельцин Центр [Электронный ресурс]. URL: http://www.yeltsincenter.ru/docs/ukaz-prezidenta-rsfsr-1 (дата обращения: 24.08.2020).

EXPERIENCE OF MODELING THE EDUCATIONAL PROCESS OF NON-STATE UNIVERSITIES IN POST-REFORM RUSSIA

The article is devoted to the analysis of the experimental experience of modeling the educational process in non-state universities in post-reform Russia. Consideration of this process is carried out on the example of the leaders of this experimental activity in Moscow. The opinions of Western experts on modern models of education are given, their main priorities are determined, the main types are highlighted, and the main trends and demands are revealed.

Keywords: modern education, modern education models, modern types of education, the main types of needs and requests in modern education.

References

- Budushchee obrazovaniya — global'naya povestka: doklad // Vklad v budushchee [Elektronnyj resurs]. URL: https://vbudushee.ru/upload/iblock/f47/f47425d3a3eeae0b4d37ce157f622aea.pdf (data obrashcheniya: 24.08.2020).
- Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva: doklad // Future Foundation [Elektronnyj resurs]. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (data obrashcheniya: 24.08.2020).
- O pervoocherednyh merah po razvitiyu obrazovaniya v RSFSR: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Sovetskoj Federativnoj Socialisticheskoj Respubliki ot 11.07.1991 g. № 1 // El'cin Centr [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.yeltsincenter.ru/docs/ukaz-prezidenta-rsfsr-1 (data obrashcheniya: 24.08.2020).

УДК 373.1, 65.012.2

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАБОТКИ БОЛЬШИХ ДАННЫХ

Е. В. Бебенина

Доктор педагогических наук, профессор РАО, ведущий научный сотрудник, Лаборатория стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Ekaterina V. Bebenina
Dr. Sc. (Education), Professor of the Russian Academy of Education, Leading Researcher at the Laboratory of Strategy and Theory of Personality Education, the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

О. М. Елкин

Аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, научный руководитель — доктор педагогических наук, профессор РАО Е. В. Бебенина
e-mail: oleg.yelkin.2010@mail.ru

Oleg M. Elkin
Postgraduate Student, the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, Scientific Supervisor — Dr. Sc. (Education), Professor of the Russian Academy of Education Ekaterina V. Bebenina

В современных системах управления образовательными организациями технологии больших данных почти не применяются, в то время как их использование в других областях, как, например медицине, экономике, банковском деле, системах администрирования городов и т.д., демонстрирует существенный прирост эффективности. В статье на примерах реализации систем помощи студентам в университетах США и Великобритании показано, как использование больших данных позволяет улучшить процесс контроля за образовательным процессом и получить увеличение мотивации и рост успеваемости студентов. Авторы рассматривают один из аспектов возможного применения технологии нейросетей — составление школьного расписания, которое в настоящий момент составляется вручную или с использованием типовых автоматизированных систем, что существенно затрудняет как индивидуализацию расписания, позволяющую учесть все частные случаи в каждой конкретной школе, так и общие типовые задачи — соблюдение санитарных норм, рекомендаций физиологов по сочетаниям предметов по времени и дням недели, оптимизацию рабочего времени педагога. Внедрение систем обработки больших данных даже в этой области окажет положительное влияние на качество управления образовательным процессом и, опосредованно, на образовательные результаты.

Как цитировать статью: Бебенина Е. В., Елкин О. М. Повышение качества управления образованием с использованием технологии обработки больших данных // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 22–29.

Ключевые слова: *большие данные, технологии использования больших данных в образовании, школьное расписание.*

Введение

Одной из областей применения больших данных в системе образования является составление школьного расписания. В настоящий момент эта задача решается вручную или с помощью систем автоматизированного составления школьного расписания, которые позволяют внести заранее определенный набор необходимых данных об образовательном учреждении, таких как количество предметов, количество учеников, доступные кабинеты и т.д. После ввода данных система на основе несложных алгоритмов составляет расписание, но она не может учесть все особенности образовательных организаций, поскольку подобные системы разрабатываются в отрыве от других аспектов планирования. Такие программы не могут составить расписание, которое бы хорошо подходило как для обучающихся, так для учителей в связи с программными ограничениями. В результате расписания, сгенерированные такими программами, либо имеют много «окон» для учителей, либо, в редких случаях, нарушают нормы СанПиН.

Постановка проблемы

На основе технологии больших данных можно составлять системы, формирующие более эффективное расписание, исключающее возможные сложности в его составлении за счет анализа прецедентов и учета специфики образовательной организации. Использование систем составления школьного расписания может, в свою очередь, стать хорошей основой для дальнейшего развития системы администрирования для образовательных организаций за счет включения другой информации, прежде всего об успеваемости обучающихся. Подключение нейросетей для анализа этих данных может решить множество возникающих задач, например задачу создания индивидуальных образовательных траекторий в рамках массового образования.

Цель

Показать потенциал использования технологий больших данных для системы образования на примере составления школьного расписания.

Результат исследования

В образовательных организациях России использование технологий больших данных находится на стадии одиночных проектов, в зарубежных странах — на этапе перехода от локальных экспериментов к полноценному внедрению на международном уровне.

1. Примеры использования больших данных в образовательном процессе зарубежных стран

Рассмотрим четыре примера успешного использования технологий больших данных в университетах, которые создали эффективные системы, помогающие студентам и упрощающие процесс управления образовательными организациями.

Университет Ноттингем Трент в Великобритании, применив технологию дескриптивной аналитики, смог создать «панель студенческого мониторинга», которая показывает данные о вовлеченности студента в учебный процесс. На этой «панели» отображены множество показателей, например частота работы с библиотечным фондом, посещение дополнительных курсов, посещаемость занятий и использование электронных ресурсов университета. Главной особенностью «панели» является то, что эти данные находятся в открытом доступе. Каждый студент может следить не только за своими успехами, но и за успехами своих одногруппников. Если же «панель» студента не показывает никакой активности в течение двух недель, то система сообщает об этом тьютору, который оперативно реагирует и оказывает студенту необходимую поддержку. Анализ результатов после трех лет использования этой системы показал, что студенты стали уделять учебе больше времени, а семьдесят два процента первокурсников отметили, что учиться им стало интереснее [2].

Применив технологию предиктивной аналитики, университет Пердью в США разработал систему Course Signals («сигналы курса»), отслеживающую успеваемость студентов. Определение отстающих студентов, которым срочно требуется помощь, основывается на информации о времени, которое студент тратит на выполнение заданий, типах заданий, которые студент избегает, или, напротив, выполняет быстро. Системой собирается статистика успеваемости студентов, их активности в цифровой образовательной среде университета, демографические данные. Доступ к этой информации есть у студента и координатора курса. По итогам внедрения этой системы значительно снизилось число отчисленных по итогам учебного года [2].

С использованием технологии прескриптивной аналитики в универ-

ситете Остин Пии, США, была разработана рекомендательная система Degree Compass («Компас»), которая помогает студентам выбирать курсы и записываться на них. Технология прескриптивной аналитики позволила использовать данные о предыдущих действиях студента для предложения ему схожих курсов или информации. Выбор курсов основывается не только на статистике действий самого студента, но и на анализе деятельности всех пользователей за все время существования этой системы, что позволяет ей работать с девяностопроцентной точностью [2].

Пользуясь той же, что и в предыдущем примере, прескриптивной аналитикой, университет Карнеги-Меллон, США, создал систему, которая позволила составлять индивидуальную траекторию обучения студентов на основе итогов прохождения онлайн-курсов. Студенты получали подробнейшую статистику по своим достижениям и рекомендации по выбору дальнейших онлайн-курсов. Эта система позволила сократить время прохождения курсов студентами в два раза [6].

В каждом из приведенных примеров показаны возможности более эффективного управления процессом обучения, чем при помощи классических методов и технологий. Каждый из указанных университетов сможет после небольшой доработки расширять возможности своих систем, например для создания расписаний занятий, что позволит учебным учреждениям благодаря применению технологии прескриптивной аналитики лучше распределять нагрузку на студентов и повысить качество обучения по каждому предмету.

Применение технологий больших данных в образовании позволит сделать программу обучающихся более индивидуальной: возможно формирование индивидуальных траекторий обучения, дополнительных программ по предметам, создание индивидуальных заданий для самостоятельного выполнения на основе личных достижений, обеспечение проверки усвоения содержания пройденных программ. Обучающиеся могут получать индивидуальные расширенные рекомендации по дисциплинам и доступ к информации.

Применение данных технологий в управлении университетом позволит уменьшить процент отстающих студентов, так как алгоритмы программ помогут заранее определять обучающихся, которые могут попасть в группы риска, а преподаватели смогут получать полную информацию об успехах обучающихся за счет формирования индивидуальной статистики для каждого.

Применение технологий больших данных позволит ученикам после окончания школы выбрать наиболее подходящий университет, а по его окончании— сформировать цифровое портфолио образовательных достижений для упрощения поиска подходящего места работы на основе полученной специальности и образовательных достижений.

2. Школьное расписание

В настоящее время в России наиболее распространенный способ составления расписания — вручную, в некоторых образовательных учреждениях эта процедура автоматизирована. Сложностью внедрения подобных программ является их обособленность от других программ электронного управления образовательными учреждениями. Интеграция этих систем является комплексной задачей, требующей наличия в штате программистов высокого уровня.

Приведем несколько примеров. Программа «НИКА» имеет удобный интерфейс и высокое быстродействие, но в ней не предусмотрена возможность организовывать сбалансированное расписание как для учеников, так и для учителей в связи с ее неприспособленностью к учету всех возможных организационных структур в образовательных учреждениях [3].

Программа «Хронограф 3.0 Мастер» тоже является автоматизированной системой для составления школьного расписания, для использования которой необходимо выполнить множество операций по внесению сведений об образовательной организации. Об интеграции такой программы в создаваемую электронную систему управления образованием пока нет данных, однако в ней может быть заложена функция создания веб-страницы расписания и интеграции ее в школьный сайт [4].

Составление школьного расписания является многофакторной задачей.

Как показал анализ рекомендаций по уточнению и / или составлению школьного расписания, одними из наиболее важных среди них являются гигиенические [5]. Исследования в области физиологии и психологии подростков, способность учащихся разных возрастных групп усваивать информацию помогают определить наиболее эффективное время занятий.

Так, согласно современным гигиеническим требованиям, биоритмический оптимум умственной работоспособности у детей школьного возраста приходится на интервал 10–12 часов. В эти часы отмечается наибольшая эффективность усвоения материала при наименьших психофизиологических затратах организма [1; 7].

Варьируется работоспособность обучающихся и в разные дни: ее уровень повышается к середине учебной недели и остается низким в ее начале и конце.

Еще одно ограничение — предметы, требующие больших затрат времени на домашнюю подготовку, не должны группироваться в один день [2].

Временные затраты на изучение дисциплин регулируются согласно ФГОС и описаны дидактическими элементами обязательного минимума содержания основных образовательных программ. Учитывая время, необходимое для изучения дидактических элементов обязательного минимума, нужно определить все необходимое для усвоения материала время.

В таблицах с балльной шкалой трудности предметов для разных классов для школьников с первого по четвертый класс предметы распределены таким образом: математика — восемь баллов, русский язык (национальный, иностранный язык) — семь баллов, природоведение и информатика — шесть баллов, русская (национальная) литература — пять баллов, история (4 класс) — четыре балла, рисование и музыка — три балла, труд — два балла и физическая культура — один балл [2].

Из-за того, что сложность предметов на каждой ступени отличается, шкала имеет разные деления для каждого класса, например, химия в седьмом классе имеет тринадцать баллов, а в восьмом классе — десять баллов. Для школьников десятого и одиннадцатого классов баллы одинаковы. Например, физика и в десятом, и в одиннадцатом классе имеет 12-балльный уровень сложности [2].

Однако практика показывает, что упомянутые выше факторы не всегда можно учесть, поскольку в каждой конкретной образовательной организации свои коррективы вносят наличие или отсутствие учителей, их нагрузка, наличие или отсутствие необходимых помещений и т.д.

Для наиболее эффективного составления школьного расписания необходимо использовать технологии больших данных, функционирующие на основе статистики, собранной со всех учебных заведений. Основываясь на дескриптивной аналитике, по данным об успеваемости для каждого класса и проведенному на их основе сопоставительному анализу можно быстро выявлять проблемы с составленной сеткой занятий. Ведь даже при наличии правильного, согласно всем требованиям составленного расписания можно столкнуться с проблемой восприятия материала обучающимися, сложностью переключения их внимания с одного предмета

на другой, т.е. с тем, что не учитывают балльные таблицы сложности.

Заключение

Практически все образовательные организации в России работают в основном с локальными данными. Это связано с тем, что в большинстве образовательных организаций отсутствует специальная электронная образовательная среда. Внимание организаций, в которых она есть, в основном сфокусировано на наполнении ее образовательным контентом, а не на обработке информации о его использовании, что могло бы дать дополнительные возможности, в том числе и для составления расписания [2].

Для задач массового обучения компьютерные системы могут быть очень эффективными дополнительными средствами. Примеры успешного применения технологий больших данных показали их способность прогнозировать успеваемость обучающихся и оптимизировать их образовательные траектории исходя из статистики и благодаря персонифицированному подходу, который учитывает индивидуальные достижения обучающегося не только в рамках одного предмета. Методы объективного анализа данных, составляющие основу алгоритмов действий, позволяют вычислить закономерности, возникающие в процессе обучения, что, в свою очередь, поможет улучшить процесс обучения.

Для решения проблем при автоматизированном составлении школьного расписания необходимо использовать технологии больших данных во всех образовательных организациях. В этом случае появятся возможности формирования рекомендаций, основанных на прецедентах, и возможность мониторинга правильности составления школьного расписания. Для образовательных организаций, совокупность характеристик которых не имеет аналогов, технологии больших данных помогут эффективно составить уникальное школьное расписание.

Литература

1. *Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А.* Возрастная физиология (Физиология развития ребенка): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 416 с.

2. *Твозденко Ю. В., Ищенко А. А., Пилипенко А. В.* Большие данные в системе образования // Международный студенческий научный вестник. 2019. № 5 (часть 2). Раздел «Педагогические науки» [Электронный ресурс]. URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19731 (дата обращения: 07.07.2019).

3. *Кириллов И.* Автоматизированное составление расписания занятий в школе // Педагогическое сообщество Екатерины Пашковой — PEDSOVET.SU [Электронный ресурс]. URL: https://pedsovet.su/publ/164–1–0–850 (дата обращения: 23.07.2019).

4. *Кулешенко Д.* Составление расписания на редакторе «Хронограф 3.0 Мастер» // Pandia

[Электронный ресурс]. URL: https://pandia.ru/text/79/019/3593.php (дата обращения: 22.07.2019).

5. Приложение «Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы» СанПиН 2.4.2.2821–10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях» (с изм. и доп. от: 29 июня 2011 г., 25 декабря 2013 г., 24 ноября 2015 г.) // Система «Гарант» [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/12183577/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 11.07.2019).

6. Учебная аналитика. Типы и способы применения // Edutainme [Электронный ресурс]. URL: http://www.edutainme.ru/post/learning-analytics/ (дата обращения: 18.06.2019).

7. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возраста // Хрестоматия по возрастной психологии / сост. Л. А. Семчук, А. И. Янчий. Гродно: ГрГУ, 2006. 198 с.

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION MANAGEMENT WITH BIG DATA PROCESSING TECHNOLOGY

In modern management systems for educational organizations, big data technologies are almost never used, while their use in other areas, such as healthcare, economics, banking, city administration systems, etc. demonstrates a significant increase in efficiency. The authors, using examples of the implementation of student assistance systems in US and UK universities, demonstrate how the use of big data improve the process of monitoring the educational process and get an increase in motivation and improve student performance. The authors consider one of the aspects of the possible application of neural network technology, that is drawing up a school timetable, which is currently compiled manually or using standard automated systems. This significantly complicates both the individualization of the timetable, which allows taking into account all special cases in each particular school, and general typical tasks such as compliance with sanitary standards, recommendations of physiologists on combinations of subjects by time and days of the week, optimization of the teacher's working time. The introduction of big data processing systems even in this area will have a positive impact on the quality of management of the educational process and, indirectly, on leaning outcomes.

Keywords: big data, technologies for using big data in education, school timetable.

References

- *Bezrukih M. M., Son'kin V. D., Farber D. A.* Vozrastnaya fiziologiya (Fiziologiya razvitiya rebenka): ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2008. 416 s. [In Rus].
- *El'konin D. B.* K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozrasta // Hrestomatiya po vozrastnoj psihologii / sost. L. A. Semchuk, A. I. Yanchij. Grodno: GrGU, 2006. 198 s. [In Rus].
- *Gvozdenko Yu. V., Ishchenko A. A., Pilipenko A. V.* Bol'shie dannye v sisteme obrazovaniya // Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik. 2019. № 5 (chast' 2). Razdel «Pedagogicheskie nauki» [Elektronnyj resurs]. URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19731 (data obrashcheniya: 07.07.2019). [In Rus].
- *Kirillov I.* Avtomatizirovannoe sostavlenie raspisaniya zanyatij v shkole // Pedagogicheskoe soobshchestvo Ekateriny Pashkovoj — PEDSOVET.SU [Elektronnyj resurs]. URL: https://pedsovet.su/publ/164–1–0–850 (data obrashcheniya: 23.07.2019). [In Rus].
- *Kuleshenko D.* Sostavlenie raspisaniya na redaktore «Hronograf 3.0 Master» // Pandia [Elektronnyj resurs]. URL: https://pandia.ru/text/79/019/3593.php (data obrashcheniya: 22.07.2019). [In Rus].
- Prilozhenie «Sanitarno-epidemiologicheskie pravila i normativy» SanPiN2.4.2.2821–10 «Sanitarno-epidemiologicheskie trebovaniya k usloviyam i organizacii obucheniya v obshcheobrazovatel'nyh organizaciyah» (s izm. i dop. ot: 29 iyunya 2011 g., 25 dekabrya 2013 g., 24 noyabrya 2015 g.) // Sistema «Garant» [Elektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/12183577/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (data obrashcheniya: 11.07.2019). [In Rus].
- Uchebnaya analitika. Tipy i sposoby primeneniya // Edutainme [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.edutainme.ru/post/learning-analytics/ (data obrashcheniya: 18.06.2019). [In Rus].

УДК 378.147

ПРОЦЕСС ЦИФРОВИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ И СЛОЖНОСТИ

Н. Х. Савельева

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и образовательных технологий Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург
E-mail: nellik1983@mail.ru

Nelly Kh. Savelyeva
PhD (Education), Associate Professor of the Chair of Foreign Languages and Educational Technologies, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Eltsyn, Ekaterinburg, Russia

О. Ю. Павлова

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск
E-mail: o.yu.pavlova@mail.ru

Olga Yu. Pavlova
PhD (Education), Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages, South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Для экономически развитых стран мира приоритетной задачей становится обмен технологиями. Люди становятся более образованными, уменьшается доля рабочих, повышается на них спрос и, соответственно, стоимость их услуг. Высшие учебные заведения также вовлечены в конкурентную борьбу и существенно влияют на экономику страны и мира. Статус диплома и положение вуза в мировом рейтинге играют решающую роль при выборе специальности. В данной ситуации необходимы новые, нестандартные подходы к преподаванию. Использование современных образовательных информационно-коммуникационных технологий дает преподавателю широкие возможности донести учебный материал одновременно до различных категорий обучающихся — с разным уровнем начальной подготовки, с разной скоростью восприятия и порой с различным отношением к образованию в университете. Это резко сокращает число неуспевающих студентов, мотивируя их к учебной деятельности, делает обучение более эффективным, поднимает его на должный уровень и, соответственно, повышает при этом рейтинг вуза.

***Ключевые слова**: информационно-коммуникаци-*

Как цитировать статью: Савельева Н. Х., Павлова О. Ю., Велиева Л. Ф., Довгополова Л. Б. Процесс цифровизации российской системы высшего образования. Проблемы и сложности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 30–37.

Л. Ф. Велиева

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск
E-mail: velievalf@cspu.ru

Leyla F. Velieva
Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages, South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Л. Б. Довгополова

Кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск
E-mail: dovliliya@yandex.ru

Liliya B. Dovgopolova
PhD (Education), Associate Professor of the Chair of Foreign Languages, South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

онные технологии, иностранный язык, электронные платформы, методы обучения, онлайн-обучение.

ВВЕДЕНИЕ

Современная система российского высшего образования требует полной переоценки своего статуса и значимости. Для сферы научных исследований должен стать недостаточным только высокий уровень достижений в научных изысканиях. Необходимым и решающим фактором должен стать высокий уровень знаний в той или иной сфере. Политика Правительства Российской Федерации на сегодняшний день направлена на развитие и расширение программ стимулирования в сфере науки и образования. Проблема «качества обучения» получает все больший интерес и отклик со стороны государства и общества.

В этой связи следует отметить тенденцию в ведущих российских университетах к внедрению технологий смешанного обучения как микса элементов контактного и онлайн-обучения. При этом успешное и эффективное применение технологий смешанного обучения всегда вызывает ряд вопросов к технической и содержательной стороне процесса, что влечет за собой также появление определенных требований к профессионализму и технической грамотности преподавателя вуза. Для соответствия появляющимся вызовам университетам необходимо разрабатывать курсы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава с учетом требований и возможностей применения разнообразных технических средств обучения, существующих в современной педагогической науке. Сфера повышения квалификации должна быть оснащена технически и финансово на достаточном необходимом уровне, чтобы не противоречить политике цифровизации и виртуализации вуза.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Очевидно, что мы являемся современниками «постгутенбергской» эпохи, когда любой человек в любое время может выйти во всемирную Сеть и опубликовать желаемый контент. Нет сомнения, что бóльшая часть современного мира всегда находится онлайн, не признавая и не замечая грани между он- и офлайн. На этом фоне может сложиться впечатление, что лекции во многих современных университетах проходят, как сто лет назад,— в переполненных аудиториях, когда один оратор зачитывает вслух заранее подготовленный текст.

Несмотря на это, снова и снова можно услышать мысль о начале цифровой революции в системе образования. Переполненные аудитории со скучными лекциями постепенно уходят в прошлое. Современные студенты проходят «сетевое онлайн-обучение», встречаясь и общаясь на онлайн-платформах с интерактивными содержательными обучающими модулями, самостоятельно определяя свой учебный ритм и получая «знаниевую» выгоду не только от предложений своего университета, но и от ведущих мировых образовательных и научных центров и учреждений.

На наш взгляд, это начало новой эпохи — эпохи всеобщей мировой доступности знаний, когда каждый человек вне зависимости от происхождения и уровня материального благосостояния может абсолютно без ограничений получать образование любого рода. Стимулирование и поддержка обучения «через всю жизнь» — основные цели современной системы образования, которые одновременно вызывают появление ряда противоречий:

- между классическим контактным процессом обучения и цифровым способом трансляции знаний в системе высшего образования России;
- между доступностью и демократичностью онлайн-обучения и правовыми основами системы высшего образования России.

МЕТОДОЛОГИЯ

Создавая и развивая цифровую среду обучения, университеты должны учитывать ряд особенностей. Среди основных моментов, вызывающих беспокойство у исследователей, можно выделить риск исчезновения профессорско-преподавательского состава как целого пласта системы высшего образования. Большинство обучающих онлайн-курсов привлекательны для потребителя своей интерактивностью, коммуникативностью

и игровой формой. Они легки для освоения и усвоения. В то время как классический вариант обучения с преподавателем может показаться на этом фоне скучным и абсолютно неэффективным [2].

Отсутствие «живого» общения в процессе обучения — следующий момент, вызывающий опасения. Онлайн-обучение предполагает общение в чатах, структура которых постоянно меняется. При этом следует подчеркнуть отсутствие структурированных форматов обучения (без деления на семестры, учебные годы, академические группы и т.д.), снижающих мотивацию и целеполагание. Как следствие — низкий процент обучающихся, прошедших полный курс обучения (от начала и до конца).

Что касается правовых норм, действующих в системе высшего образования в России, то в этой области также можно выделить отрицательную тенденцию — недоступность или полное отсутствие высокоскоростного интернета для малообеспеченных слоев населения и для российской «глубинки». О необходимости проработки и решения указанной проблемы Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин неоднократно говорил в многочисленных выступлениях. Кроме того, в своих обращениях Федеральному Собранию В. В. Путин указывал и на необходимость внедрения интернет-технологий 5G на территории Российской Федерации.

Важно отметить, что при умелом и грамотном использовании онлайн-технологий из процесса обучения можно извлечь максимальную выгоду и достичь заметных успехов в организации и осуществлении профессиональной подготовки будущих специалистов в университете.

Формат интерактивного обучения способен существенно разнообразить образовательный процесс, уменьшая нагрузку на профессорско-преподавательский состав университета в виде массовых лекций, которые можно перевести в онлайн-формат. «Освободившиеся ресурсы» университеты смогут направить на повышение квалификации преподавателей, а также на развитие и стимулирование научно-исследовательской деятельности. «Сетевой» формат обучения благодаря своей гибкости и интерактивности приведет также к повышению успеваемости и увеличению количества студентов, завершивших курс обучения. Обучение «через всю жизнь» станет более реальным и, как следствие, популярным [1].

ОБСУЖДЕНИЕ

Таким образом, микс традиционного и цифрового обучения, иными словами, смешанного обучения (Blended Learning), имеет ряд эффек-

тивных преимуществ. Современное мировое пространство идет по пути всеобщей цифровизации контента, что имеет непосредственную связь с возможностями Web 2.0, предусматривающей социальное взаимодействие, улучшенные потребительские свойства, экологическую медиасистему обучающих платформ, социальные сети, приложения и многое другое [5]. При этом речь идет не об информационном обществе, а о сетевом взаимодействии, требующем наличия высокого уровня медиакомпетенции от участников и потребителей всех возрастных групп, а также эффективных инструментов и платформ с высоким уровнем потребительских свойств и коллективного целеполагания.

Правильные и адекватные решения в области сетевого онлайн-обучения, принятые сегодня, впоследствии приведут к появлению разнообразия на рынке образовательных услуг, повышению квалификации, коллаборации и активизации научно-исследовательской деятельности. И, разумеется, речь идет не о банальной замене классических форм обучения, а о расширении спектра образовательной деятельности.

Обратимся к понятию «заочное обучение», классический вариант которого предполагает отправку по почте писем с учебными заданиями. С конца 90-х гг. XX века некоторые университеты начали экспериментировать с внедрением элементов онлайн-обучения в заочном формате, когда возможности электронного обучения, удаленного формата обучения и элементы контактного обучения (Face-to-Face) успешно взаимодействуют друг с другом [4]. Таким образом, внедрение цифровых технологий в образовательное пространство современного информационного общества становится обязательным и необходимым. Причем эта мысль актуальна для всех уровней и типов образования, характеризующихся противоречием между цифровой грамотностью современных детей и подростков, владеющих персональным компьютером практически «с пеленок», и недостаточным вниманием и применением цифровых технологий в образовательном процессе. Очевидно, что на сегодняшний день существует огромный разрыв между учебным процессом и повседневными буднями обучающихся, что значительно снижает мотивацию и интерес к учебе и, как следствие, эффективность. Следует также отметить, что для подрастающего поколения учеников и студентов огромное значение имеет мир реальный и мир виртуальный, в связи с чем в очередной раз приходится констатировать факт острой необходимости модернизации российской системы образования, ко-

торая полностью устарела. Хотя многие образовательные учреждения и отдельные педагоги смело и с интересом применяют новинки и цифровые медиатехнологии, подавляющее большинство представителей и структур российского образовательного пространства продолжают работать «по старинке», отказываясь вводить и осваивать инновации.

Мы считаем, что современный образовательный процесс всех уровней и типов должен содержать аутентичные учебные задания, компетентностно-ориентированный контент и направленность в сочетании с новыми техническими средствами онлайн-обучения, что в свою очередь сократит существующий разрыв между образовательным процессом и буднями современных обучающихся.

Проблема онлайн-обучения выводит также на первый план не способ или факт применения цифровых технологий в образовательном процессе, а их целесообразное сочетание с проблемным обучением [3]. Новые обучающие технологии должны выступать в роли средств обучения и ни в коем случае не должны быть целью (!). Несущим элементом в конструкции каждого урока является дидактика, состоящая, по нашему мнению, из следующих этапов:

1. Постановка цели обучения.
2. Планирование (формулировка поставленных задач).
3. Взаимодействие (обсуждение поставленных задач в группе).
4. Презентация возможных способов решения поставленных задач.
5. Рефлексия (обсуждение изученного материала).

Выбор обучающих медиатехнологий должен быть обусловлен поставленной целью. Важную роль играют при этом и средства обучения. Так, например, для постановки проблемы возможно использование видеороликов с видеохостинга YouTube; для интерактивного обсуждения возможных вариантов решения поставленной задачи эффективен сервис Google Groups, а для презентации подготовленных предложений по решению проблемы — ресурс Scoop.it. В качестве дополнения целесообразно обращение к ресурсам сети Twitter-Debatte, когда две учебные группы получают возможность обсуждения поставленной задачи, а для определения лучшего варианта решения проблемы можно использовать инструменты службы SurveyMonkey.

ВЫВОДЫ

Логика процесса цифрового обучения в качестве центральной опорной точки требует со стороны преподавателя тщательного продумывания всех дидактических этапов и соответствующих им средств и методов. На сегодняшний день дидактика предлагает педагогу широкий выбор возможностей, тогда как многие «пользователи» не имеют ни малейшего понятия о существующих дидактических инструментах и способах их применения. При этом целесообразное использование дидактических средств обучения очень важно и способно изменить образовательный процесс по принципу «увеличение объема и сложности учебных задач при соответствующем оснащении и организации процесса обучения».

Подводя итог вышеизложенному, отметим следующее:

1. В современной системе российского образования отсутствуют инструменты стимулирования и мотивирования к учебе, не говоря уже о цифровой составляющей образовательного процесса;
2. Квалификация профессорско-преподавательского состава университетов зачастую недостаточна, что объясняется отсутствием соответствующих требований;
3. Конкуренция между педагогическими работниками и недостаточно эффективная кадровая политика создают препятствия необходимой коллаборации;
4. Отсутствие или зачастую нехватка временных ресурсов у педагогов для перехода на онлайн-обучение по причине высокой загруженности;
5. Дидактическая сложность обучающих платформ воспринимается педагогами зачастую как сомнительная и труднодостижимая;
6. Подавляющее большинство педагогов отказываются принимать имеющиеся дидактические концепты;
7. Обучающие платформы ассоциируются и связаны с высокой технологичной сложностью и отсутствием дидактической поддержки со стороны разработчиков.

Литература

1. *Хузиахметов А. Н., Насибуллов Р. Р.* Учебная деятельность студентов вузов в условиях дистанционного образования // Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 98–102.

2. *Шаповалов А. С.* От «E-Learning» к «E-Learning 2.0» и «Massive Open Online Courses»: развитие онлайн-обучения // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7, Ч. 2. С. 52–55 [Электронный ресурс]. URL: https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=5551 (дата обращения: 12.12.2019).

3. *Means B., Toyama Y., Murphy R.,* et al. Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. US Department of Education, 2009. 72 p.
4. *Miller G.* History of Distance Learning // WorldWideLearn. 10.11.2014 [Электронный ресурс]. URL: https://www.worldwidelearn.com/education-articles/history-of-distance-learning.html (дата обращения: 28.11.2019).
5. *Rosen D. J., Stewart C.* Blended learning for the Adult Education Classroom, 2013. 82 p.

DIGITALIZATION OF RUSSIAN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION. PROBLEMS AND DIFFICULTIES

The changes taking place in the modern world economic and socio-cultural space contribute to the growth of intercultural interaction, the expansion of cooperation in international educational projects, and professional contacts between representatives of different cultures. All this requires university graduates to be professionally competent, whose inherent indicators are fluency in a foreign language and proficiency in principles of intercultural dialogue. For economically developed countries the priority are the technological exchanges. The export is not so beneficial. People are becoming more intelligent. Universities are also involved in the competition and are influencing the economics. The status of Diploma plays the important role by choosing the speciality. In this situation are needed new teaching methods. Use of modern education information communication technologies gives the teacher the opportunity to teach different categories of students with different entry-levels, with different speed of perception and with different attitudes towards education at the university. It helps to reduce the number of weak students motivating them to learning activity, makes the education more effective and enhances the rating of university.

Keywords: information and communication technologies, foreign language, electronic platforms, teaching methods, online training.

References

- *Khuziahmetov A. N., Nasibullov R. R.* Uchebnaya deyatel'nost' studentov vuzov v usloviyah distancionnogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 4. S. 98–102. [In Rus].
- *Means B., Toyama Y., Murphy R.,* et al. Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. US Department of Education, 2009. 72 p.
- *Miller G.* History of Distance Learning // WorldWideLearn. 10.11.2014 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.worldwidelearn.com/education-articles/history-of-distance-learning.html (data obrashcheniya: 28.11.2019).
- *Rosen D. J., Stewart C.* Blended learning for the Adult Education Classroom, 2013. 82 p.
- *Shapovalov A. S.* Ot «E-Learning» k «E-Learning 2.0» i «Massive Open Online Courses»: razvitie onlajn-obucheniya // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2014. № 7, Ch. 2. S. 52–55 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=5551 (data obrashcheniya: 12.12.2019) [In Rus].

УДК 373.31

ХАРАКТЕРИСТИКА УСПЕШНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫПУСКНИКАМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

М. И. Кузнецова

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

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

О. А. Рыдзе

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

Oksana A. Rydze
PhD (Education), Senior Researcher, Laboratory of Primary General Education, the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В статье рассматриваются достижения и трудности четвероклассников в овладении рядом обязательных универсальных учебных действий. Приведено описание модели работы, в значительной степени оценивающей возможности младших школьников работать с представленной в разном виде информацией. Предлагаемые выводы сделаны на основе анализа качества выполнения выпускниками начальной школы проверочной работы по оценке метапредметных достижений, составленной по предложенной модели. Статья проиллюстрирована данными выполнения отдельных заданий значительной по объему выборки (82 161 выпускник начальной школы).

Ключевые слова*: метапредметные результаты, младшие школьники, универсальные учебные действия, тексты, работа с информацией.*

Необходимость реализации положений стандарта о качественной подготовке школьников [4], включающей достижение как предметных, так и метапредметных результатов обучения и учитывающей индивидуальные особенности обучающихся, и сохраняющаяся вариативность начального образования послужили предпосылками разработки различных моделей оценки метапредметных результатов обучения. В связи с разнородностью метапредметных результатов не может быть одной

Как цитировать статью: Кузнецова М. И., Рыдзе О. А. Характеристика успешности достижения метапредметных результатов выпускниками начальной школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 38–47.

единственной модели работы, направленной на их оценивание, более перспективным представляется сосуществование нескольких моделей, дополняющих друг друга. В современной начальной школе пока не разработан исчерпывающий перечень этих моделей, но при этом накопился определенный опыт их разработки [5; 6; 7]. Приоритетными можно считать измерительные материалы, содержащие задания на основе описания некоторой сюжетной ситуации и предполагающие работу с большим объемом информации разного вида. И это оправдано, поскольку в современном мире человек сталкивается со словесно представленной информацией (например, объявления, анкеты, буклеты) и инфографикой (графическим способом передачи сведений) в виде рисунка, диаграммы, таблицы и других моделей. Среди ведущих моделей — проверочные (так называемые «комплексные») работы, состоящие из нескольких мини-текстов и вопросов к ним. Работы, созданные в рамках этой модели, различаются приоритетными объектами контроля, объемом текста, формой представления содержания, необходимого для ответа на вопросы.

В данной статье мы рассматриваем модель комплексной работы, направленной на оценивание возможностей выпускников начальной школы анализировать представленную в разном виде информацию. В процессе отбора содержания и структуры работы нами были приняты во внимание несколько принципиальных положений. Прежде всего, мы руководствовались тем, что работа должна быть направлена на оценивание тех результатов, которые были в центре внимания при организации образовательного процесса и связаны с содержанием проведенного в начальной школе обучения. Были проанализированы примерные программы [1; 2] и действующие учебники начальной школы с точки зрения наличия в них содержания, направленного на отработку определенных универсальных учебных умений. Еще одним принципом отбора умений стал принцип преемственности. Работа по формированию универсальных учебных действий не заканчивается в начальной школе, она продолжается и на уровне основной школы. Именно поэтому, учитывая использование создаваемой модели работы во время перехода с одного уровня образования на другой, было важно из всего объема универсальных учебных действий отобрать те, которые особенно необходимы обучающимся в образовательном процессе и в повседневной жизни как в начальной, так и в основной школе

[3]. Еще одним положением при выборе объектов оценивания было прогнозирование возможности создания конкретных практических ситуаций, в которых отобранные универсальные действия можно оценить. В результате применения выделенных выше положений из всего спектра зафиксированных в ФГОС НОО требований к метапредметным результатам были отобраны такие: «активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач; использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [4, с. 9]. Для удобства оценки достижения этих метапредметных результатов были выделены конкретные объекты контроля, которые в проверочной работе для четвероклассников были структурированы в три группы. Первая группа включала в себя умения, связанные воспроизведением и использованием информации, представленной в явном виде, а также с общей ориентировкой в тексте. Во вторую группу были включены умения обобщать и интерпретировать полученную информацию, формулировать собственные утверждения или проверять достоверность предложенных высказываний; умения, связанные с анализом данных, представленных в разной форме (текстовая и графическая информация), умения представлять полученную информацию в определенном виде (рисунок, таблица, схема, текст). В третью группу были включены умения использовать полученные и проанализированные данные в соответствии с учебной задачей; применять информацию, представленную в разном виде (рисунок, текст, таблица или другая модель) для решения различных учебно-познавательных (предметных) и учебно-практических задач.

Реализация при конструировании модели работы идеи *каждое задание — только один конкретный объект оценивания* и дальнейшая группировка нескольких заданий, проводимая по определенным основаниям, позволяют при анализе проведенной работы детально описать как состояние отдельных умений, так и уровень осознанности и самостоятельности при

работе с информацией, которые повышаются от первой к третьей группе.

Охарактеризуем проверочную работу, которая в конце 2018/2019 учебного года была предложена для выполнения 82 161 выпускнику начальной школы в одном из регионов Российской Федерации. Цель ее проведения — охарактеризовать индивидуальный уровень достижения выпускниками начальной школы метапредметных результатов обучения, проявляющихся в применении определенных познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных действий при работе с информацией.

Для получения объективных результатов важно исключить ситуацию обсуждения одной и той же работы сидящими рядом учащимися, но при этом варианты должны быть идентичными по объему и трудности, что в ситуации работы с текстами очень сложно достичь, поскольку каждый текст обладает уникальными особенностями, именно поэтому было принято решение о необходимости и достаточности двух вариантов. В каждом варианте была представлена соответствующая возрастным особенностям и уровню учебной подготовки выпускников начальной школы жизненная ситуация.

В работе представлены три группы заданий, описанные выше, процент заданий каждой группы от общего числа заданий был следующим: 1-я группа — 25%, 2-я группа — 45%, 3-я группа — 30%. Работа включала задания с выбором ответа и кратким ответом (примерно 80% от всех заданий) и с записью развернутого высказывания, решения или объяснения полученного ответа (20%).

Особенностью модели является построение работы на основе информации различного вида: 1) словесный информационный текст о прошлом и настоящем одного из городов России, 2) две таблицы: одна с расписанием работы музея, другая с ценами на билеты, 3) схема (в одном варианте это была схема центральной части города, в другом — схема одного из музеев города), 4) мини-тексты — краткие описания отдельных достопримечательностей города или объектов музея и рисунки к ним. После знакомства с предложенной информацией ученику нужно было выполнить 16 заданий.

Результаты выполнения: достижения

Максимальное количество баллов, которое можно было получить за правильное выполнение всех заданий работы, было равно 25. Именно процент от максимального балла был взят за основу при определении

уровня подготовки учащихся. Использовались следующие критерии выделения уровней: менее 30% от максимального балла — недостаточный уровень; больше 30%, но меньше 65% — базовый; больше 65%, но меньше 85% — повышенный; больше 85% — высокий.

Не смогли выполнить работу на базовом уровне 7% выпускников начальной школы: уровень подготовки этих учащихся охарактеризован как недостаточный. 59% учащихся выполнили работу на базовом уровне, 34% — на повышенном.

В процессе анализа данных был выполнен подсчет среднего процента выполнения каждого задания в обоих вариантах по всей выборке выпускников начальной школы. На Рисунке 1 представлены результаты выполнения каждого задания работы (идентичность вариантов и схожий процент выполнения каждого задания позволили представить обобщенные данные сразу по обоим вариантам).

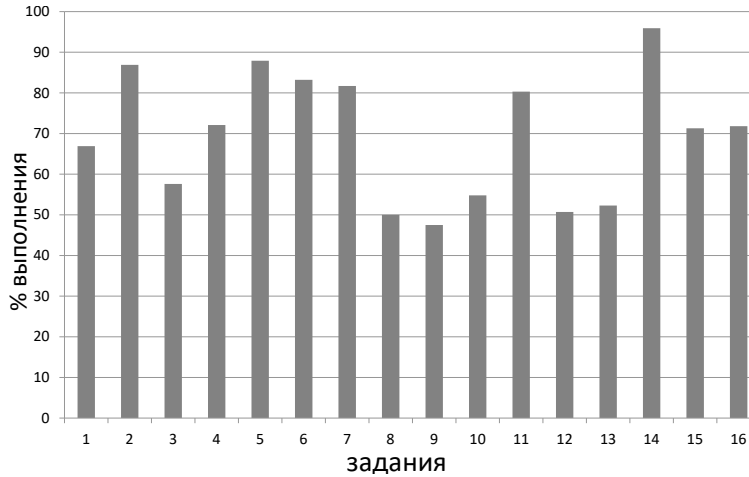


Рис. 1. Результаты выполнения учащимися заданий проверочной работы

В соответствии с теорией педагогических измерений задание считается успешно выполненным выборкой учащихся, если с ним справились 65% учащихся и более. Приведенные данные указывают на то, что к числу проблемных заданий, процент выполнения которых оказался ниже 65, относятся задания 3, 8, 9, 10, 12, 13. Данные задания будут проанализированы ниже.

На основе данных о выполнении каждого задания и объединения заданий в указанные выше группы был посчитан процент выполнения

заданий по каждой группе. Средний процент выполнения заданий по каждой из трех групп распределился так: 1-я группа 1–82,5%; 2-я группа — 70%; 3-я группа — 58,3%.

Наиболее успешно в первой группе было выполнено задание № 5 (справились 87,9% четвероклассников), в котором требовалось воспользоваться информацией, помещенной в сноске к информационной части текста. Примерно так же успешно было выполнено задание на поиск числового данного, представленного в тексте в косвенной форме (№ 2 — 86,8%).

Высокие результаты показали школьники и при выполнении таких заданий второй группы:

- обобщение информации, данной в тексте (№ 14 — 95,9%). Требовалось соединить линиями названия объектов и информацию о них, данную с помощью рисунков и кратких комментариев к ним. Стоит отметить, что информация была разнородной (год постройки, высота объекта, особенность устройства здания), поэтому ученик не мог угадать правильный ответ;
- формулирование вывода с помощью данных, полученных из текста. 81,7% четвероклассников смогли обобщить сведения о том, сколько месяцев в году музей работает в заданном режиме (задание № 7).

Из заданий третьей группы успешнее всего дети справились с определением значения слова с опорой на текст (задание № 4; русский язык; 72,2% справились).

Результаты выполнения: трудности

Первым шагом в анализе результатов стала оценка познавательной активности школьников. Выяснилось, что к последним трем заданиям не приступили в среднем не более 2% четвероклассников. Это означает, что более 98% обучающихся познакомились со всем текстом работы и предприняли попытки выполнения всех заданий.

Данные позволяют сделать вывод о доступности объема работы и о том, что процент учащихся, не приступивших к выполнению задания, зависит от трудности задания, а не от его места в работе.

Какие задания дети пропускали чаще всего?

Из рисунка видно, что это задания № 3 (9,6% учащихся не приступили к выполнению) — на нахождение в тексте доказательства приведенного в задании утверждения; № 12 (11,3%) — обобщение информации и форму-

лирование вывода с опорой на схему; № 13 (12,9%) — обобщение сведений и их представление в таблице; № 8 (9%) — использование информации из текста для принятия решения в практической ситуации. Приведем примеры формулировок заданий №№ 12 и 13, которые дети пропускали чаще всего. «Задание № 12. Как ты думаешь, зачем на схеме музея используются фигуры и цифры? На что указывают цифры в пятиугольниках?»; «Задание № 13. Запиши два экспоната музея, о которых в тексте сказано, что это уникальный экспонат, „самый…“ Запиши, в чем его особенность». Отметим, что среди заданий, к которым не приступало значительное число учеников, только задание № 8 относится к третьей группе, остальные — ко второй.

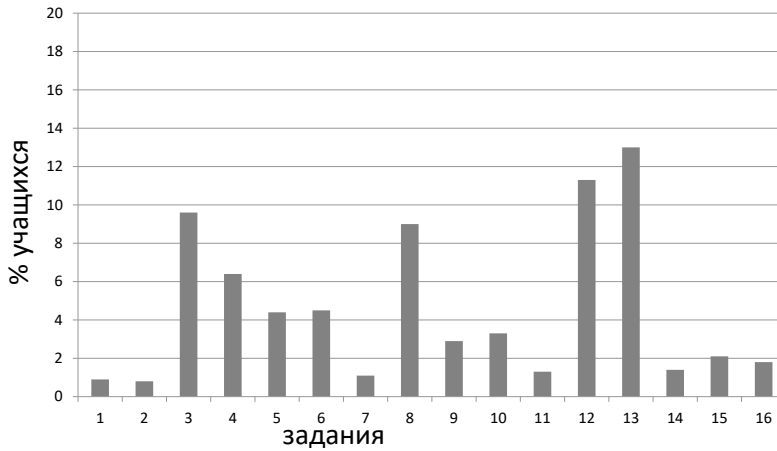


Рис. 2. Процент обучающихся (от всей выборки), не приступивших к выполнению заданий

Какие задания вызвали максимальные трудности?

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что из трех выделенных выше групп выпускники начальной школы лучше усвоили умения первой и второй групп. Однако при общем успешном выполнении заданий этих групп выделим проблемы, связанные с неточным восприятием (невнимательным, неполным, частичным или выборочным прочтением) информации, предложенной в тексте, в формулировке задания; а также неточность (неконкретность, неоправданность обобщения) выводов и суждений четвероклассников.

Самый низкий процент выполнения зафиксирован при подсчете среднего балла по заданиям третьей группы. Это указывает на то, что школьники затрудняются в использовании выявленной и проанализированной информации для решения учебных (по разным предметам) и практических задач. Справедливости ради признаем, что овладение умениями третьей группы представляет объективную трудность, но это не значит, что над ними не нужно работать. Пока же можно сделать вывод о том, что знания, формируемые на уроках как предметные, почти не востребованы в образовательном процессе как основа действия в стандартных и нестандартных ситуациях. Остановимся специально на трудностях четвероклассников в выполнении заданий третьей группы. Они проявились в неумении связывать уже имеющиеся у учащихся знания (полученные как на уроках, так и в повседневной жизни) с теми знаниями, которые были приобретены в процессе работы с текстом, выявлять, в чем эти знания совпадают, а в чем расходятся, использовать прочитанный текст и имеющийся запас знаний для ответов на вопросы, требующие сравнения, обобщения.

Среди множества возможных причин, по которым у учащихся возникают трудности при выполнении работы, выделим следующую: снижение эффективности методик обучения к середине четвертого класса. Возникла тенденция, при которой на завершающем этапе начального обучения широкое распространение получают репродуктивные подходы, основная цель которых — отработка у четвероклассника навыков демонстрации знаний, умений и способов действий, причем не в объеме зафиксированных во ФГОС НОО и ПООП планируемых результатов, а лишь на ограниченном содержании Всероссийских проверочных работ (ВПР). Материал, который не включен в них, теряет свою значимость при обобщении и закреплении предметных знаний четвероклассников, при этом работа над универсальными учебными действиями вообще приостанавливается в это время. Это приводит к возникновению ряда рисков для дальнейшего образования школьников. Основные из них — снижение мотивации к обучению в целом и к изучению отдельных предметов; увеличение пробелов в системе знаний, проявляющихся в отсутствии должной отработки тех компонентов, которые не включены в содержание подготовке к ВПР, но являются значимыми при начале обучения в пятом классе; трудности в понимании учебных задач, формулировки которых хотя бы незначительно отличаются от тех, которые были рассмотрены при подготовке к ВПР. Если несколько месяцев учащиеся выполняют бесконечное количество заданий с одними

и теми же формулировками, они вообще перестают реагировать на формулировку, не анализируют структуру задания, не выстраивают способ его выполнения, а лишь действуют по образцу.

Еще одной причиной может выступать недостаточный опыт младшего школьника в выполнении заданий на материале объемного текста. Дети, испытывающие затруднения в чтении, отвлекающиеся и не очень внимательные, нуждаются в учебном опыте самостоятельной работы с текстами, при которой вся инициатива принадлежит им самим, при которой они сами удерживают все этапы работы с текстом и отсутствует организация деятельности со стороны педагога. Такой опыт может быть приобретен как в ходе обучающих уроков, так и при выполнении работ на основе текста в рамках текущего или этапного контроля.

В завершение статьи обратим внимание на важность использования доступных измерительных материалов для планомерной организации внутришкольного контроля метапредметных результатов обучения младших школьников от второго к четвертому классу. Наличие информации о достижениях ученика на промежуточных этапах дает возможность в дальнейшем сопоставить данные, полученные в ходе внутришкольного контроля, с результатами внешнего контроля и получить объективную информацию об общеучебной подготовке выпускника начальной школы.

Статья выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2020 год и плановый период 2021 и 2022 годов «Теоретические и научно-методические подходы к дифференцированному обучению младших школьников и их реализация в практике современной общеобразовательной организации»№ 073–00007–20–01.

Литература

1. *Алексеева Л. Л., Анащенкова С. В., Биболетова М. З.* и др. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 120 с.

2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15) // Реестр примерных общеобразовательный программ. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatelnaya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3 (дата обращения: 16.02.2020).

3. *Рыдзе О. А., Виноградова Н. Ф.* Формирование информационной грамотности младших школьников // Начальное образование. 2019. Т. 7, № 1. С. 16–24.

4. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. С изм. и доп.

М.: Просвещение, 2017. 48 с.

5. *Kuznetsova M. I.* Reading literacy of Russian primary schoolchildren: achievements and problems (EEIA 2018. International Conference Education Environment for the Information Age) // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Future Academy, 2018. P. 351–358. DOI: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.41.

6. *Rydze O. A.* Development of information processing skills on mathematics lessons at primary school (8th icCSBs 2019. The Annual International Conference on Cognitive — Social, and Behavioural Sciences) / Edited by S. V. Ivanova, I. M. Elkina // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Future Academy, 2019 2019. P. 222–230.

7. *Rydze O. A.* Informational literacy development control of a junior scholar in class (EEIA 2019. International Conference Education Environment for the Information Age) // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences Epsbs. Future Academy, 2019. P. 692–701. DOI: https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.79.

CHARACTERISTICS OF THE ACHIEVEMENTS OF META-SUBJECT RESULTS BY PRIMARY SCHOOL GRADUATES

The article discusses the achievements and difficulties of fourth graders in mastering a number of mandatory universal learning actions. The description of the model is given, which assesses the ability of younger students to work with the information presented in different forms. The proposed conclusions are based on the analysis of the quality of performance by primary school graduates of the test work on the assessment of metasubject achievements. The article is illustrated by data on the performance of individual tasks in a large sample (82 161 primary school graduates).

Keywords: metasubject results, primary school students, universal learning actions, texts, working with information.

References

- *Alekseeva L. L., Anashchenkova S. V., Biboletova M. Z.* i dr. Planiruemye rezul'taty nachal'nogo obshchego obrazovaniya / pod red. G. S. Kovalevoj, O. B. Loginovoj. 3-e izd. M.: Prosveshchenie, 2011. 120 s. [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. S izm. i dop. M.: Prosveshchenie, 2017. 48 s. [In Rus].
- *Kuznetsova M. I.* Reading literacy of Russian primary schoolchildren: achievements and problems (EEIA 2018. International Conference Education Environment for the Information Age) // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Future Academy, 2018. P. 351–358. DOI: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.41.
- Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya: odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obshchemu obrazovaniyu (protokol ot 8 aprelya 2015 g. № 1/15) // Reestr primernyh obshcheobrazovatel'nyj programm. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatelnaya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3 (data obrashcheniya: 16.02.2020). [In Rus].
- *Rydze O. A.* Development of information processing skills on mathematics lessons at primary school (8th icCSBs 2019. The Annual International Conference on Cognitive — Social, and Behavioural Sciences) / Edited by S. V. Ivanova, I. M. Elkina // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Future Academy, 2019 2019. P. 222–230.
- *Rydze O. A.* Informational literacy development control of a junior scholar in class (EEIA 2019. International Conference Education Environment for the Information Age) // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences Epsbs. Future Academy, 2019. P. 692–701. DOI: https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.79.
- *Rydze O. A., Vinogradova N. F.* Formirovanie informacionnoj gramotnosti mladshih shkol'nikov // Nachal'noe obrazovanie. 2019. T. 7, № 1. S. 16–24. [In Rus].

УДК 37.02

УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

С.И. Беленцов

Доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по учебно-методической работе, Институт непрерывного образования Курского государственного университета, г. Курск
E-mail: Si_bel@mail.ru

Sergei S. Belentsov
Dr. Sc. (Education), Professor, Deputy Director for Educational and Methodological Work, the Institute for Continuous Education, Kursk State University, Kursk, Russia

М.Н. Каращук

Учитель русского языка и литературы МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №6 1», г. Курск
E-mail: nikolaevna44. margarita@gmail.com

Margarita N. Karashchuk Teacher of the Russian Language and Literature, School No. 61, Kursk, Russia

Целью написания статьи является обоснование необходимости в обращении к аксиологическому потенциалу диалога в педагогическом процессе. Отдельное внимание уделено восприятию экзистенциальных и гуманистических ценностей на уроках гуманитарного цикла. Дана типология ценностей, знакомство с которыми, а также их усвоение возможно только в условиях организации учебного диалога педагогом, готовым к открытой дискуссии с учетом противоположных мнений учеников. Рассмотрен актуальный тип коммуникации, отвечающий современным педагогическим требованиям и гуманистическим ориентирам. Продемонстрирована обоснованность обращения к приему «Ромашка Блума» и содержанию сократовской дискуссии как взаимодополняющих техник для гармоничного развития личности учащегося.

***Ключевые слова**: потенциал учебного диалога, аксиология, эмпатия, субъект-порождающее взаимодействие, сократовская дискуссия, экзистенциальные ценности, прием «Ромашка Блума», гуманистические ценности, типы вопросов.*

Учебный диалог в педагогической деятельности

Современное общество вынуждено развиваться в условиях глубоких противоречий. Интенсивные социальные трансформации, вызванные приобщением к экранной культуре, стандартам цифрового

Как цитировать статью: Беленцов С. И., Каращук М. Н. Учебный диалог в современном образовательном пространстве: реализация аксиологического потенциала // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 48–60.

образования, приводят к постепенному отказу от традиционных ценностей. Эти перемены актуализируют потребность в формировании независимо мыслящей личности, становление которой происходит в учебном диалоге. Учебный диалог является инструментом создания личности, способной к постоянному самосовершенствованию и развитию, сообразно индивидуальным склонностям и особенностям характера.

Целью статьи является обоснование необходимости в обращении к аксиологическому потенциалу диалога в педагогическом процессе.

Опорой в написании статьи явился такой теоретический метод исследования, как анализ различных источников информации, включающий приемы интерпретации, сопоставления и обобщения.

Перед рассмотрением аксиологического потенциала учебного диалога обратимся к толкованию избранной нами терминологии. Существует несколько определений учебного диалога. Мы в своей работе опираемся на два дополняющих друг друга определения. Учебным диалогом С. Ю. Курганов называет особую форму обучения, при которой учебные задачи ставятся в виде нерешенных проблем, парадоксов [9, с. 25]. По мнению С. В. Беловой, учебный диалог — это особая форма обучения, с помощью которой обеспечивается движение участников к общему для всех познавательному результату [3, с. 23]. Отметим, что формы диалога при этом могут быть самыми разнообразными: беседа, диспут, круглый стол, дискуссия. Главная задача педагогического общения заключается в создании условий для понимания предложенной информации на должном уровне.

Долгое время в педагогике монологическая позиция ведения урока преобладала над диалогической. Следует отметить, что по сравнению с монологической позицией преподавателя у диалогической есть несколько явных преимуществ. Монологическая позиция полноценно рассматривает какой-либо вопрос или явление только с одной стороны. По замыслу своему она прямо или косвенно не подлежит сомнению (в этом проявляется ее авторитарность) и препятствует возможности хотя бы минимального обсуждения. Подобный стиль преподавания неизбежно влечет за собой пассивность в восприятии изучаемого предмета, что отвергает активное его освоение, а значит, и служит естественной преградой для проявления творчества в любом виде. Диалоговая же позиция преподавателя позволяет выйти за границы ситуации, увидеть то, что раньше оставалось незамеченным и находилось лишь в потенции,

очертить новый круг возможностей для понимания.

В диалоге создаются возможности для актуализации индивидуального творческого потенциала. При этом творческая личность чаще всего руководствуется совокупностью мотивов, среди которых любопытство, любовь к истине, интерес к познанию, новому, славе и достижениям, стремление к признанию, к успеху, достижению поставленных целей и результату, к удовольствию от работы собственной мысли и осознанию собственной значимости [14]. Высшей ступенью диалоговой позиции является достижение уровня сотворчества, на котором вереница мнений складывается в логически стройную, эмоционально живую картину бытия, обогащенную разницей смыслов и воззрений участников диалога.

Еще одним весомым аргументом в пользу выбора диалогической позиции в преподавании является структура сознания. Американский художественный критик и историк искусства М. Фрид иллюстрирует ее особенность на примере написания художником автопортрета: «Мое Я на меня смотрит из зеркала. Мое Я? Мы так не привыкли мыслить свое Я вне себя, что чем дольше мы смотрим себе в глаза, тем более чуждым кажется нам это существо. „Я“ становится „Ты“» [Цит. по: Каган М. С. Философская теория ценности. Спб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. С. 124]. В интерпретации урока наше «Я» становится все более очевидным и ярким только в обращении ко внешнему «Ты». И процесс этот взаимообусловлен. «Я» и «Ты» призваны постоянно меняться местами до обретения достаточной ясности в вопросах самопознания и познания другого.

Озвучивание своего видения и возможность слышать точку зрения другого позволяют рассмотреть новый ракурс темы произведения, ощутить заложенные в нем противоречия и смыслы и соотнести ситуацию, изложенную в тексте, со своей собственной позицией, равно как и с позициями других участников общения.

Диалогический подход, обеспечивая полифоническое представление проблемы, выполняет смыслообразующую функцию. Обращенность к собеседнику в диалоге рождает новое поле смыслов, в котором, по мнению М. М. Бахтина, «преобладает не „изреченное“, а „сочиненное“ слово» [2, с. 128], поскольку текст, воспринятый разными людьми, приобретает неожиданное звучание благодаря тому жизненному контексту, в котором существует читающий человек.

Кроме непосредственно интеллектуальной составляющей произве-

дения, открытого поля смысла, перед учеником в диалоге открывается сторона, побуждающая его творить. М. М. Бахтин определяет пространство для творчества в диалоге следующим образом: «каждое высказывание есть прежде всего оценивающая ориентация. Оценке принадлежит именно творческая роль в изменениях значений» [2, с. 99].

Таким образом, учебный диалог предоставляет возможности для раскрытия аксиологического потенциала той темы, обсуждению которой он посвящен. Следует отметить, что наряду с аксиологическим диалог обладает и феноменологическим и эвристическим потенциалом. И если первый базируется на осознании и принятии ценностей, то второй — на безоценочном восприятии противоречивых взглядов на одну и ту же проблему, третий же — служит инструментом для собственных открытий и прозрений.

Аксиологический потенциал диалога

Важность раскрытия аксиологического потенциала учебного диалога объясняется возросшей необходимостью в применении личностно-ориентированного подхода. Его основы заложены в гуманистической педагогике, высшей ценностью которой является человек. Большое значение в современном образовании приобретает понятие педагогической поддержки. Педагогическая поддержка характеризуется как совместное с ребенком определение его собственных интересов, возможностей, целей, а также способов преодоления препятствий на пути самостоятельного освоения мира, самовоспитания [6, с. 272]. Таким образом, постепенно возникает запрос на новый тип педагогики, главные признаки которой сформулированы М. Н. Ахметовой: объяснительный, побуждающий, мотивирующий, преодолевающий, объясняющий [1, с. 15].

Этим требованиям отвечает педагогическая аксиология, методические основы которой заложили Б. С. Брушлинский, Н. Д. Никандров, П. Г. Щедровицкий, В. А. Сластенин, Ш. А. Амонашвили.

В основе педагогической аксиологии — ориентир на экзистенциальное проектирование личности. Смысловым центром в таком проектировании становятся вопросы осознания особенностей собственного пути развития, значения каждого поступка в контексте личной истории и конкретной ситуации и, в конце концов, обоснования для себя смысла жизни. Экзистенциальное проектирование предполагает обязательную и одновременную включенность в процесс коммуникации как педагога,

так и ученика с целью самопознания и рефлексии каждого из участников диалога. Коренным отличием новой методической платформы является первостепенная направленность на личность ребенка и других людей, затем уже на себя (как инициатора коммуникации) и только после этого — на тонкости изучаемого учебного предмета.

Освоение последнего на должном уровне напрямую сопряжено с пониманием понятия «ценности». Следует отметить, что понятие «ценности» многомерное и имеет свои особенности. В «Гуманитарной энциклопедии» ценностью называют понятийную универсалию в системе философских и гуманитарных дискурсов [12]. Ценность может указывать на положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта (в отвлечении от его качественных характеристик) [16]. В этом случае речь идет о предметных, материально значимых ценностях. Также ценность может определять нормативную (оценочную) сторону явлений общественного сознания и ее соответствие собственным представлениям. В этом случае речь уже идет о субъектных ценностях. Одной из целей гуманистической педагогики является формирование у личности субъектных ценностей.

Поставленная задача реализуется благодаря пониманию особого качества, присущего ценностям, именуемого «двойственностью ценностей». Об этой характеристике, выявленной Х. Гадамером, упоминается у М. С. Кагана в «Философской теории ценностей». Это особенное свойство ценностей наиболее ярко проявляется в учебной коммуникации. Суть его заключается в следующем: ценности, в отличие от фактов, не представлены в наличном опыте. Они являются больше формой, содержание которой напрямую зависит от качеств самой личности человека. Ценности выявляются, обретают индивидуальное содержание только благодаря взаимодействию с ними человека, т.е. они выводимы из прожитого, осмысленного и озвученного переживания. Однако в то же время они во многом определяют мотивацию поступков и противостоят произволу индивида, выступая одномоментно и сдерживающим, и формирующим конкретную личность фактором [8, с. 111].

В процессе учебного диалога происходит первичное знакомство, а затем и усвоение системы педагогических ценностей гуманистической направленности. Теоретик продуктивного образования Н. Б. Крылова предлагает собственную классификацию базовых ценностей, освоение которых полностью отвечает интересам педагогической аксиологии:

- «Ценности добродетели» — базовые ценности, лежащие в основе духовно- нравственной культуры и являющиеся фундаментом личностных духовных качеств. Названные ценности напрямую соотносятся с разной степенью освоенности понятий добра и блага. К ним относят: альтруизм, терпимость, принятие, толерантность, эмпатию, другодоминантность [4, с. 120]. Отдельное внимание следует уделить понятию другодоминантности. В понимании Н. Б. Крыловой эта ценность позволяет воспринимать участника диалога как значимого другого. Данная установка реализует не только цель сотрудничества педагога и учащегося, но и способствует пониманию и принятию человека как самоценной, суверенной личности. В случае ориентации на конкретное лицо, а не на абстрактное знание, педагогическое общение, закладывая основу нравственного поведения, становится глубинным и смыслообразующим.
- «Ценности жизнедеятельности» — регулируют поведение и ориентируют на личностное развитие. К ним относят: самореализацию, самоопределение, свободу, интерес, сотрудничество, поддержку, понимание, взаимопонимание. Отдельное внимание здесь следует уделить понятию самоопределения. Согласно гуманистической педагогике, данное понятие затрагивает всех участников коммуникации и предполагает выход человека на цели и способы активности, адекватные чертам и свойствам его личности. В своем значении понятие самоопределения тесно сопряжено с понятием саморазвития и включает в себя наличие основных психических образований: рефлексии, целеполагания, планирования и предвосхищения результатов поведения [4, с. 121].

О ценностях, осознанных в диалоге, речь может идти лишь в том случае, когда их содержание освоено конкретной личностью, когда они приобретают смысл для конкретного человека. Глубоко осознанные и усвоенные человеком нормы морали становятся потребностями личности, привычками и мотивами ее поведения, которые на определенном этапе развития личности перестают контролироваться сознанием и переходят в сферу подсознания [7, с. 177]. Следует отметить, что категория смысла всегда имеет личностное измерение в отличие от категории значения, являющейся общей для всех. Осмыслить проблему — не что иное, как соотнести ее со своим опытом, обрести свое пространство в рамках параметров, заданных кем-то извне, определить собственное

отношение к поступкам и действиям.

Индивидуальный опыт ученика, распознанный в учебном диалоге, так или иначе определяется содержанием одной (или нескольких) из семи групп ценностей, изложенных А. М. Булыниным.

1) Ценности духовной, гуманитарной культуры: красота, гармония, развитие эстетических предпочтений и эстетического вкуса.
2) Этические ценности: правда, добро, честь, достоинство, доблесть, патриотизм.
3) Ценности межличностного общения: взаимопомощь, отзывчивость, доброжелательность, харизма, вежливость.
4) Ценности профессиональной самореализации: трудолюбие, принципиальность, гибкость, способность идти на компромисс, компетентность, добросовестность.
5) Социально значимые ценности педагогической деятельности, имеющие двустороннюю направленность (на педагога и на ученика): дисциплина и самодисциплина, чувство долга и ответственности.
6) Интеллектуальные ценности: общая и частная эрудиция, стремление к самосовершенствованию и познанию.
7) Ценности эмоциональной культуры: сочувствие, соучастие, эмпатия, эмоциональная восприимчивость [5, с. 179–180].

Данная классификация была бы более полной при включении в нее проявлений ценности творческой самореализации, выведенной А. М. Руденко, а именно различных видов креативности (комбинаторной — основанной на искусном соединении известных идей, исследовательской — базирующейся на обнаружении неизвестного в изучаемом предмете, и трансформационной — предлагающей качественно новые идеи) [10, с. 157].

Осуществлению успешной творческой самореализации личности способствует знакомство с аксиологическими параметрами, воспринятыми в условиях доверительного учебного диалога, осознание их и в итоге принятие .

На основании такого опыта взаимодействия формируется личное отношение учащихся к ценностным ориентирам (таким, как долг, дружба, честь, достоинство, уважение, авторитет и т.д.), зашифрованным в тексте того или иного произведения, что позволяет в дальнейшем руководствоваться ими в повседневной жизни.

Следует отметить, что успехи учеников в этом непростом деле на примере любого из видов искусств тем более полны, чем более развито

у них нравственное начало. Если говорить о школьных дисциплинах, то именно на уроках литературы удается достигнуть «золотой середины» между эстетикой слова, его ритмом, музыкальностью и идейным содержанием произведения, его духовным посылом.

Эстетическое воспитание в этом случае не является самоценным. Оно предваряет постижение сути произведения. В. В. Зеньковский обращает внимание на то, что такой вид воспитания неизбежно преследует определенные цели, достижение которых открывает для учащегося новый горизонт познания. «Эстетическое воспитание должно иметь в виду две цели: низшую, служащую задачам развлечения и игры, и высшую, служащую питанию души через приобщение души к красоте» [3, с. 87]. Так вот красота — это язык, на котором говорят разные смыслы, составляющие в конечном итоге истину жизни того или иного ученика. Задача педагога — научить не только видеть эту красоту на уровне, доступном для конкретного человека, но и распознавать перспективу, в которую эта красота устремляется.

Вопреки тому, что духовный посыл, заложенный художником,— конечная цель «знакомства» с произведением искусства, он же является точкой отсчета в самостоятельных творческих исканиях, основанных на понимании свободы. В. В. Зеньковский обосновывает конечную задачу образования и воспитания достижением свободы. «Возможность свободы в человеке, т.е. возможность его самоопределения изнутри» [3, с. 175] появляется в том случае, когда для ее проявления будут созданы специальные условия в диалоге.

О роли педагога в восприятии аксиологических параметров в учебном диалоге

Реализации внутренней свободы способствует новый тип взаимодействия между участниками коммуникации, называемый М. Н. Ахметовой субъект-порождающим [1, с. 52]. В основе своей это поддерживающий тип общения, способствующий восприятию каждого участника диалога как творца. Задачей педагога в этих условиях является создание атмосферы творческого поиска «на равных» — так, чтобы возможность открытия сохранялась для всех участников коммуникации.

Важно и самому преподавателю суметь выразить свой взгляд на происходящее искренне и непосредственно, а также не оставить без теплого участия ни одну находку ученика, ни одно его прозрение. Такое

субъект-субъектное взаимодействие способно вывести диалог за рамки учебного и превратить его в живой процесс творческого и нравственного самопознания.

В этой новой системе координат позиция педагога определяется новым направлением. Первостепенной задачей педагога в изменившихся условиях является создание доверительной атмосферы на уроке. Важно обращать внимание на следующий момент, акцентированный В. В. Зеньковским: для успешной коммуникации нового типа необходим «социальный „консонанс", нужно, чтобы установилось некое духовно-эмоциональное созвучие, и тогда простые, безыскусственные слова (впрочем, как и „напыщенная" речь, если она воспринимается как искренняя) падают в душу слушающего, как огонь» [3, с. 201].

Достижению этого способствует новый тип педагога, способного не только оценить ответ выступающего, но и поделиться с ним своими соображениями или порассуждать о том, какие мысли рождает прочитанный текст, в форме открытого диалога равнозначных участников.

В этом случае ученик почувствует в себе силы не только откликнуться на заданный преподавателем вопрос, но и захочет задать собственный или предложить другой взгляд на проблемную ситуацию. Эта естественная активность в рамках учебного процесса ускорит развитие осознанности чувств и эмоций у всех его участников, т.к., по М. М. Бахтину, «не переживание организует выражение, а наоборот, выражение организует переживание, впервые дает ему форму и определенность направления» [2, с. 431].

Классификация вопросов для раскрытия аксиологического потенциала диалога

Успешный диалог, рождающий новые смыслы и дарующий вдохновение, начинается с вопроса. Вовремя прозвучавший и соразмерный ситуации, он обогащает мысли, чувства и представления о прочитанном. В условиях изменившейся образовательной парадигмы стоит подвергнуть переоценке различные типы вопросов.

Несомненно, «ромашка вопросов» Б. Блума не теряет своей актуальности. Оценка сформированности компетенций по критериям знания, понимания, применения, анализа, синтеза, оценки осуществляется с помощью типичных вопросов [15, с. 350]. В процессе обучения не следует забывать о простых вопросах, выявляющих знания; уточняющих,

нацеленных на понимание; практических — на применение изученного; интерпретационных и творческих, развивающих способность к анализу и синтезу; и, наконец, оценочных, дающих оценку поведению героя произведения [11, с. 225].

Однако интересам педагогической аксиологии больше соответствуют вопросы, заданные в рамках сократовской дискуссии. Именно они превращают простое обсуждение на уроке в многомерную полноценную дискуссию, в ходе которой каждый последующий ответ углубляет понимание пройденного, дарует минуты озарения. Кроме того, участники диалога имеют возможность поделиться идеями, возникающими в процессе общения, а впоследствии использовать их в построении собственной картины мира.

Опора на методику сократовской дискуссии подчеркнута Р. У. Полем. Ее ценность основывается на двух показателях, что является базой для развития логического мышления. Со временем студенты научаются в сократовских дискуссиях чувству интеллектуальной дисциплины и основательности (тщательности) [13, с. 139]. Однако следует помнить о том, что диалектические приемы полезно чередовать с разнообразными заданиями на развитие воображения, чтобы в погоне за построением аргументированной речи не упустить ее эстетическую составляющую, пластичную в форме выражения и понимания ее отдельных аспектов.

Сократовская дискуссия предполагает исследование идеи или мнения по четырем направлениям: происхождение; истинность или ложность идеи; противоречия, выявленные в сравнении с иными точками зрения; предполагаемые выводы и следствия.

Итак, поговорим о каждом направлении подробнее. Происхождение той или иной идеи допустимо выявлять, используя следующие вопросы: «Как ты пришел к этому умозаключению?», «Какие повороты сюжета убедили тебя в том, что герой — убежденный выразитель этой идеи, а не тот, кто до конца не определился, чем ему руководствоваться в жизни?».

В истинности или ложности мнения возможно убедиться, ответив на ряд вопросов: «Почему ты убежден в этом?», «На что ты опираешься, доказывая свою мысль?», «Как ты считаешь, какие причины заставляют людей поступать именно так?».

Противоречивость позиции того или иного персонажа выясняем, собирая ответы на данные вопросы: «Некоторые люди поспешат возразить тебе, приведя следующие аргументы… Как ты ответишь им на

этот вызов?», «Способен ли ты отчасти разделить противоположную точку зрения? Если да, то в чем?».

В заключение нашего обсуждения обратимся к следующим размышлениям: «Какие практические выводы являются продолжением этой идеи?», «Не следует ли нам обратиться к противоположной точке зрения, чтобы не впасть в противоречие или не довести ситуацию до абсурда?», «Конструктивна ли данная позиция именно для тебя? В чем конкретно?».

Личностно-ориентированный подход педагогической аксиологии предъявляет к преподавателю новые требования, соблюдение которых сделает учебную коммуникацию успешной, смыслообразующей и продуктивной на основании приобщения к миру ценностей. К таким требованиям относят:

1) применение нового типа субъект-порождающего взаимодействия в рамках учебного диалога;

2) серьезное и внимательное отношение к личности учащегося, восприятие его равноправным, а не зависимым участником коммуникации путем предоставления ему свободы самоопределения;

3) умение видеть перспективы разных аксиологических уровней в преподаваемом предмете и самостоятельно обозначать их границы в рамках диалога комбинированного типа, с равной долей внимания к развитию логических и творческих способностей.

Таким образом, ориентация ученика в многообразии ценностных параметров, в той или иной степени заложенных в изучаемый предмет, зависит от инициатора учебного диалога — педагога, ведущего беседу в соответствии с гуманистическими идеалами.

Литература

1. *Ахметова М. Н.* Ученик во взаимодействии с миром, знанием, самим собой: новая стратегия, новые технологические решения. М.: Бук, 2017. 70 с.

2. *Бахтин М. М.* Тетралогия. М.: Лабиринт, 1998. 607 с.

3. *Белова С. В.* Диалог — основа профессии педагога. М.: АПКиПРО, 2002. 148 с.

4. *Бенин В. Л., Кирьякова А. В., Ольховая Т. А.* и др. Социокультурная коммуникация в контексте образовательного диалога: учебное пособие. М.: Флинта, 2017. 312 с.

5. *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Школа-Пресс, 1996. 271 с.

6. *Иванов А. В.* Теория и практика воспитания в России и за рубежом. М.: Перспектива, 2015. 468 с.

7. *Илларионова Л. П.* Аксиологические основания духовно-нравственной культуры учителя // КиберЛенинка: научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskie-osnovaniya-duhovno-nravstvennoy-kultury-uchitelya (дата обращения: 20.05.2020).

8. *Каган М. С.* Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.

9. *Кирьякова А. В., Мелекесов Г. А., Мосиенко Л. В.* и др. Педагогическая аксиология: учебное пособие. М.: Инфра-М, 2017. 312 с.

10. *Колоскова И. В.* Формирование диалогической позиции учителя в контексте культурно-антропологического подхода // КиберЛенинка: научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-dialogicheskoy-pozitsii-uchitelya-v-kontekste-kulturno-antropologicheskogo-podhoda (дата обращения: 18.05.2020).

11. *Курганов С. Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989. 128 с.

12. *Маслов С. И.* Аксиологический подход в педагогике // КиберЛенинка: научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-podhod-v-pedagogike (дата обращения: 18.05.2020).

13. *Поль Р. У.* Критическое мышление: что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире. Сонома: Издательство университета Сонома, 1990. 571 с.

14. *Руденко А. М.* Творчество как фактор самореализации личности в культуре конца XX — начала XXI века: философско-антропологические проблемы // КиберЛенинка: научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-kak-faktor-samorealizatsii-lichnosti-v-kulture-kontsa-xx-nachala-xxi-veka-filosofsko-antropologicheskie-problemy (дата обращения: 19.05.2020).

15. *Сурьянинова Т. И.* Психологическое консультирование: учебное пособие. Курск: КГМУ, 2015. 364 с.

16. *Шохин В. К., Абушенко В. Л.* Ценность // Гуманитарная энциклопедия. Концепты. Концепты социального дискурса [Электронный ресурс]. URL: https://gtmarket.ru/concepts/6895 (дата обращения: 21.05.2020).

EDUCATIONAL DIALOGUE IN TODAY'S EDUCATIONAL SPACE: REALISATION OF AXIOLOGICAL POTENTIAL

The purpose of the article is to justify the need to address the axiological potential of dialogue in the pedagogical process. Special attention is paid to the perception of existential and humanistic values in the lessons of the humanitarian cycle. The typology of values is given, the acquaintance and assimilation of which is possible only in the conditions of organizing an educational dialogue by the teacher who is ready for an open discussion taking into account the opposite opinions of students. The current type of communication, which meets modern pedagogical requirements and humanistic guidelines, is considered. The validity of the appeal to the reception of "Daisy Bloom" and the content of the Socratic discussion as complementary techniques for the harmonious development of the student's personality was demonstrated.

Keywords: potential of educational dialogue, axiology, empathy, subject-generating interaction, Socratic discussion, existential values, reception of "Daisy Bloom," humanistic values, types of questions.

References

- *Ahmetova M. N.* Uchenik vo vzaimodejstvii s mirom, znaniem, samim soboj: novaya strategiya, novye tekhnologicheskie resheniya. M.: Buk, 2017. 70 s. [In Rus].
- *Bahtin M. M.* Tetralogiya. M.: Labirint, 1998. 607 s. [In Rus].
- *Belova S. V.* Dialog — osnova professii pedagoga. M.: APKiPRO, 2002. 148 s. [In Rus].
- *Benin V. L., Kir'yakova A. V., Ol'hovaya T. A.* i dr. Sociokul'turnaya kommunikaciya v kontekste obrazovatel'nogo dialoga: uchebnoe posobie. M.: Flinta, 2017. 312 s. [In Rus].
- *Illarionova L. P.* Aksiologicheskie osnovaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury uchitelya // KiberLeninka: nauchnaya elektronnaya biblioteka [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskie-osnovaniya-duhovno-nravstvennoy-kultury-uchitelya (data obrashcheniya: 20.05.2020).

[In Rus].
- *Ivanov A. V.* Teoriya i praktika vospitaniya v Rossii i za rubezhom. M.: Perspektiva, 2015. 468 s. [In Rus].
- *Kagan M. S.* Filosofskaya teoriya cennosti. SPb.: Petropolis, 1997. 205 s. [In Rus].
- *Kir'yakova A. V., Melekesov G. A., Mosienko L. V.* i dr. Pedagogicheskaya aksiologiya: uchebnoe posobie. M.: Infra-M, 2017. 312 s. [In Rus].
- *Koloskova I. V.* Formirovanie dialogicheskoj pozicii uchitelya v kontekste kul'turno-antropologicheskogo podhoda // KiberLeninka: nauchnaya elektronnaya biblioteka [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-dialogicheskoy-pozitsii-uchitelya-v-kontekste-kulturno-antropologicheskogo-podhoda (data obrashcheniya: 18.05.2020). [In Rus].
- *Kurganov S. Yu.* Rebenok i vzroslyj v uchebnom dialoge. M.: Prosveshchenie, 1989. 128 s. [In Rus].
- *Maslov S. I.* Aksiologicheskij podhod v pedagogike // KiberLeninka: nauchnaya elektronnaya biblioteka [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-podhod-v-pedagogike (data obrashcheniya: 18.05.2020). [In Rus].
- *Pol' R. U.* Kriticheskoe myshlenie: chto neobhodimo kazhdomu dlya vyzhivaniya v bystro menyayushchemsya mire. Sonoma: Izdatel'stvo universiteta Sonoma, 1990. 571 s. [In Rus].
- *Rudenko A. M.* Tvorchestvo kak faktor samorealizacii lichnosti v kul'ture konca XX — nachala XXI veka: filosofsko-antropologicheskie problem // KiberLeninka: nauchnaya elektronnaya biblioteka [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-kak-faktor-samorealizatsii-lichnosti-v-kulture-kontsa-xx-nachala-xxi-veka-filosofsko-antropologicheskie-problemy (data obrashcheniya: 19.05.2020). [In Rus].
- *Shohin V. K., Abushenko V. L.* Cennost' // Gumanitarnaya enciklopediya. Koncepty. Koncepty social'nogo diskursa [Elektronnyj resurs]. URL: https://gtmarket.ru/concepts/6895 (data obrashcheniya: 21.05.2020). [In Rus].
- *Sur'yaninova T. I.* Psihologicheskoe konsul'tirovanie: uchebnoe posobie. Kursk: KGMU, 2015. 364 s. [In Rus].
- *Zen'kovskij V. V.* Problemy vospitaniya v svete hristianskoj antropologii. M.: Shkola-Press, 1996. 271 s. [In Rus].

УДК 37.062.2

ОСОБЕННОСТИ ВНЕАУДИТОРНОГО ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

Введение. *В условиях современной высшей школы внимание уделяется индивидуальному образовательному опыту учащихся и их удовлетворенности данным опытом. Общение между участниками образовательного процесса напрямую воздействует на эти факторы, не ограничиваясь рамками аудиторных встреч и неизбежно затрагивая межличностное пространство учащихся и педагогов. В данной работе внеаудиторное общение преподавателей и студентов рассматривается как любое взаимодействие вне формально предписанных занятий.*

Целью *настоящего исследования является выявление особенностей этого процесса, а также определение характеристик участников, которые обусловливают как их интерес к внеаудиторной коммуникации, так и непосредственную вовлеченность.*

Методология и методы исследования. *В качестве методологической основы исследования применялся психосоциологический подход, позволяющий рассматривать процесс развития ценностных установок, типа поведения, отношения к окружающему миру участников взаимодействия с точки зрения влияния межличностного контекста, в котором они находятся. Был проведен опрос студентов и профессорско-преподавательского состава с целью выявить интерес участников к внеаудиторной коммуникации, уровень их фактического опыта данного общения и взаимосвязь этих параметров с характеристиками респондентов.*

Как цитировать статью: Воронина Е. А., Курьян М. Л. Особенности внеаудиторного общения преподавателей и студентов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 61–77.

Е. А. Воронина

Кандидат филологических наук, доцент Департамента прикладной лингвистики и иностранных языков, факультет гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород
E-mail: evoronina@hse.ru

Elena A. Voronina
PhD (Philology), Associate Professor, Department of Applied Linguistics and Foreign Languages, Humanities Faculty, National Research University Higher School of Economics, Nizhniy Novgorod, Russia

М. Л. Курьян

Кандидат филологических наук, доцент Департамента социальных наук, факультет гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород
E-mail: marialvovnakuryan@yandex.ru

Maria L. Kuryan
PhD (Philology), Associate Professor, Department of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Nizhniy Novgorod, Russia

Результаты исследования. *Студенты демонстрируют достаточно выраженный интерес к внеаудиторной коммуникации с преподавателями. Данный интерес зависит от успеваемости учащихся, а также года обучения: студенты с более высокими оценками, а также первокурсники более настроены на контакт. Однако опыт общения студентов с преподавателями вне аудитории является ниже проявленного интереса. Преподаватели отмечают достаточно высокий интерес к общению со студентами вне аудитории. Наиболее он выражен среди преподавателей-женщин, молодых педагогов и педагогов старше 40 лет. Реальный же опыт общения у преподавателей ниже по сравнению с проявленным интересом.*

Заключение. *Выявленное несовпадение между интересом к общению и участием в нем у обеих групп респондентов может быть важным сигналом для участников образовательного процесса и администрации о необходимости специальных мер по продвижению данного типа коммуникации. Понимание того, что характеристики студентов и преподавателей могут определять их восприятие внеаудиторной коммуникации и участие в ней, может оказаться полезным при поиске более эффективных путей повышения качества подобного общения.*

Ключевые слова*: внеаудиторное общение, студенты и преподаватели, характеристики участников образовательного процесса, интерес, опыт общения, высшее образование, качество высшего образования.*

Введение

Общение между студентами и преподавателями становится все более актуальным полем исследования в связи с рядом процессов, происходящих в высшей школе. Во-первых, гуманизация высшего образования ведет к тому, что основное внимание уделяется индивидуальному образовательному опыту учащихся и их удовлетворенности данным опытом [14]. Очевидно, что общение между участниками образовательного процесса напрямую влияет на этот фактор. Во-вторых, видоизменяется парадигма обучения: на смену традиционному авторитарному типу взаимодействия между учителем и обучаемым приходят студентоцентрированные принципы образования, придающие динамику общению между участниками образовательного процесса и обеспечивающие более разнообразные формы взаимодействия и обратной связи.

Данные процессы во многом способствуют тому, что общение между студентами и преподавателями не ограничивается рамками аудиторных занятий, неизбежно выходя за их пределы. Именно внеаудиторный контакт, по наблюдению исследователей, оказывает наиболее существенное

влияние на межличностное пространство студентов [25]. В свою очередь преподаватели не могут не испытывать определенного воздействия со стороны учащихся [32].

Внеаудиторное общение в данной работе рассматривается в широком смысле — как взаимодействие преподавателей и студентов вне рамок формальных занятий (в статье термины «общение», «коммуникация», «контакт», «взаимодействие» употребляются в качестве синонимов).

Постановка проблемы

Несмотря на многочисленные зарубежные труды в области психологии, педагогики, теории образования, посвященные проблеме внеаудиторной коммуникации между учащимися и преподавателями [25; 13; 32], отечественные исследователи обращаются к ее аспектам достаточно редко [2; 3; 4], при этом отдельным предметом изучения она не выступала. Однако детальный анализ данного явления, исследование специфики его восприятия у учащихся и педагогов, факторов, влияющих на эту специфику, является принципиально важным для повышения качественности образовательного процесса и его модернизации.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей процесса внеаудиторной коммуникации между студентами и преподавателями, а также определение характеристик студентов и преподавателей, которые влияют как на их отношение к внеаудиторной коммуникации, так и на непосредственные действия, связанные с участием в ней. Понимание данного вопроса представляется принципиальным условием повышения удовлетворенности участников образовательного процесса и формирования их положительного опыта.

Влияние внеаудиторного общения на студентов и преподавателей

Тема положительного влияния внеаудиторного общения с педагогами на студентов получила широкое рассмотрение в научной литературе [6; 9; 25]. Эмпирические исследования подтверждают, что возрастание успеваемости, сокращение отчислений, увеличение вовлеченности в учебу, развитие личностных качеств может быть следствием активизации общения с преподавателями вне аудитории [16; 18; 24; 25]. По всей видимости, данные сдвиги обусловлены воспитательным компонентом, неизбежно содержащимся в педагогической коммуникации [5], понимаемой в широком смысле.

С другой стороны, по правилам коммуникативного обмена преподаватели не могут не испытывать определенного влияния, вызванного общением с учащимися [32]. Оно связано с возрастанием лояльности вузу, удовлетворенности от работы, совершенствованием педагогического мастерства, выработкой индивидуального подхода к студентам, ощущением общего благополучия и даже улучшением самочувствия [31; 32]. Таким образом, положительные изменения учащихся практически зеркальным образом отражаются на преподавателях.

Несмотря на многочисленные плюсы внеаудиторного общения для его участников, исследования подтверждают, что оно недостаточно развито в университетской среде [9; 18]. Студенты подчеркивают редкость подобных контактов и отмечают нежелание преподавателей участвовать в них [10].

Преподаватели в свою очередь говорят о загруженности и обеспокоенности этическими соображениями относительно подобной коммуникации [7].

Интерес к внеаудиторному общению и реальный опыт подобного общения

В связи с тем, что во многих работах одновременно подчеркивается важность внеаудиторного взаимодействия преподавателей и студентов и указывается на его малую распространенность, следовало бы поставить вопрос о том, что может препятствовать такому общению, если оно положительно влияет на всех участников процесса. С. Коттен и Б. Уилсон [9, с. 502] утверждают, что для того чтобы стать инициатором внеаудиторного общения, необходимо наличие интереса.

Исследователи часто рассматривают понятие интереса как интерактивное взаимодействие личности с определенными аспектами ее существования и окружающего пространства и как предрасположенность уделять время интересующему объекту, включающие аффективный и когнитивный компоненты [11; 26].

Если интерес влияет на активизацию деятельности по отношению к объекту интереса, следовательно, незаинтересованность может стать одной из причин ее малой интенсивности. Однако, хотя интерес к какому-либо виду деятельности, вероятно, может привести к активному участию в ней [23], так происходит не всегда [29]. Соответственно, более четкому пониманию особенностей общения за пределами аудитории

могли бы способствовать постановка вопросов исследования, затрагивающих оба аспекта: интерес и опыт студентов и преподавателей.

Исследование и сравнение интереса и реального опыта участников выборки могут обеспечить результаты, существенные для интерпретации сходств и расхождений во взглядах на взаимодействие вне аудитории [8; 28].

Факторы, определяющие внеаудиторное общение

Еще одним важным условием внеаудиторной коммуникации являются характеристики ее участников.

Существует ряд моделей «студенческого опыта», описывающих факторы, которые воздействуют на коммуникацию студентов и преподавателей вне аудитории [13]. Важное место в них отводится демографическим данным студентов: пол, возраст, успеваемость учащихся влияют на количество и качество общения с преподавателями [16; 17; 19; 27; 30]. Социальный и учебный контекст также выступает важной составляющей модели студенческого учебного опыта [16; 18].

Что касается исследований характеристик преподавательского контингента, формирующих общение вне аудитории, возраст педагогов может выступать здесь значимым фактором [12]. Кроме того, пол преподавателя является одним из условий качества и интенсивности общения за пределами аудиторных занятий [10]; однако результаты исследований здесь неоднозначны [10; 21; 23].

Таким образом, очевидно, что внеаудиторная коммуникация между студентами и преподавателями представляет собой сложное явление. С одной стороны, она оказывает всестороннее положительное влияние на участников. С другой — ее проявления достаточно редки. Возможно, это происходит из-за разрыва между интересом к коммуникации вне аудитории и степенью активности в инициировании данной коммуникации. Кроме того, характер рассматриваемого взаимодействия, очевидно, зависит от характеристик студентов и педагогов. Для лучшего понимания отношения студентов и преподавателей к внеаудиторной коммуникации и представлении о ее динамике авторами статьи были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1) Заинтересованы ли учащиеся во внеаудиторном общении с преподавателями? Каким образом их характеристики влияют на данную заинтересованность?

2) Какой опыт внеаудиторного общения с педагогами имеют студенты? Каким образом их характеристики влияют на данный опыт?
3) Заинтересованы ли преподаватели во внеаудиторном общении со студентами? Каким образом их характеристики влияют на данную заинтересованность?
4) Какой опыт внеаудиторного общения со студентами имеют преподаватели? Каким образом их характеристики влияют на данный опыт?

Методология и методы исследования

В качестве методологической основы исследования представляется целесообразным использовать психосоциологический подход. В рамках данного подхода процесс развития и становления ценностных установок, типа поведения, отношения к окружающему миру участников социального взаимодействия, в частности академического, происходит во многом благодаря влиянию межличностного контекста, в котором они находятся [25]. Логичным было бы предположить, что интенсивность рассматриваемого взаимовлияния напрямую связана со степенью активности / пассивности участников.

Для целей данного исследования был проведен опрос студентов и профессорско-преподавательского состава (ППС) для определения и оценки особенностей восприятия обеими выборками внеаудиторной коммуникации друг с другом (Комментарий 1). Инструмент был разработан на основе работ зарубежных исследователей [6; 17; 25].

Опрос преподавателей и студентов был проведен с помощью анкет, содержащих идентичные пункты; формулировки были адаптированы для каждой выборки. Итоговые анкеты состояли из двух разделов и 22 утверждений. В первом разделе (одиннадцать пунктов) приводились различные виды общения вне аудитории и респондентов просили указать, насколько каждый из видов представляет для них **интерес**; во второй части участники опроса указывали уровень **фактического опыта** такого общения. Каждое утверждение оценивалось участниками по 4-балльной шкале Ликерта: 0 баллов — «никогда» / «не согласен»; 1 балл — «редко» / «в какой-то мере не согласен»; 2 балла — «часто» / «в какой-то мере согласен»; 3 балла — «всегда» / «согласен».

Исследование проводилось среди преподавателей и студентов Национального исследовательского университета «Высшая школа эконо-

мики» (НИУ ВШЭ) в Нижнем Новгороде, все респонденты участвовали на добровольной и анонимной основе. В анкетировании приняли участие 148 студентов бакалавриата факультета менеджмента и факультета информатики, математики и компьютерных наук (25% мужчин и 75% женщин) и 35 преподавателей разных дисциплин (32% мужчин и 68% женщин). Средний возраст студентов составил 19,5 лет; средний возраст ППС — 34 года.

Полученные эмпирические данные обрабатывались следующими методами, в соответствии с задачами исследования:

- в качестве инструмента обработки данных использовались программы MS Excel 2016 и Statistica;
- перед расчетом базовых характеристик была проведена проверка на внутреннюю согласованность опросника. Полученный коэффициент надежности (α Кронбаха) составил 0,87;
- анализ базовых характеристик выборки выполнен путем расчета основных статистик (среднее значение, наименьшее и наибольшее значение, процентные соотношения). Определение выраженности каждого параметра (вида общения) производилось расчетом средних показателей. Для определения общего уровня заинтересованности во внеаудиторном общении и уровня опыта вычислялись интегральные показатели.

Результаты исследования и обсуждение

Взаимосвязь интереса к внеаудиторному общению и реального опыта

Для оценки уровня интереса по отношению к внеаудиторному общению и фактического опыта для обеих категорий респондентов были вычислены средние значения и значения критерия Стьюдента для зависимых выборок (Табл. 1), а также коэффициенты корреляции.

Таблица 1

Сравнение уровня заинтересованности и реального опыта (критерий Стьюдента)

Показатель	Критерий Стьюдента для зависимых выборок. $p < .05$				
	Ср. знач.	Ст. откл.	N	t	p
			Студенты		
Интерес	2,14	0,49			
Опыт	1,23	0,45	148	23,96	0,00

			Преподаватели		
Интерес	2,05	0,45			
Опыт	1,56	0,52	35	8,08	0,00

Полученные значения критерия Стьюдента указывают на достоверные различия между уровнем интереса, который студенты и преподаватели проявляют к внеаудиторной коммуникации, и ее реальным количеством. Коэффициенты корреляции, вычисленные для сравнения интереса и опыта в рамках выборки и между выборками, показали, во-первых, наличие средней связи внутри студенческого контингента (r = 0,51), в то время как среди преподавателей коэффициент оказался заметно выше (r = 0,77). Во–вторых, при сравнении выборок был выявлен средний уровень корреляции интереса (r = 0,43), однако существует сильная взаимосвязь реального опыта обеих выборок (r = 0,90).

Студенты: интерес и фактический опыт внеаудиторного общения с преподавателями

Дисперсионный анализ

Для определения факторов, влияющих на интерес учащихся к общению вне аудитории, применялся дисперсионный анализ. Мы исключили переменную «возраст», так как разница в возрасте между участниками выборки оказалась несущественной; кроме того, в результате самооценки успеваемости большинство студентов указали, что учатся на «хорошо» (6), «очень хорошо» (7) и «отлично» (8–10), соответственно, только эти показатели были учтены при анализе переменной «успеваемость» (Табл. 2).

В ходе дисперсионного анализа были выявлены два фактора, влияющие на интерес студентов к внеаудиторному общению: успеваемость и год обучения; влияние других возможных факторов — пол и факультет (специализация) — не было подтверждено. Студенты первого курса показали бóльшую заинтересованность во внеаудиторной коммуникации с преподавателями; студенты с высокой средней успеваемостью также проявили значительный интерес.

Успеваемость

Результаты исследования показывают существование взаимосвязи интереса и опыта внеаудиторного общения с преподавателями и академических результатов студентов (Рис. 1).

Таблица 2

Дисперсионный анализ студенческой выборки (значимые факторы)

Переменная		N	Ср. знач.	Ст. отклонение	Значение F-критерия Фишера	Уровень значимости — p
Год обучения	I III	39 108	2,34 2,02	0,37 0,49	7,44	0,01
Успеваемость	“6” “7” “8”	40 58 31	2,00 2,04 2,30	0,57 0,42 0,47	2,37	0,03

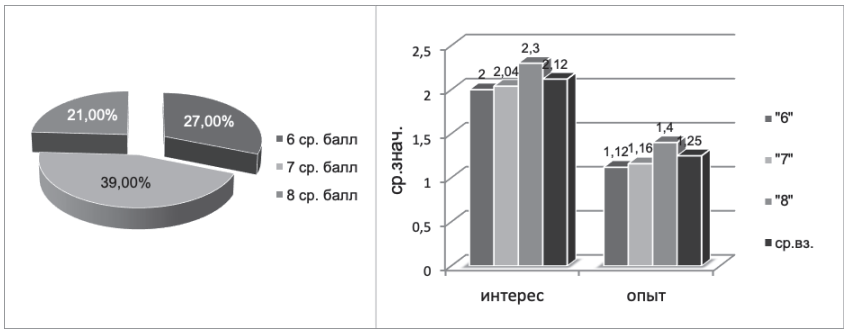


Рисунок 1. Взаимосвязь успеваемости студентов с интересом к внеаудиторному общению и фактическим опытом

В рамках выборки студенты с высокой успеваемостью показали бóльшую заинтересованность в общении с преподавателями вне аудитории, что соответствует предыдущим исследованиям в данной области [18]; наряду с этим уровень фактического опыта общения вне аудитории у данной категории учащихся также оказывается выше по сравнению с другими группами опрошенных. В случае позитивного восприятия внеаудиторного общения студенты могут прикладывать больше усилий к своему обучению, стремясь к созданию благоприятного имиджа в глазах преподавателя [9]. Вероятно также, что студенты с высокими оценками демонстрируют интерес и вовлеченность во внеучебное общение вследствие того, что они осознают и, возможно, ощущают его положительный эффект [18].

Курс (год обучения)

По итогам дисперсионного анализа была также выявлена зависимость отношения к внеаудиторному общению от года обучения. На Рис. 2 отражены средние значения для показателей интереса и опыта для студентов первого и третьего курсов.

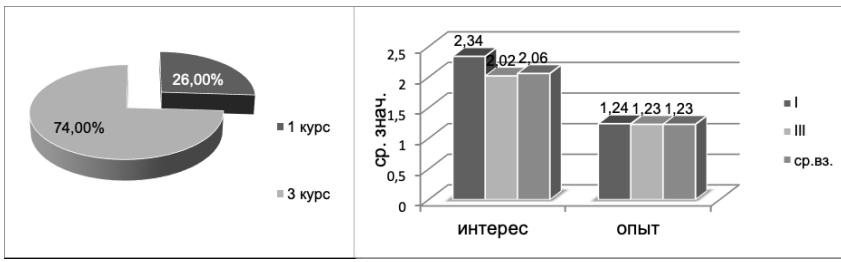


Рисунок 2. Взаимосвязь года обучения студентов с интересом к внеаудиторному общению и фактическим опытом

В рамках выборки было выявлено, что первокурсники проявляют более высокую заинтересованность во внеаудиторной коммуникации с преподавателями, чем студенты старших курсов. При этом уровень фактического опыта у обеих групп оказался одинаковым (1,23), несмотря на то что третьекурсники объективно имели больше времени для реализации внеаудиторного общения.

Отличия в уровне заинтересованности первокурсников и третьекурсников, вероятно, связаны с более высоким уровнем увлеченности учебой, наблюдаемым у молодых людей, только что поступивших в вуз, где для них все является новым и необычным; студенты старшего курса могут иметь более тривиальное и прагматичное отношение как к учебному процессу, так и к общению с преподавателями [1, с. 63].

Преподаватели: интерес и фактический опыт внеаудиторного общения со студентами

В группе преподавателей, принимавших участие в опросе, исследовалось наличие взаимосвязи между их полом, возрастом и восприятием, а также фактическим опытом внеаудиторного общения со студентами; вследствие небольшого размера выборки параметр «преподаваемая дисциплина» не был включен в анализ. При анализе были выявлены как

сходства, так и различия внутри выделенных категорий и между ними.

Пол

Преподаватели женского пола проявили более высокий уровень заинтересованности по сравнению с мужчинами (см. Рис. 3).

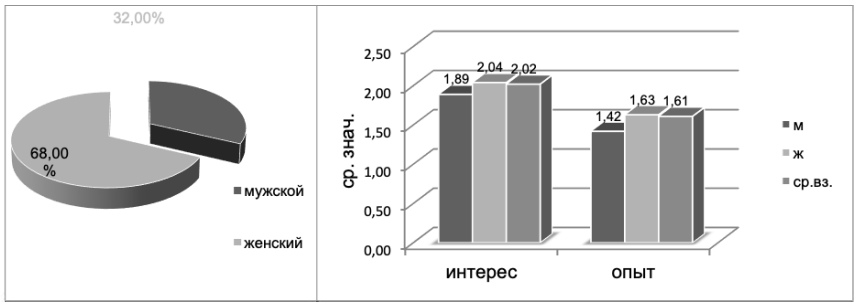


Рисунок 3. Взаимосвязь пола преподавателей с интересом к внеаудиторному общению и фактическим опытом

Данный результат подтверждается предыдущими психологическими исследованиями, в которых отзывчивость, дружелюбие и теплое отношение часто соотносится с качествами, входящими в понятие фемининности [15], так же, как и «ориентированность на другого» — поведенческая характеристика, часто наблюдаемая у женщин [20].

Согласно результатам измерения фактического опыта, преподаватели женского пола более вовлечены во внеаудиторное общение со студентами (результаты, отличные от некоторых предыдущих исследований [10]).

Возраст

При обработке результатов исследования преподаватели, участвовавшие в опросе, были разделены на три возрастные категории: молодые преподаватели (21–30 лет), преподаватели в возрасте от 31 до 40 лет и преподаватели старше 40 лет (Рис. 4).

У преподавателей младшей и старшей возрастной категории были выявлены более высокие показатели заинтересованности в общении вне аудитории по сравнению с группой преподавателей от 31 до 40 лет. Отношение старшей возрастной группы к рассматриваемому типу взаимодействия можно интерпретировать с помощью теории увлеченности

работой и психологических затрат, которые индивид осуществляет по отношению к работе [12].

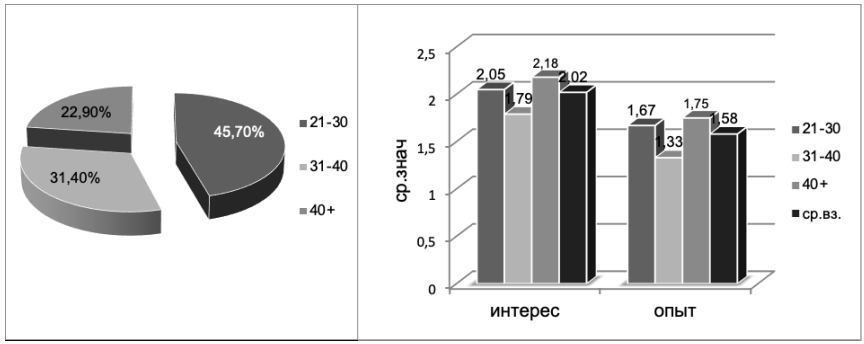


Рисунок 4. Взаимосвязь возраста преподавателей с интересом к внеаудиторному общению и фактическим опытом

Согласно исследованиям, сотрудники старшего возраста обычно обладают более высоким уровнем удовлетворенности работой и вовлеченности и на работе стремятся к интенсивным эмоциональным связям [12]. В свою очередь, энтузиазм молодых преподавателей, вероятно, можно обосновать относительно небольшой разницей в возрасте между ними и студентами, что облегчает понимание и взаимодействие. При анализе опыта было также выявлено, что более молодые и более старшие преподаватели чаще вовлечены во внеаудиторную коммуникацию со студентами.

Заключение

Анализ и интерпретация данных позволили выявить определенные сходства и различия в восприятии и поведении студентов и преподавателей. Студенты демонстрируют достаточно выраженный интерес к внеаудиторной коммуникации с преподавателями. Данный интерес зависит от успеваемости учащихся, а также от года обучения: студенты с более высокими оценками и первокурсники более настроены на контакт. Преподаватели тоже проявили достаточно высокий интерес к общению со студентами. Наиболее он выражен среди преподавателей женского пола, молодых педагогов и педагогов старше 40 лет. Реальный опыт внеаудиторного общения у преподавателей и студентов оказался

ниже проявленного интереса.

Результаты проведенного исследования имеют значение для образовательной практики. Выявленное несовпадение между интересом в общении и участием в нем у обеих групп респондентов может быть важным сигналом для участников образовательного процесса и администрации о необходимости специальных мер по продвижению данного типа коммуникации, созданию каналов для этого, мотивационных рычагов и т.д.

Понимание того, что характеристики участников могут определять их восприятие внеаудиторной коммуникации и активность в ней, может помочь определить эффективные пути повышения качества данного общения. Так, например, преподавателям имеет смысл уделять особое внимание налаживанию внеаудиторного общения с первокурсниками, которые испытывают наибольший энтузиазм и настрой на такую коммуникацию и, очевидно, особо нуждаются в ответной реакции педагога. При этом важно понимать, что выстраивание взаимодействия с более старшими студентами требует определенных усилий. Кроме того, информация об успеваемости студентов может быть использована преподавателем для индивидуального подхода к организации внеаудиторного общения. С другой стороны, повышение осознанности в вопросе роли внеаудиторной коммуникации в жизни университета среди преподавателей среднего возраста, а также преподавателей-мужчин способно стимулировать данный тип взаимодействия.

Активизация внеаудиторного общения студентов и преподавателей позволила бы создать по-настоящему интерактивную коммуникативную среду в вузе, реализовать индивидуальный подход к участникам образовательного процесса, способствовать гармонизации отношений и развитию академической и корпоративной культуры университета.

Комментарии

1. Данная методология была также использована авторами для решения ряда других исследовательских задач, отраженных в более ранней публикации (http://sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/09kuryan3–19z.pdf).

Литература

1. *Воронина Е. А., Курьян М. Л., Шутов А. А.* Отношение к учебе и готовность к рынку труда: анализ студенческих практик // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 [Электронный ресурс]. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/96/97 (дата обращения: 16.10.2019).

2. *Задорин К. С.* Развитие проектной культуры педагога, реализующего внеурочную дея-

тельность в школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 3 (40). С. 114–125.

3. *Залялетдинова И. М.* Оптимизация аудиторного и внеаудиторного взаимодействия субъектов образовательного процесса как педагогическое условие развития социально-профессиональной мобильности студентов вузов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8, № 1. С. 123–135 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.7442/2071–9620–2016–1–123–135.

4. *Раздорская И. М., Урусова Т. И., Резцова Т. В.* и др. Этические аспекты взаимодействия преподавателей и студентов в процессе обучения // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7, № 1 (22). С. 53–56.

5. *Степанов П. В.* К вопросу о методах воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С. 140–152.

6. *Astin A. W.* How college affects students. Volume 2: A third decade of research (review) // The Review of Higher Education. 2005. No. 29 (1). P. 120–122.

7. *Chory R. M., Offstein E. H.* "Your professor will know you as a person". Evaluating and rethinking the relational boundaries between faculty and students // Journal of Management Education. 2017. No. 41 (1). P. 9–38 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1177/1052562916647986.

8. *Claessens L. C.* A., Tartwijk J. V., van der Want A., et al. Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside // The Journal of Educational Research. 2017. Vol. 110, No. 5. P. 478–493 [Электронный ресурс]. DOI: 10.1080/00220671.2015.1129595.

9. *Cotten S. R., Wilson B.* Student–faculty interactions: Dynamics and determinants // Higher Education. 2006. No. 51. P. 487–519 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734–004–1705–4.

10. *Cox B. E., McIntosh K., Terenzini P. T.,* et al. Pedagogical signals of faculty approachability: Factors shaping student-faculty interaction outside the classroom // Research in Higher Education. 2010. No. 51 (8). P. 767–788 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1007/s11162–010–9178-z.

11. *Harackiewicz J. M., Knogler M.* Interest: Theory and application // Handbook of competence and motivation: Theory and application / Elliot A. J., Dweck C. S., Yeager D. S. (Eds.). The Guilford Press, 2017. P. 334–352.

12. *Hakanen J. J., Ropponen A., Schaufeli W. B.,* et al. Who is Engaged at Work? // Journal of Occupational and Environmental Medicine. 2019. Vol. 61, No. 5. P. 373–381 [Электронный ресурс]. DOI: 10.1097/JOM.0000000000001528.

13. Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 31) Paulsen M. B., Perna L. W. (Eds.). Springer, 2017, 643p.

14. *Ivanova S.* Humanization as a way to improve the quality of education in the new conditions // AD ALTA Journal of Interdisciplinary Research. 2019 [Электронный ресурс]. URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/090106/PDF/090106.pdf (дата обращения: 06.04.2020).

15. *Kachel S., Steffens M. C., Niedlich C.* Traditional masculinity and femininity: Validation of a new scale assessing gender roles // Frontiers in Psychology. 2016. No. 7. P. 1–19 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00956.

16. *Kim Y. K., Armstrong C. L., Edwards S. R.* Does academic discipline moderate the relationship between student-faculty interaction and college outcomes? // Journal on Excellence in College Teaching. 2015. No. 26 (1). P. 53–80.

17. *Kim Y. K., Sax L. J.* Student–faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status // Research in Higher Education. 2009. No. 50. P. 437–459 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1007/s11162–009–9127-x.

18. *Kuh G. D., Hu S.* The effects of student-faculty interaction in the 1990s // The Review of Higher Education. 2001. No. 24 (3). P. 309–332 [Электронный ресурс]. DOI: http://dx.doi.org/10.1353/rhe.2001.0005.

19. *Lundberg C. A.* The influence of time-limitations, faculty, and peer relationships on adult student learning: A causal model // The Journal of Higher Education. 2003. Vol. 74, No. 6. P. 665–688 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1080/00221546.2003.11780863.

20. *Meyers-Levy J., Loken B.* Revisiting gender differences: What we know and what lies ahead // Journal of Consumer Psychology. 2015. Vol. 25, No. 1. P. 129–149.

21. *Nadler L. B., Nadler M. K.* Perceptions of Sex Differences in Classroom Communication // Women's Studies in Communication. 1990. Vol. 13, No. 1. P. 46–65 [Электронный ресурс]. DOI:

https://doi.org/10.1080/07491409.1990.11089740.

22. *Nadler M. K., Nadler L. B.* The roles of sex, empathy, and credibility in out-of-class communication between faculty and students // Women's Studies in Communication. 2001. Vol. 24, No. 2. P. 241–261 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1080/07491409.2001.10162436.

23. *Palmer D., Dixon J., Archer J.* Using situational interest to enhance individual interest and science-related behaviours // Research in Science Education. 2017. Vol. 47, No. 4. P. 731–753 [Электронный ресурс]. DOI: 10.1007/s11165–016–9526-x.

24. *Parker E.* Do non classroom interactions with faculty affect moral development among college students? // College Student Affairs Journal. 2017. Vol. 35, No. 1. P. 3–12 [Электронный ресурс]. DOI: 10.1353/csj.2017.0001.

25. *Pascarella E.* Student-faculty informal contact and college outcomes // Review of Educational Research. 1980. Vol. 50, No. 4. P. 545–595 [Электронный ресурс]. DOI: 10.1177/1521025115612484.

26. *Renninger J., Hidi X. E.* Triggering and maintaining interest in early phases of interest development // Learning, Culture and Social Interaction. 2019. Vol. 23 [Электронный ресурс]. DOI: 10.1016/j.lcsi.2018.11.007.

27. *Sax L. J., Bryant A. N., Harper C. E.* The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men // Journal of College Student Development. 2005. Vol. 46, No. 6. P. 642–659. [Электронный ресурс]. DOI: 10.1353/csd.2005.0067.

28. *Scherzinger M., Wettstein A.* Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multimethod approach // Learning Environments Research. 2019. Vol. 22, No. 1. P. 101–116 [Электронный ресурс]. DOI: 10.1007/s10984–018–9269-x.

29. *Sheeran P., Webb T. L.* The intention–behavior gap // Social and Personality Psychology Compass. 2016. Vol. 10, No. 9. P. 503–518 [Электронный ресурс]. DOI: 10.1111/spc3.12265.

30. *Trolian T. L., Jach E. A., Hanson J. M.,* et al. Influencing academic motivation: The effects of student–faculty interaction // Journal of College Student Development. 2016. Vol. 57, No. 7. P. 810–826 [Электронный ресурс]. DOI: 10.1353/csd.2016.0080.

31. *Vito M. M.* The impact of faculty-student interaction outside the classroom on faculty satisfaction, engagement, and retention. Northern Arizona University, 2007, 105 p.

32. *Wubbels T., Brekelmans M.,* den Brok P., et al. Teacher–student relationships and classroom management // Handbook of classroom management / E. T. Emmer, E. J. Sabornie (Eds.). Routledge, 2015. P. 363–386.

INFLUENCE OF STUDENTS' AND FACULTY'S CHARACTERISTICS ON OUT-OF-CLASS COMMUNICATION WITH EACH OTHER

Introduction. The paradigm of the modern higher education focuses on individual learning experiences and satisfaction of students. The communication between teachers and students has a direct influence on these factors. It cannot be simply reduced to formal in-class interactions as such contacts inevitably include interpersonal components and expand beyond classroom settings. The present study considers out-of-class communication as any time faculty and student spend during non-classroom time.

The purpose of the research is multifold: to identify the specific features of this process and to find out the students' and teachers' characteristics that influence their interest and actual involvement in out-of-class communication.

Research Methods. The research is based on a psycho-sociological approach and looks at the development of values, behaviors and attitudes to the outside world in the interpersonal context. To identify the presence and levels of interest in and experience of out-of-class communication and the influence of the participants' characteristics on these, the authors conducted a survey among students and faculty.

Results. Students reported a noticeable interest which seemed to be related to their grades and the year of study: 1st year students and high-achieving students were more enthusiastic. However, the real experience of out-of-class communication with faculty was considerably

lower than the expressed interest. Faculty were also rather interested in this type of interaction, especially females, young teachers and teachers over 40. The actual experience was lower than the reported interest.

Conclusions. The identified gap between the level of interest and real experience may call for active involvement of educational managers and participants of the learning process in order to promote out-of–class communication. The awareness of the fact that certain characteristics of students and faculty may have an impact on their perceptions and behaviors could assist in developing and implementing efficient measures to harmonize and improve the quality of out-of-class interaction.

Keywords: out-of-class interaction, students and faculty, characteristics of the participants of the learning process, interest, experience of communication, higher education, quality of higher education

References

- *Astin A. W.* How college affects students. Volume 2: A third decade of research (review) // The Review of Higher Education. 2005. No. 29 (1). P. 120–122.
- *Chory R. M., Offstein E. H.* "Your professor will know you as a person". Evaluating and rethinking the relational boundaries between faculty and students // Journal of Management Education. 2017. No. 41 (1). P. 9–38 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1177/1052562916647986.
- *Claessens L. C. A., Tartwijk J. V., van der Want A.,* et al. Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside // The Journal of Educational Research. 2017. Vol. 110, No. 5. P. 478–493 [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.1080/00220671.2015.1129595.
- *Cotton S. R., Wilson B.* Student–faculty interactions: Dynamics and determinants // Higher Education. 2006. No. 51. P. 487–519 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734–004–1705–4.
- *Cox B. E., McIntosh K., Terenzini P. T.,* et al. Pedagogical signals of faculty approachability: Factors shaping student-faculty interaction outside the classroom // Research in Higher Education. 2010. No. 51 (8). P. 767–788 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1007/s11162–010–9178-z.
- *Harackiewicz J. M., Knogler M.* Interest: Theory and application // Handbook of competence and motivation: Theory and application / Elliot A. J., Dweck C. S., Yeager D. S. (Eds.). The Guilford Press, 2017. P. 334–352.
- *Hakanen J. J., Ropponen A., Schaufeli W. B.,* et al. Who is Engaged at Work? // Journal of Occupational and Environmental Medicine. 2019. Vol. 61, No. 5. P. 373–381 [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.1097/JOM.0000000000001528.
- Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 31) / Paulsen M. B., Perna L. W. (Eds.). Springer, 2017, 643 p.
- *Ivanova S.* Humanization as a way to improve the quality of education in the new conditions // AD ALTA Journal of Interdisciplinary Research. 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/090106/PDF/090106.pdf (data obrashcheniya: 06.04.2020).
- *Kachel S., Steffens M. C., Niedlich C.* Traditional masculinity and femininity: Validation of a new scale assessing gender roles // Frontiers in Psychology. 2016. No. 7. P. 1–19 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00956.
- *Kim Y. K., Armstrong C. L., Edwards S. R.* Does academic discipline moderate the relationship between student-faculty interaction and college outcomes? // Journal on Excellence in College Teaching. 2015. No. 26 (1). P. 53–80.
- *Kim Y. K., Sax L. J.* Student–faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status // Research in Higher Education. 2009. No. 50. P. 437–459 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1007/s11162–009–9127-x.
- *Kuh G. D., Hu S.* The effects of student-faculty interaction in the 1990s // The Review of Higher Education. 2001. No. 24 (3). P. 309–332 [Elektronnyj resurs]. DOI: http://dx.doi.org/10.1353/rhe.2001.0005.
- *Lundberg C. A.* The influence of time-limitations, faculty, and peer relationships on adult student learning: A causal model // The Journal of Higher Education. 2003. Vol. 74, No. 6. P. 665–688 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1080/00221546.2003.11780863.
- *Meyers-Levy J., Loken B.* Revisiting gender differences: What we know and what lies ahead // Journal of

Consumer Psychology. 2015. Vol. 25, No. 1. P. 129–149.
- *Nadler L. B., Nadler M. K.* Perceptions of Sex Differences in Classroom Communication // Women's Studies in Communication. 1990. Vol. 13, No. 1. P. 46–65 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1080/07491409.1990.11089740.
- *Nadler M. K., Nadler L. B.* The roles of sex, empathy, and credibility in out-of-class communication between faculty and students // Women's Studies in Communication. 2001. Vol. 24, No. 2. P. 241–261 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1080/07491409.2001.10162436.
- *Palmer D., Dixon J., Archer J.* Using situational interest to enhance individual interest and science-related behaviours // Research in Science Education. 2017. Vol. 47, No. 4. P. 731–753 [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.1007/s11165–016–9526-x.
- *Parker E.* Do non classroom interactions with faculty affect moral development among college students? // College Student Affairs Journal. 2017. Vol. 35, No. 1. P. 3–12 [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.1353/csj.2017.0001.
- *Pascarella E.* Student-faculty informal contact and college outcomes // Review of Educational Research. 1980. Vol. 50, No. 4. P. 545–595 [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.1177/1521025115612484.
- *Razdorskaya I. M., Urusova T. I., Rezcova T. V.* i dr. Eticheskie aspekty vzaimodejstviya prepodavatelej i studentov v processe obucheniya // Karel'skij nauchnyj zhurnal. 2018. T. 7, № 1 (22). S. 53–56. [In Rus].
- *Renninger J., Hidi X. E.* Triggering and maintaining interest in early phases of interest development // Learning, Culture and Social Interaction. 2019. Vol. 23 [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.1016/j.lcsi.2018.11.007.
- *Sax L. J., Bryant A. N., Harper C. E.* The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men // Journal of College Student Development. 2005. Vol. 46, No. 6. P. 642–659. [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.1353/csd.2005.0067.
- *Scherzinger M., Wettstein A.* Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multimethod approach // Learning Environments Research. 2019. Vol. 22, No. 1. P. 101–116 [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.1007/s10984–018–9269-x.
- *Sheeran P., Webb T. L.* The intention–behavior gap // Social and Personality Psychology Compass. 2016. Vol. 10, No. 9. P. 503–518 [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.1111/spc3.12265.
- *Stepanov P. V.* K voprosu o metodah vospitaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 1, № 6 (45). S. 140–152. [In Rus].
- *Trolian T. L., Jach E. A., Hanson J. M.,* et al. Influencing academic motivation: The effects of student–faculty interaction // Journal of College Student Development. 2016. Vol. 57, No. 7. P. 810–826 [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.1353/csd.2016.0080.
- *Vito M. M.* The impact of faculty-student interaction outside the classroom on faculty satisfaction, engagement, and retention. Northern Arizona University, 2007, 105 p.
- *Voronina E. A., Kur'yan M. L., Shutov A. A.* Otnoshenie k uchebe i gotovnost' k rynku truda: analiz studencheskih praktik // Vestnik Mininskogo universiteta. 2015. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/96/97 (data obrashcheniya: 16.10.2019). [In Rus].
- *Wubbels T., Brekelmans M., den Brok P.,* et al. Teacher–student relationships and classroom management // Handbook of classroom management / E. T. Emmer, E. J. Sabornie (Eds.). Routledge, 2015. P. 363–386.
- *Zadorin K. S.* Razvitie proektnoj kul'tury pedagoga, realizuyushchego vneurochnuyu deyatel'nost' v shkole // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 2, № 3 (40). S. 114–125. [In Rus].
- *Zalyaletdinova I. M.* Optimizaciya auditornogo i vneauditornogo vzaimodejstviya sub"ektov obrazovatel'nogo processa kak pedagogicheskoe uslovie razvitiya social'no-professional'noj mobil'nosti studentov vuzov // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2016. T. 8, № 1. S. 123–135 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.7442/2071–9620–2016–1–123–135. [In Rus].

УДК 378.147

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Т. Ю. Ломакина

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: lomakina@instrao.ru

Tatyana Yu. Lomakina
Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Laboratory of Vocational Education and Training, the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

И. В. Крыжановская

Старший преподаватель кафедры педагогики, психологии, права, истории и философии МФ МГТУ им. Н. Э. Баумана, г. Мытищи
E-mail: kririna3@rambler.ru

Irina V. Kryzhanovskaya
Senior Lecturer of the Pedagogy, Psychology, Law, History and Philosophy Chair, Bauman Moscow State Technical University,Mytischi Branch, Mytischi, Russia

В статье рассматриваются результаты исследования проблемы развития профессионального самоопределения студентов технических вузов и пути ее решения.

Профессиональная деятельность инженера приобретает новые приоритеты, связанные с технологическими инновациями в экономике. Рынок труда требует от современного специалиста технического профиля владения широким спектром ключевых компетенций, что связано с переориентацией спроса на новые умения и изменения организации технического труда. Одним из показателей профессиональной подготовки специалиста становится его адаптивность в социуме, которая слабо формируется узкоспециализированными научно-техническими дисциплинами. Как результат — меняются требования к подготовке инженера, появляются новые технические направления подготовки. Актуальность исследования развития профессионального самоопределения студентов объясняется расширением спектра научно-образовательных направлений технической подготовки и увеличением возможностей вузовского образовательного пространства. Структура современного высшего технического образования реализуется различными по содержанию и срокам обучения преемственными образовательно-профессиональными программами трех уровней: бакалавриата, магистратуры

Как цитировать статью: Ломакина Т. Ю., Крыжановская И. В. Функциональная модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 78–90.

и аспирантуры. Различные цели обучения на каждом уровне высшего образования диктуют разные подходы к организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов в условиях многообразия образовательно-профессиональных путей технического вуза. Педагогическое сопровождение студентов как организованный научно-методический процесс, направленный на непрерывное профессиональное образование и поддержку студентов в развитии профессионального самоопределения, становится необходимым. Теоретическим основанием разработки модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения являются системный, компетентностный, диверсификационный и личностно-деятельностный подходы. Предложенная в статье функциональная модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения включает научно-целевой, содержательный, диагностико-корректирующий, оценочно-результативный блоки и организационно педагогические условия. Ее реализация способствует повышению эффективности процесса сопровождения профессионального самоопределения.

***Ключевые слова**: профессиональное самоопределение, многоуровневая система, функциональная модель, сопровождение.*

Введение. Высшее техническое образование способствует инновационному и экономическому развитию путем создания баланса между спросом рынка труда и подготовкой кадров [14]. Технические российские университеты в соответствии с постановлением Правительства РФ от 23.05.2015 № 497 (ред. от 25.05.2016) «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы» после перехода на многоуровневую систему образования расширяют спектр научно-образовательных направлений [6].Они становятся многопрофильными и ориентируются на ключевые отрасли региональных экономик, реализуют программы магистратуры и аспирантуры, ведут активную исследовательскую и инновационную работу [2]. При этом увеличились возможности вузовского образовательного пространства для обеспечения личной включенности студентов в процесс обучения с целью развития и реализации их способностей [16]. Например, только в Мытищинском филиале Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана ведется подготовка по 29 направлениям бакалавриата и 87 магистерским программам, таким как лесное дело, менеджмент, приборостроение, профессиональное обучение, ландшафтная архитектура, правоведение и др.

Различные цели обучения на каждом уровне высшего технического образования диктуют разные подходы к организации педагогического

сопровождения [3].На уровне бакалавриата студенты получают базовое техническое образование по выбранному направлению подготовки. Магистратура позволяет получить навыки научных исследований и более узкую специализацию, учитывающую текущую потребность рынка труда. На уровне аспирантуры профессиональные интересы акцентируются на исследовании актуальных вопросов в выбранной области современной науки. Педагогическое сопровождение студентов в техническом вузе как организованный научно-методический процесс, направленный на непрерывное профессиональное образование и поддержку студентов в развитии профессионального самоопределения: выборе направленности будущей деятельности, специализации, исследовательских интересах, а также самореализации личностного потенциала в профессии и развитии внутренней мотивации на дальнейшее построение карьеры,— становится необходимым [10].

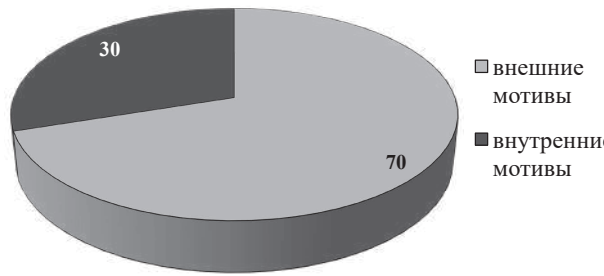


Рисунок 1. Соотношение мотивов профессионального выбора студентов бакалавриата (%)

В условиях технического многоуровневого образования вуза особенно актуальной является проблема развития профессионального самоопределения студентов, что требует научно обоснованного и методически организованного педагогического сопровождения данного процесса [4].Так, проведенное нами исследование мотивации выбора направления обучения у студентов первых курсов Мытищинского филиала Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана показало, что у поступающих в вуз преобладает внешняя мотивация выбора профессии. На выбор направления обучения 70% из 244 опрошенных повлияло удобное местоположение учебного заведения, наличие военной кафедры, совет родителей, а не выраженный интерес

к будущей профессиональной деятельности, что является показателем низкого уровня профессионального самоопределения и неспособности современных студентов к реализации новых реальных возможностей образования в саморазвитии путем выбора образовательных траекторий обучения (Рисунок 1).

Цель статьи. Современное состояние проблемы педагогического сопровождения профессионального самоопределения при многоуровневом образовании указывает на необходимость детального изучения данного процесса и разработки функциональной модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов [11].

Методология и методы исследования. Теоретическим основанием разработки модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов являются системный С. И. Архангельский, П. Я. Гальперин, Ф. Ф. Королев, Н. В. Кузьмина, Р. Х. Шакуров и др.), компетентностный (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. А. Сластенин, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.), диверсификационный (Т. Ю. Ломакина, А. М. Новиков, Е. В. Ткаченко) и личностно-деятельностный (А. Н. Леонтьев, В. Д. Шадриков, В. В. Сериков и др.) подходы.

Системный подход использовался для определения системообразующих элементов педагогического сопровождения профессионального самоопределения и установления связей между ними.

Компетентностный подход позволил выделить цель, задачи и функции педагогического сопровождения, определить его содержание, организацию и оценку в процессе профессиональной подготовки; обосновать условия развития профессионального самоопределения и его сопровождения.

Диверсификационный подход применялся при проектировании содержательных и процессуальных компонентов педагогического сопровождения: обоснования новых видов деятельности в системе высшего технического образования; введения новый формы организации профессионального самоопределения; обоснования внедрения педагогического сопровождения в процесс профессиональной подготовки.

Личностно-деятельностный подход использовался при выделении личностных факторов профессионального самоопределения студентов; определении условий построения образовательной траектории в системе

высшего технического образования; проектировании дополнительных элементов педагогического сопровождения.

Согласно системному подходу в педагогике подготовка будущих специалистов технического вуза представляет собой сложноорганизованную систему тесно взаимосвязанных субъектных и процессуальных составляющих, объединенных в иерархическую структуру. Целью этой системы является развитие компетентного специалиста в сфере, требующей технических знаний, а ее субъектами выступают работодатель, преподаватель и студент. Работодатель определяет профессионально важные качества и умения востребованного специалиста. Преподаватель разрабатывает образовательные программы, включающие содержание, средства и методы, необходимые для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование профессионала с заданными компетенциями. Студент, осваивая теоретические знания и практические умения, формирует объективное видение профессиональной действительности и субъективное понимание реализации полученных знаний при определении им своего места в профессии.

Процессуальная составляющая общей системы высшего многоуровневого технического образования представляет собой форму организации обучения, построенной на поэлементном усвоении социально-гуманитарных, естественно-математических и технических знаний и способов формирования субъектной профессиональной позиции посредством развития профессионального самоопределения студентов. Поэтому педагогическое сопровождение профессионального самоопределения можно рассматривать как подсистему общей системы высшего технического образования, которая решает задачи формирования эмоционально-мотивационного отношения студента к обучению и профессиональной деятельности.

Основными механизмами изучения педагогического сопровождения профессионального самоопределения являются принципы моделирования и проектирования, основанные на принципах демократизации. Они реализуются при предоставлении субъектам педагогического процесса определенных свобод для саморазвития, саморегуляции, самоопределения, самообучения и самовоспитания.

Принцип моделирования предполагает создание модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения в высшем многоуровневом техническом образовании, позволяющей выделить этот процесс из общей системы профессиональной подготовки, спро-

гнозировать его задачи и особенности для разных уровней рекурсий профессионального самоопределения, проанализировать взаимодействие элементов и построить его оптимальный образ на основе саморазвития, саморегуляции и самовоспитания студентов.

Принцип проектирования позволяет определить совокупность мероприятий педагогического сопровождения, способствующих формированию профессиональной культуры студентов, развитию у них профессионально важных качеств, умений и навыков.

Так как компетентностный подход определяет цель, задачи и позволяет оценить результат педагогического сопровождения профессионального самоопределения, его основные принципы (системность, прагматизация, связь теории и практики, профессиональная целесообразность) следует рассматривать как наиболее оптимальные условия содержания данного процесса.

Взаимообусловленность содержания и процессуальных компонентов педагогического сопровождения профессионального самоопределения обеспечивает поддержку в развитии направленности студента на конечные результаты подготовки, целостном развитии профессиональных и личностных качеств и основывается на принципах фундаментализации и уровневости.

Принципы личностно-деятельностного подхода: информированность, функциональность, учет адаптационных процессов, мобильность, профессиональная направленность в педагогическом сопровождении профессионального самоопределения — влияют на совершенствование профессиональной подготовки инженеров и позволяют спроектировать дополнительные элементы.

Перечисленные научные подходы и принципы составили методологическую основу разработанной нами функциональной модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов.

Анализ психолого-педагогической научной литературы и функций сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов позволил нам в дальнейшем определить модель данного процесса как схему, блоки которой соответствуют основным составляющим рекурсий профессионального самоопределения в рамках педагогического процесса высшего технического образования.

Результаты исследования. Функциональная модель педагогического

сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов включает следующие блоки: научно-целевой (подходы, цель, функции и задачи), содержательный (когнитивный, рефлексивный и результативный компоненты), диагностико-корректирующий (диагностирующий и оценочный компоненты), оценочно-результативный и блок организационно-педагогических условий (Рисунок 2).

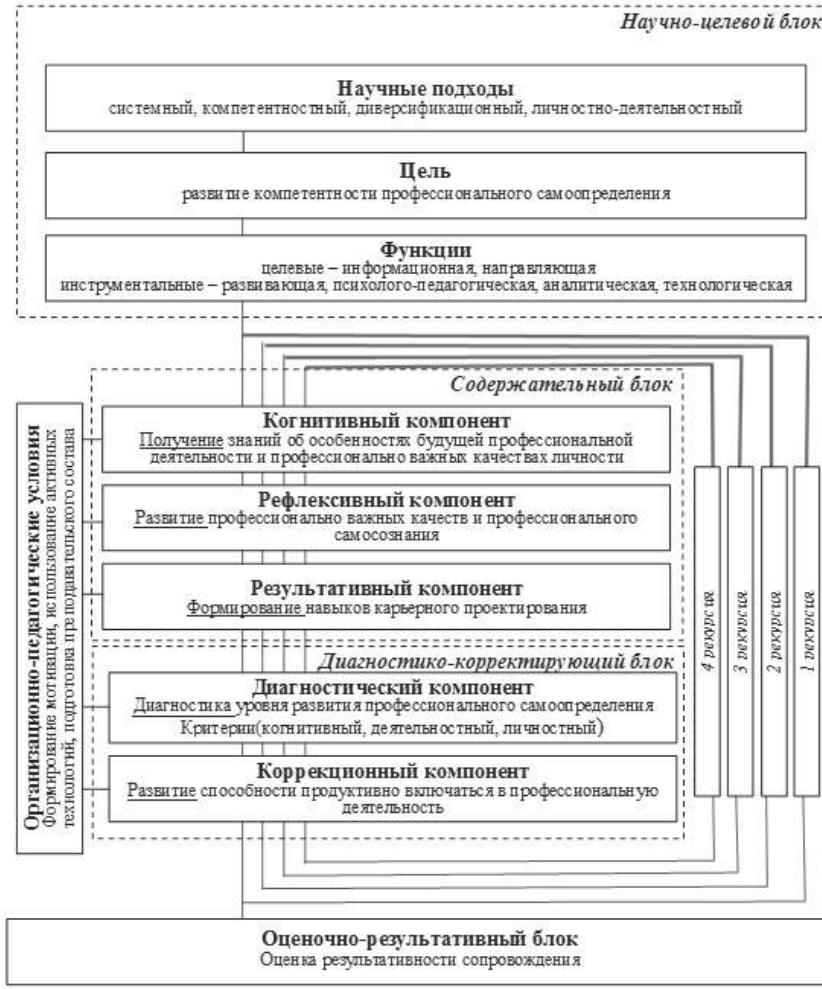


Рисунок 2. Функциональная модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов

Все составляющие ее элементы: цель, задачи, содержательные и результативные компоненты — имеют связи между собой и законы взаимодействия, что позволяет спрогнозировать развитие процесса самоопределения по уровню познавательных и практических действий, а также выделить когнитивный, рефлексивный и результативный компоненты.

Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов разворачивается в многоуровневой системе высшего технического образования и отражается в формировании образовательных потребностей студента через осознание им конечной цели обучения каждого уровня — бакалавриата, магистратуры, аспирантуры [1]. При этом уровень профессионального самоопределения абитуриента является ее исходным показателем [5], а результатом — осознанный выбор направления подготовки или профессиональной деятельности [7].

Научно-целевой блок содержит три компонента: научные подходы; цель и функции педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов.

Так как цель является основой модели и определяет содержание всех педагогических составляющих [13], то первым и наиболее значимым элементом модели сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов является целевой компонент. Целью педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов является развитие компетентности профессионального самоопределения субъектов педагогического сопровождения (абитуриентов, студентов, магистров, аспирантов) [9].

Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения реализуется через целевые (информационная, направляющая) и инструментальные (развивающая, психолого-педагогической поддержки, аналитическая, технологическая) функции.

Цель и функции реализуются в содержательном, диагностическо-корректирующем и оценочно-результативном блоках.

Содержательный блок включает когнитивный, рефлексивный и результативный компоненты.

Когнитивный компонент предполагает целенаправленное становление системы знаний о выбранной профессиональной сфере, динамике инженерных профессий, профессионально важных качествах, особенностях профессиональной деятельности, технических специальностях и должностях, научно-технической литературе. Он направлен на форми-

рование теоретических знаний о мире инженерных профессий в целом: осознание подразделения мира профессий технического профиля по предмету и целям труда, орудиям производства; знание общетрудовых и общепроизводственных понятий (культура труда, трудовая дисциплина, принципы планирования производства, структура и организация предприятия, принципы оплаты); знание особенностей выбранной профессиональной деятельности и отдельных смежных с ней профессий, особенностей выбранной профессии, способов совершенствования профессионализма и профессионально важных качеств [8].

Рефлексивный компонент связан с расширением профессионального сознания и самореализации в профессиональной деятельности, анализом личностного ресурса. Он способствует осознанию и развитию профессионально важных качеств личности инженера, соответствующих типу профессиональной деятельности, и включает формирование профессиональной направленности, развитие характерологических особенностей, познавательных интересов и мотивации выбора профессии [15].

Результативный компонент предполагает формирование следующих навыков карьерного проектирования: осуществление выбора, постановка цели и составление программы действий для ее достижения, продуктивное включение в профессиональную деятельность, работа с источниками профориентационно значимой информации, анализ вариантов продолжения образования, дифференциация внешних и внутренних факторов выбора профессиональной деятельности, использование личностного ресурса и имеющегося опыта.

Диагностико-корректирующий блок включает диагностирующий и коррекционный компоненты и позволяет проанализировать результаты педагогического сопровождения профессионального самоопределения в условиях многоуровневого технического образования.

Задачей диагностического компонента является мониторинг результатов уровня развития профессионального самоопределения субъектов педагогического сопровождения на разных этапах высшего технического образования, определение эффективности методов педагогического сопровождения профессионального самоопределения.

Коррекционный компонент в педагогическом сопровождении направлен на обеспечение осознанного профессионального самоопределения, определение и совершенствование форм и методов развития способностей обучающихся продуктивно включаться в профессио-

нальную деятельность, профилактику и предупреждение кризисов профессионального выбора. Основной задачей компонента является формирование навыков карьерного проектирования и умений анализировать имеющиеся варианты профессионального роста, в том числе и продолжения образования [12].

Оценочно-результативный блок позволяет определить эффективность педагогического сопровождения профессионального самоопределения. В ходе теоретического исследования профессионального самоопределения на основе анализа трудов А. Р. Арслановой, Н. А. Булкиной, Н. А. Кобзевой, С. Ю. Манухиной, С. Л. Мельникова, Н. Ф. Родичева, В. В. Филоновой, С. Н. Чистяковой и др. были выделены критерии (когнитивный, деятельностный, личностный) и их показатели, в соответствии с которыми охарактеризованы уровни (низкий, средний, высокий) профессионального самоопределения субъектов педагогического сопровождения.

Блок организационно-педагогических условий педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов содержит разработанные нами в процессе исследования организационно-педагогические условия реализации модели:

1) формирование у абитуриентов и студентов мотивации к развитию профессионального самоопределения;
2) использование в педагогическом сопровождении активных и интерактивных образовательных технологий, стимулирующих процесс профессионального самоопределения студентов технических вузов и способствующих развитию профессионально важных качеств инженера;
3) подготовка преподавательского состава к работе по сопровождению профессионального самоопределения студентов технических вузов, включающей освоение преподавателями приемов организации профориентации студентов в ходе профессиональной подготовки, изучение динамики профессий, требующих инженерных знаний, и их востребованности на современном рынке труда, ознакомление с особенностями профессионального самоопределения студентов.

Заключение. Предлагаемая нами функциональная модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов характеризуется прагматичностью, целостностью и динамичностью, а ее реализация с учетом последних достижений

педагогической науки и вузовской практики способствует повышению эффективности процесса сопровождения профессионального самоопределения, что было показано в ходе педагогического эксперимента.

Литература

1. *Гревцева Г. Я., Циулина М. В.* К анализу понятия «рефлексивно-ценностное сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза» // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2–0. С. 258.

2. *Золотарев С. П., Шматько О. Н.* Особенности профессионального самоопределения студентов аграрного вуза // Вестник АПК Ставрополья. 2016. № 4 (24). С. 131–134.

3. *Иванова Е. Е.* Организация психологического сопровождения развития профессионального самосознания студентов // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2017. № 4. С. 36–42.

4. *Кириллова Я. В.* Педагогическое сопровождение студентов вуза как условие повышения качества образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2018. Т. 10, № 3. С. 44–49.

5. *Крыжановская И. В., Бахтигулова Л. Б.* Педагогические условия сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов // Нижегородское образование. 2017. № 2. С. 117–125.

6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/ document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 05. 12.2019).

7. *Петров Ю. Н., Крыжановская И. В.* Основы сопровождения профессионального самоопределения будущих специалистов: монография. М.: МГУЛ, 2016. 138 с.

8. *Соколова А. С., Колчина В. В.* Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61 (ч. 3). С. 275–278.

9. *Beebe St. A., Masteerson J. T.* Communicating in Small Groups. Glenview: Scott, Foresman& Co. 1986. 274 p.

10. *Chan C. C.* Social support, career beliefs, and career self-efficacy in determination of Taiwanese college athletes' career development // Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. 2020. Vol. 26. Article 100232.

11. *Clegg S., Bradley S.* Models of Personal Development Planning: Practice and Processes // British Educational Research Journal. 2013. Vol. 32, No. 1. P. 57–76 [Электронный ресурс]. URL: http://www.jstor.org/stable/30032658 (дата обращения: 16.12.2019).

12. *Edwards R., Nicoll K.* Expertise, Competence and Reflection in the Rhetoric of Professional Development // British Educational Research Journal. 2006.Vol. 32, No.1. P. 115–131. [Электронный ресурс]. URL: http://www.jstor.org/stable/30032661 (дата обращения: 06. 01. 2020).

13. *Gillet N., Morin A., Huart I.,* et al. Self-determination trajectories during police officers vocational training program: A growth mixture analysis // Journal of Vocational Behavior. 2018. No. 109. P. 27–43.

14. *Taylor S., Peplau L. A., Sears D. O.* Social psychology. Tenth Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Prentices Hall, Inc., 2000. 767 p.

15. *Von Glinow M. A., Driver M. J., Brousseau, K.,* et al. The Design of a Career Oriented Human Resource System // The Academy of Management Review. 1983. Vol. 8, No. 1. P. 23–32 [Электронный ресурс]. URL: http://www.jstor.org/stable/257164 (дата обращения: 23.12.2019).

16. *Yu S., Levesque-Bristol C.* A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. Article 101857.

FUNCTIONAL MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION FOR TECHNICAL UNIVERSITIES STUDENTS

This article explores the problem of the development of professional self-determination of students of technical universities and ways to solve it.

New technical directions of training appear. The relevance of the study of the development of professional self-determination of students is explained by the expansion of the range of scientific and educational areas of technical training and the increase in the capabilities of the university educational space. The structure of modern higher technical education is implemented by successive educational and professional programs of three levels, varying in content and duration of study: bachelor's, master's, and post-graduate programs. The different learning objectives at each level of higher education dictate different approaches to the organization of pedagogical support for professional self-determination of students in a variety of educational and professional ways of a technical university. The pedagogical support for students as an organized scientific and methodological process aimed at continuing professional education and supporting students in the development of professional self-determination becomes necessary. The theoretical basis for the development of a model of pedagogical support of professional self-determination is the systemic, competency-based, diversification and personal-activity approaches. The functional model of pedagogical support of professional self-determination proposed in the article includes the scientific-target, substantive, diagnostic and corrective, evaluative-effective blocks and organizational and pedagogical conditions. Its implementation helps to increase the efficiency of the process of supporting professional self-determination.

Keywords: self-determination, multilevel system, functional model, support.

References

- *Beebe St. A., Masteerson J. T.* Communicating in Small Groups. Glenview: Scott, Foresman & Co. 1986. 274 p.
- *Chan C. C.* Social support, career beliefs, and career self-efficacy in determination of Taiwanese college athletes' career development // Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. 2020. Vol. 26. Article 100232.
- *Clegg S., Bradley S.* Models of Personal Development Planning: Practice and Processes // British Educational Research Journal. 2013. Vol. 32, No. 1. P. 57–76 [Elektronny resurs]. URL: http://www.jstor.org/stable/30032658 (data obrashcheniya: 16.12.2019).
- *Edwards R., Nicoll K.* Expertise, Competence and Reflection in the Rhetoric of Professional Development // British Educational Research Journal. 2006. Vol. 32, No. 1. P. 115–131. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.jstor.org/stable/30032661 (data obrashcheniya: 06. 01. 2020).
- *Gillet N., Morin A., Huart I.,* et al. Self-determination trajectories during police officers vocational training program: A growth mixture analysis // Journal of Vocational Behavior. 2018. No. 109. P. 27–43.
- *Grevceva G. Ya., Ciulina M. V.* K analiz u ponyatiya "refleksivno-cennostno e soprovozhdenie professional'noj podgotovki studentov vuza" // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2016. № 2–0. S. 258. [In Rus].
- *Ivanova E. E.* Organizaciya psihologicheskogo soprovozhdeniya razvitiya professional'nogo samosoznaniya studentov // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 2017. № 4. S. 36–42. [In Rus].
- *Kirillova Ya. V.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov vuza kak uslovie povysheniya kachestva obrazovaniya // Vestnik YuUrGU. Seriya"Obrazovanie. Pedagogicheskienauki". 2018. T. 10, № 3. S. 44–49. [In Rus].
- *Kryzhanovskaya I. V., Bahtigulova L. B.* Pedagogicheskie usloviya soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya studentov tekhnicheskih vuzov // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2017. № 2. S. 117–125. [In Rus].

- Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon № 273-FZ ot 29.12.2012 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/ document/cons_doc_LAW_140174 (data obrashcheniya: 05. 12.2019). [In Rus].
- *Petrov Yu. N., Kryzhanovskaya I. V.* Osnovy soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya budushchih specialistov: monografiya. M.: MGUL, 2016. 138 s. [In Rus].
- *Sokolova A. S., Kolchina V. V.* Organizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v kontekste professional'nogo samoopredeleniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 61 (ch. 3). S. 275–278. [In Rus].
- *Taylor S., Peplau L. A., Sears D. O.* Social psychology. Tenth Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Prentices Hall, Inc., 2000. 767 p.
- *Von Glinow M. A., Driver M. J., Brousseau, K.,* et al. The Design of a Career Oriented Human Resource System // The Academy of Management Review. 1983. Vol. 8, No. 1. P. 23–32. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.jstor.org/stable/257164 (data obrashcheniya:23.12.2019).
- *Yu S., Levesque-Bristol C.* A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. Article 101857.
- *Zolotarev S. P., Shmat'ko O. N.* Osobennosti professional'nogo samoopredeleniya studentov agrarnogo vuza // Vestnik APK Stavropol'ya. 2016. № 4 (24). S. 131–134. [In Rus].

УДК 377.112

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА В СИСТЕМЕ СПО

Ю. С. Тюнников

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: tunn@yandex.ru

Yury S. Tyunnikov
Dr. Sc. (Education), Professor, Leading Researcher, the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В современных условиях профессиональной подготовки специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих значительно повышается педагогический статус научно-исследовательского потенциала педагогического работника. При очевидной актуальности развития научно-исследовательского потенциала педагогического работника проблемными остаются вопросы, связанные с понятийным определением данного феномена и построением критериев для комплексной оценки эффективности его практической реализации. Настоящая статья посвящена рассмотрению обозначенных вопросов. Посредством методов смысловой редукции и терминологического анализа человеческого потенциала выявлены его сущностные свойства, которые положены в основу определения понятия «научно-исследовательский потенциал педагогического работника системы профессионального образования». В работе обосновывается формально-семантический подход к оценке эффективности научно-исследовательского потенциала педагогического работника. В настоящее время в образовательной практике научно-исследовательский потенциал оценивается главным образом по показателям продуктивности (работа по грантам, публикационная активность) и экономической результативности научно-исследовательской деятельности. В этом автор видит их существенный недостаток. В рамках формально-семантического подхода разрабатывается альтернативная

Как цитировать статью: Тюнников Ю. С. Критерии оценки научно-исследовательского потенциала педагогического работника в системе СПО // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 91–106.

диагностическая база для комплексной оценки эффективности научно-исследовательского потенциала педагогического работника. Такая диагностическая база учитывает не только научно-исследовательские задачи педагогического работника, но и актуальные задачи интеграции образовательной, инновационной и научно-исследовательской деятельности. В диагностическую базу включены следующие критерии: интегративный, процедурный, продуктивный, детерминантный, ресурсный. Результаты исследования могут быть использованы при решении проблем управления качеством профессионального образования, а также при разработке научно-методического сопровождения развития научно-исследовательского потенциала педагогических работников.

Ключевые слова: *научно-исследовательский потенциал педагогического работника, критерии научно-исследовательского потенциала, методологические подходы к построению критериев, состав критериев, содержание критериев.*

Введение

На фоне происходящей модернизации в сфере профессионального труда подготовка специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих все более приобретает черты проблемно ориентированного обучения, построенного на принципах и идеях развития творческих способностей обучающихся. В этих условиях важным фактором повышения качества профессионального образования становятся творческие способности самого педагогического работника и прежде всего те способности, которые определяют его научно-исследовательский потенциал. Будучи интегрированным в профессиональную подготовку, научно-исследовательский потенциал существенным образом влияет на ее характер, способы восприятия и переработки информации, создание ключевых опор для творческого овладения профессией.

Вместе с тем, как показывает анализ практики профессионального образования, педагогические возможности научно-исследовательского потенциала педагогических работников используются сегодня не в полной мере. Чаще всего дело ограничивается привлечением отдельных студентов к участию в научно-исследовательской работе, использованием общенаучных методов и элементов эмпирического исследования при подготовке аттестационных работ. Чтобы развернуть научный потенциал в более широком контексте и сделать его действенным средством профессионального образования, требуется прежде всего определить

сущность научно-исследовательского потенциала педагогического работника и критерии эффективности его практической реализации.

Понятие научно-исследовательского потенциала педагогического работника

Спецификация понятия научно-исследовательского потенциала педагогического работника исходит из основных характеристик, определяющих сущностные свойства данного феномена. Логико-смысловой анализ потенциала и терминологическая редукция его определений показывают, что таковыми являются ресурсная продуктивность, структурная подвижность, функциональная гибкость, функционально-ролевая определенность.

Ресурсная продуктивность. Потенциал обнаруживает себя в деятельности, которая становится его формой и результатом его реализации. Данная характеристика указывает на взаимосвязь двух основных переменных — ресурса деятельности и продуктивности деятельности.

Всякий потенциал — это прежде всего специфические ресурсы, которые определяют качественные и количественные показатели выполняемой человеком деятельности. Так же, как и иной потенциал человека, научно-исследовательский потенциал — это ресурс имеющихся у него возможностей (сила, мощь, средства, запасы, источники), которые он может использовать в определенном объеме для осуществления какого-либо плана или решения какой-либо задачи [4; 10; 15].

Приведем еще одно определение. «Исследовательский потенциал учителя — это характеристика педагога, отражающая совокупность его возобновляемых ресурсов, которая обеспечивает способность эффективно, результативно осуществлять целеполагание, формулировать исследовательскую проблему, строить гипотезу, собирать, обрабатывать информацию в ходе поисковой деятельности, осуществлять анализ и обобщение полученной информации для построения логических выводов, направленных на достижение у детей новых образовательных результатов» [11, с. 95].

Оставим в стороне критические замечания в адрес последнего определения, вызванные главным образом словосочетанием «совокупность возобновляемых ресурсов». Отметим лишь главное, что объединяет приведенные и аналогичные им определения.

Итак, научно-исследовательский потенциал — это ресурсная харак-

теристика исследовательских способностей человека, ориентированных на поиск и переработку информации с применением исследовательских методов и соответствующих принципов.

Анализируя и оценивая индивидуальный ресурс научно-исследовательского потенциала, мы имеем дело с переменными, которые раскрывают зависимость продуктивности осуществляемой деятельности от состава и уровня сформированности исследовательских способностей. В системе приведенной зависимости научно-исследовательский потенциал человека предстает в качестве важного ресурса его продуктивной самореализации, а уровень самореализация личности в том или ином виде деятельности становятся мерой функциональной выраженности (представленности) потенциала. Это дает основание полагать, что ресурс исследовательских возможностей мобилизуется и используется в зависимости от выполняемого вида деятельности.

Структурная подвижность. Корреляция наличного ресурса исследовательских способностей с продуктивностью научно-исследовательской и других видов деятельности опосредована действием различных детерминаций. Невозможно представить потенциал как однажды запущенный и единообразно действующий механизм. Эффективность практической реализации потенциала зависит от того, в каком объеме и как активированы исследовательские возможности индивида. Всякий раз на индивидуальные возможности человека в той или иной ситуации воздействуют внутренние и внешние факторы, которые могут отличаться и по своему составу, и по силе действия. В результате таких воздействий структура потенциала претерпевает изменения, иными словами, приобретает некоторую *подвижность*.

Действительно, в одних ситуациях мобилизация исследовательских способностей проходит более полно и успешно и продуктивность выполняемой деятельности выше, в других — в меньшем объеме и менее успешно, соответственно, продуктивность деятельности ниже. При этом трансформация научно-исследовательского потенциала может происходить по-разному: от полного развертывания до структурной деформации и полного блокирования со стороны действующих факторов.

В плане действия внутренних факторов важно подчеркнуть, что научно-исследовательский потенциал реализуется в системе других потенциалов (личностного, творческого, профессионального и др.), что в конечном счете сказывается на эффективности осуществляемых

видов деятельности. Так, например, состояние и уровень научно-исследовательского потенциала в значительной мере зависит от таких личностных характеристик, как характер, волевые и эмоциональные качества, ответственность, самостоятельность, настойчивость, коммуникабельность и другие. Это предполагает, что структура исследовательских способностей непосредственно основывается на личностном потенциале, его ментальной и психологической структуре.

Заметим, что, по существу, именно в этом разрезе обсуждаются многие аспекты проблемы самореализации современного человека в динамично развивающейся среде жизнедеятельности [5; 9]. В частности, в сходном контексте психологи рассматривают личностный смысл ситуации, когда человек способен воспринимать возникающие трудности как некоторые возможности для продуктивной самореализации [3]. Интересной и достаточно продуктивной в плане разблокирования скрытых когнитивных возможностей представляется концептуальная идея «толчка творческого вклада», предложенная Р. Штернбергом и его коллегами [19].

Относительно внешних факторов, детерминирующих мобилизацию исследовательских способностей человека, следует отметить прежде всего влияние факторов материальной поддержки, предметно-вещественной и информационно-коммуникативной среды. Именно в этой связи исследователи подчеркивают роль факторов и параметров пространства, в котором потенциал человека реализуется и развивается [10; 15].

Функциональная гибкость. Характеристика указывает на интегративные взаимодействия научно-исследовательского потенциала с различными видами деятельности. При этом функциональная гибкость потенциала рассматривается с когнитивных позиций, что позволяет описывать данное свойство как способность человека адаптировать мышление при переходе от старой ситуации к новой [17], переключать или изменять ход мыслей и внимание между различными задачами или операциями [16].

Разумеется, научно-исследовательский потенциал имеет прямое отношение к научно-исследовательской деятельности. Можно сказать, он «специализируется» на научно-исследовательских задачах. Однако область его практической реализации значительно шире. Как правило, исследовательские способности играют заметную роль и в других видах деятельности, таких как прогностическая, проектная, организационная, диагностическая, технологическая и др. В этом проявляется *функцио-*

нальная гибкость исследовательских способностей и, соответственно, научно-исследовательского потенциала**.**

Наглядной иллюстрацией данного свойства научно-исследовательского потенциала служит многоцелевая учебно-исследовательская и проектно-исследовательская деятельность, которая в настоящее время организуется в профессиональной и общеобразовательной школе многих стран [2; 8; 13].

Функционально-ролевая определенность. На необходимость спецификации потенциала указывает Л. И. Абалкин, по мнению которого потенциал независимо от его типа и вида представляет собой «обобщенную, собирательную характеристику ресурсов, привязанную к месту и времени» [1]. Если рассматривать особенности практической реализации потенциала того или иного специалиста в профессиональной среде, то пространственно-временную привязку потенциала следует дополнить характеристикой субъектной принадлежности, иначе говоря функционально-ролевой спецификацией.

В этой связи подчеркнем, что научно-исследовательский потенциал, взятый как таковой, не имеет функционально-ролевой определенности. Он приобретает такую определенность, будучи интегрированным в тот или иной вид деятельности с конкретным набором регламентированных функций и ролей. Данная характеристика научно-исследовательского потенциала указывает на профессиональные функции и роли того работника, которому потенциал принадлежит, который конкретно является его носителем. В системе среднего профессионального образования таковыми выступают сотрудники управленческого звена образовательной организации, преподаватели социально-гуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, мастера производственного обучения, методисты. Содержательные характеристики потенциала, источником которых выступает профессиональная деятельность, с необходимостью предполагает рассмотрение особенностей функционально-ролевой интеграции конкретного работника в системе профессиональной деятельности.

Следует обратить внимание, что все указанные характеристики научно-исследовательского потенциала раскрывают содержание понятия в общем виде, безотносительно к профессиональной деятельности человека. Вместе с тем особенности научно-исследовательского потенциала конкретной категории работников следует рассматривать относительно

тех видов деятельности, в рамках которых потенциал приобретает *функционально-ролевую определенность*.

Соответственно, с учетом сущностных характеристик научно-исследовательского потенциала можно предложить следующее определение.

Научно-исследовательский потенциал педагогического работника системы профобразования — *это многофункциональная система исследовательских способностей с подвижной структурой и индивидуальной мерой выраженности механизмов и процессов продуктивной самореализации, освоения, интеграции и практического применения познавательных структур различных видов деятельности педагогического работника в сфере профессионального образования.*

Критерии эффективности научного потенциала

Первоочередным вопросом в методологии диагностики сложных феноменов является выбор исходного основания для определения состава и содержания критериев [6; 14].

В настоящее время в образовательной практике и научной литературе заметно преобладает линия, согласно которой научно-исследовательский потенциал преподавателя рассматривается главным образом в специфике задач научно-исследовательской деятельности и оценивается по показателям публикационной активности и экономической результативности. При этом построение критериев научно-исследовательского потенциала выполняется по *структурно-функциональному основанию*, которое опирается на структуру научно-исследовательской деятельности, ее компоненты и психологические характеристики [7; 12; 18]. Следует признать, что у такого подхода есть свои аргументированные резоны и положительные моменты, поскольку выделяемые подобным образом критерии имеют свою определенную конкретику. В частности, актуализированная часть научно-исследовательского потенциала достаточно наглядно фиксируется относительно психологической структуры осуществляемой деятельности.

Вместе с тем при таком подходе допускается неправомерное отожествление структуры научно-исследовательского потенциала и структуры научно-исследовательской деятельности. В этом случае в диагностических процедурах неизбежно возникают определенные сложности, связанные как с оценкой эффективности научно-исследовательского потенциала, так и с оценкой влияния уровня потенциала на эффективность его прак-

тической реализации. Если оценивать диагностические возможности критериев с этих позиций, то становится понятным, что допущенное отожествление фактически делает невозможным дифференцированную оценку уровня и эффективности научно-исследовательского потенциала.

В этом отношении построение критериев научного потенциала по *формально-семантическому* основанию оказывается более предпочтительным.

Что в данном случае имеется в виду?

Формально-семантическое основание отражает феноменологический взгляд на научно-исследовательский потенциал, что позволяет, с одной стороны, фиксировать его наблюдаемые и скрытые возможности в части научно-исследовательской работы и взаимосвязи с образовательным процессом и процессом инновационного развития образовательной организации, а с другой — устанавливать адекватное соответствие выделяемых критериев основным характеристикам этих возможностей.

В принципе, феноменологическое описание научно-исследовательского потенциала означает его системную реконструкцию как целостного явления с привлечением тех признаков и существенных черт, которыми характеризуется его *семантическая структура***.**

Поэтому прежде чем перейти к определению состава и содержания критериев, необходимо описать семантическую структуру научно-исследовательского потенциала. Такая структура включает:

- *интегративное пространство научно-исследовательского потенциала;*
- *задачи практической реализации научно-исследовательского потенциала;*
- *процедуры практической реализации научно-исследовательского потенциала;*
- *формы практической реализации научно-исследовательского потенциала;*
- *продукты и эффекты практической реализации научно-исследовательского потенциала;*
- *зависимость практической реализации научно-исследовательского потенциала от внутренних факторов;*
- *зависимость практической реализации научно-исследовательского потенциала от внешних условий;*
- *«скрытые» возможности научно-исследовательского потенциала.*

Как видим, семантическая структура позволяет несколько по-иному

взглянуть на «устройство» научно-исследовательского потенциала, его ключевые элементы, а также на всю реальную инфраструктуру его функционирования. При этом главное внимание уделяется вопросам о том, как и почему реализуется или не реализуется научно-исследовательский потенциал педагогических работников в конкретных условиях той или иной образовательной организации, каковы текущие и перспективные результаты его практической реализации. Представляется особенно важным также то, что такие вопросы могут ставиться и анализироваться с позиции интеграции образовательной, инновационной и научно-исследовательской деятельности не только педагогов, но и самих обучающихся, иначе говоря в широком образовательном контексте.

Отсюда можно заключить, что формально-семантический подход к разработке критериев для анализа и оценки научно-исследовательского потенциала педагогического коллектива существенно отличается от структурно-функционального подхода.

Если рассматривать критерии научно-исследовательского потенциала в качестве системных конструктов его семантической структуры, то сами критерии логично поименовать с помощью дескрипций, описывающих эту семантическую структуру. Тем самым мы получаем вполне определенную диагностическую базу, в состав которой включены следующие критерии: *интегративный, процедурный, продуктивный, детерминантный, ресурсный*.

Обращение к семантической структуре научно-исследовательского потенциала расширяет диагностические возможности выделенных на ее основе критериев, поскольку значимые для диагностики характеристики становятся более полными и более разветвленными.

Следует также подчеркнуть, что семантическая структура потенциала позволяет разграничить его уровень и эффективность не только при определении состава критериев, но, что особенно важно, при разработке системы критериальных показателей и индикаторов, что, безусловно, облегчает интерпретацию состояния и динамики развития потенциала относительно разных ситуаций интеграции образовательной, инновационной и научно-исследовательской деятельности.

Если критерии научно-исследовательского потенциала задают направления диагностики, указывают на то, что анализируется и оценивается в самом объекте и по поводу объекта, то показатели и индикаторы указывают на те характеристики, которые для этого привлекаются. В этой

связи необходимо в рамках каждого критерия выделить те характеристики научного потенциала, которые позволяют фиксировать наиболее значимые изменения в его структуре. Выделение таких характеристик осуществляется посредством редукции процесса функционирования научного потенциала в рамках интегративного, процедурного, продуктивного, детерминантного и ресурсного критериев.

Раскроем содержание каждого критерия в отдельности.

Интегративный критерий позволяет фиксировать и оценивать результаты функционирования научно-исследовательского потенциала педагогических работников в части совершенствования профессиональной подготовки студентов в условиях интеграции образовательной, инновационной и научно-исследовательской деятельности.

Интеграция, построенная с опорой на ресурсы научно-исследовательского потенциала, позволяет преодолевать одностороннюю ориентацию предметного обучения только на собственные задачи. В частности, ожидается, что осуществляемая интеграция позволит существенно расширить педагогические возможности научно-исследовательской и инновационной деятельности педагогических работников и положительно скажется на овладении студентами системной методологией и в целом — на системной ориентировке в сфере профессионального труда.

Относительно результатов образовательной деятельности предполагается, что развитие научно-исследовательского потенциала педагогических работников в условиях интеграции образовательной, инновационной и научно-исследовательской деятельности будет сопровождаться овладением студентами дополнительными профессиональными компетенциями, новыми знаниями и способами действия и прежде всего системным инструментарием, необходимым для решения широкого круга профессиональных задач.

В качестве интегрирующего показателя выступает *деятельностная полнота* научно-исследовательского потенциала, анализируемая в рамках взаимосвязи основных и вспомогательных видов деятельности.

Согласно данному критерию результаты функционирования научно-исследовательского потенциала отображает цепочка индикаторов: *стратегии интеграции — условия и механизмы интеграции — результативность интеграции.* Индикаторы позволяют делать выводы о том, какие виды деятельности педагогического работника и в какой мере интегрированы в профессиональную подготовку обучающихся.

Согласно ***процедурному критерию*** результаты развития научно-исследовательского потенциала педагогических работников отражают наличие и уровень сформированности характерных групп умений, необходимых и достаточных для решения научно-исследовательских задач, а также задач в области интеграции научно-исследовательской, образовательной и инновационной деятельности.

Соответственно, с помощью оценочных процедур (экспертной оценки, самооценки) и диагностических шкал фиксируются те группы умений, в которых произошли структурные изменения.

Процедурный критерий отображает результаты функционирования научно-исследовательского потенциала посредством взаимосвязи следующих индикаторов: *профессиональные задачи — способы решения — результативность решения задач.* Такая детализация результатов развития научного потенциала позволяет делать выводы о том, какие инновационные и научно-исследовательские задачи решает педагогический работник, какие задачи ставятся и решаются в целях интеграции образовательной, инновационной и научно-исследовательской деятельности (*показатель задачной полноты*), какие группы умений требуют дальнейшего развития (*показатель операциональной завершенности*).

Продуктивный критерий позволяет фиксировать и оценивать результаты развития научного потенциала педагогических работников в продуктивном плане применительно к функциональным особенностям образовательной, инновационной и исследовательской деятельности, а также при построении и практической реализации их интеграции.

Основным показателем данного критерия является *творческая активность педагогического работника.*

Индикаторы творческой активности отображают результаты функционирования научно-исследовательского потенциала в следующем виде: *основные виды творческой активности — формы продуктивности — результативность творческой активности.*

Индикатор основных видов творческой активности позволяет фиксировать концептуальную активность (обоснование подходов к междисциплинарному взаимодействию, выдвижение идей в части инновационного развития образовательной организации и т.п.); проектную активность (подготовка научно-исследовательских и инновационных проектов, выполнение проектов); организационную активность (организация выполнения коллективных проектов и подготовки научно-методических

работ; организация и проведение круглых столов, конференций, семинаров, обсуждений; организация инновационной и научно-исследовательской деятельности студентов и др.); экспериментальную активность (проведение экспериментальных апробаций); публикационную активность (публикация статей, тезисов, методических рекомендаций и т.д.); презентационную активность (выступления на научно-методических конференциях, участие в обсуждениях исследовательских проблем и т.д.).

Индикатор формы продуктивности дает представление о способах и отношениях, в которых реализуется творческая активность педагогического работника (решение проблем, подготовка и выполнение проектов, публикации, выступление на конференциях, привлечение студентов к научно-исследовательской и инновационной работе и др.).

Индикатор результативности отображает в количественном выражении результаты, достигнутые по каждому виду творческой активности (количество разработанных проектов, опубликованных работ, сделанных докладов, количество привлекаемых студентов и т.п.).

Детерминантный критерий отражает влияние внутренних факторов и внешних условий научно-исследовательского потенциала педагогических работников на результаты его развития. Развитие потенциала детерминировано как усилиями самого педагогического работника, так и воздействиями той институциональной среды, в которую он погружен, в частности ее целевыми установками, организационными стратегиями, образовательными технологиями, методической поддержкой, состоянием материально-технической базы, различного рода воздействиями со стороны руководства и коллег.

Критерий включает показатели: *мотивационный* и *средовый*.

Посредством оценочных процедур (экспертной оценки и самооценки) и диагностических шкал фиксируются те изменения в развитии научного потенциала, которые детерминированы социальными установками, личностными интересами и ценностями педагогического работника (*мотивационный показатель*), а также условиями, в которых осуществляется интеграция научно-исследовательской, образовательной и инновационной деятельности (*средовый показатель*).

Детерминантный критерий отображает результаты функционирования научно-исследовательского потенциала посредством взаимосвязи следующих индикаторов: *внутренние и внешние детерминанты — область практической реализации научного потенциала — результативность*

саморегуляции научного потенциала.

Ресурсный критерий отражает те скрытые ресурсы научного потенциала педагогических работников, которые не были задействованы или не проявились явным образом в процессе его развития.

Критерий включает показатели *активационный* и *квалификационный*.

Активационный показатель фиксирует, какие деятельностные ресурсы научного потенциала педагогического работника остаются недостаточно активизированными или полностью заблокированными из-за наличия интеллектуальных, информационных, смысловых и ценностных барьеров.

Квалификационный показатель фиксирует расхождение между результатами научно-исследовательской деятельности и результатами интеграции образовательной, инновационной и исследовательской деятельности. Наличие такого рода расхождения служит веским основанием для вывода о том, что реализация научно-исследовательского потенциала педагогического работника сдерживается квалификационным дефицитом и прежде всего невысоким уровнем профессиональной подготовленности в области проектирования и практической реализацией интеграции образовательной, инновационной и исследовательской деятельности.

Соответственно, результаты функционирования научно-исследовательского потенциала в этом случае отображаются в цепочке следующих индикаторов: *скрытые ресурсы научного потенциала — проблемы самореализации научного потенциала — готовность к самореализации научного потенциала*.

Заключение

Представленные в работе сущностные свойства научно-исследовательского потенциала позволяют получить необходимые представления о том, какую роль он играет в системе профессиональной подготовки будущих специалистов и квалифицированных рабочих, каким образом он преломляется в разных видах профессиональной деятельности педагогического работника и как регулирует их взаимодействие. На базе сущностных свойств синтезировано общее определение понятия научно-исследовательского потенциала педагогического работника. Полученные в исследовании результаты, включая скорректированную дефиницию, критерии и показатели эффективности научно-исследовательского потенциала, по-новому ставят задачи управления качеством профессионального образования. При этом в отдельную группу выделя-

ются задачи разработки научно-методического сопровождения развития и практической реализации научно-исследовательского потенциала преподавателей, мастеров производственного обучения, методистов, руководителей образовательной организации.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (Проект «Исследование научного потенциала педагогических работников профессиональных образовательных организаций и механизм его повышения»).

Литература

1. *Абалкин Л. И.* Диалектика социалистической экономики. М.: Наука, 1987. 314 с.
2. *Ардашева Н. В.* Учебно-исследовательская деятельность обучающихся в процессе формирования современного специалиста // Символ науки. 2016. № 7–1. С. 99–101.
3. *Белинская Е. П.* Совладание как социально-психологическая проблема // Психологические исследования. 2009. № 1 (3) [Электронный ресурс]. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2009n1–3/54-belinskaya3.html (дата обращения: 21.05.2020).
4. Большая советская энциклопедия (БСЭ) [Электронный ресурс]. В 30-ти т. На трех CD. М.: Бол. Рос. энцикл., 2003. 3 электрон. опт. диска (CD).
5. *Горбанева Л. А.* Методологические основы профессиональной самореализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 2. С. 3–4.
6. *Казаков И. С.* Персонифицированные инвариантные составляющие процесса обучения в вузе // Высшее образование сегодня. 2011. № 8. С. 49–53.
7. *Клещева И. В.* Оценка эффективности научно-исследовательской деятельности студентов. СПб.: НИУ ИТМО, 2014. 92 с.
8. *Князева Н. Г.* Организация учебно-исследовательской деятельности студентов в процессе подготовки специалистов среднего звена // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 225–226.
9. *Минюрова С. А.* Психология саморазвития человека в профессии. М.: Компания Спутник, 2008. 298 с.
10. *Митрахович В. А.* Потенциал как педагогическая категория // Известия ВГПУ. 2008. № 9. С. 16–20.
11. *Севрюкова А. А.* Методика развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. № 6 (134). С. 93–98.
12. *Ставринова Н. Н.* Формирование и оценка готовности будущего педагога к исследовательской деятельности // Омский научный вестник. 2009. № 5. С. 138–142.
13. *Fulmer G. W., Chu H.-E., Martin S. N.* The Potential of Teacher-Led Research: Teachers' Action Research Collaborations in Science Education in Singapore // Asia-Pacific Science Education. 2018. Vol. 4, No. 7. DOI: 10.1186/s41029–018–0024–5.
14. *Klochkov V. P., Rybakova G. R., Vasileva N. O.,* et al. Parameters of modeling the semantic compatibility of educational information // Amazonia Investiga. 2019. Vol. 8, No. 23. P. 506–516.
15. *Lubart T., Barbot B.* Creative Potential and its Measurement // International Journal for Talent Development and Creativity. 2013. No. 1 (2). P. 41–50.
16. *Miyake A., Friedman N. P., Emerson M. J.,* et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis // Cognitive Psychology. 2000. Vol. 41, No. 1. P. 49–100. DOI: 10.1006/cogp.1999.0734.
17. *Moore A., Malinowski P.* Mediation, mindfulness, and cognitive flexibility // Conscious

Cognition. 2009. Vol. 18. P. 176–186. DOI: 10.1016/j.concog.2008.12.008.

18. *Rattan A., Savani K., Komarraju M.,* et al. Meta-Lay Theories of Scientific Potential Drive Underrepresented Students' Sense of Belonging to Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) // Journal of Personality and Social Psychology. 2018. Vol. 115, No. 1. P. 54–75.

19. The Nature of Human Creativity / Sternberg R., Kaufman J. (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2018. DOI: 10.1017/9781108185936.

RESEARCH POTENTIAL OF A PEDAGOGICAL WORKER: CONCEPT, CRITERIA OF EFFICIENCY

In modern conditions of professional training of mid-level specialists and skilled workers, the pedagogical status of the research potential of a pedagogical worker is significantly increased. With the obvious relevance of the development of the research potential of the teacher, the issues related to the conceptual definition of this phenomenon and the construction of criteria for a comprehensive assessment of the effectiveness of its practical implementation remain problematic. This article is devoted to the consideration of these issues. By means of methods of semantic reduction and terminological analysis of human potential, its essential properties have been identified, which are the basis for the definition of the concept of "research potential of a teacher in a vocational education system". The paper substantiates the formal-semantic approach to assessing the effectiveness of the research potential of a teacher. Currently, the educational potential of a teacher in educational practice is assessed mainly by productivity indicators (grant work, publication activity) and the economic effectiveness of research activities. In this, the author sees their significant drawback. As part of the formal-semantic approach, an alternative diagnostic base is being developed for a comprehensive assessment of the effectiveness of the research potential of a teacher. Such a diagnostic base takes into account not only the research tasks of the pedagogical worker, but also the urgent tasks of integrating educational, innovative and research activities. The following criteria are included in the diagnostic base: integrative, procedural, productive, determinant, resource. The results of the study can be used in solving the problems of quality management of professional education, as well as in the development of scientific and methodological support for the development of the research potential of teachers.

Keywords: research potential of a teacher; criteria for research potential; methodological approaches to the construction of criteria; composition of the criteria, the content of the criteria.

References

- *Abalkin L. I.* Dialektika socialisticheskoj ekonomiki. M.: Nauka, 1987. 314 s. [In Rus].
- *Ardasheva N. V.* Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' obuchayushchihsya v processe formirovaniya sovremennogo specialista // Simvol nauki. 2016. № 7–1. S. 99–101. [In Rus].
- *Belinskaya E. P.* Sovladanie kak social'no-psihologicheskaya problema // Psihologicheskie issledovaniya. 2009. № 1 (3) [Elektronnyj resurs]. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2009n1–3/54-belinskaya3.html (data obrashcheniya: 21.05.2020). [In Rus].
- Bol'shaya sovetskaya enciklopediya (BSE) [Elektronnyj resurs]. V 30-ti t. Na trekh CD. M.: Bol. Ros. encikl., 2003. 3 elektron. opt. diska (CD). [In Rus].
- *Fulmer G. W., Chu H.-E., Martin S. N.* The Potential of Teacher-Led Research: Teachers' Action Research Collaborations in Science Education in Singapore // Asia-Pacific Science Education. 2018. Vol. 4, No. 7. DOI: 10.1186/s41029–018–0024–5.
- *Gorbaneva L. A.* Metodologicheskie osnovy professional'noj samorealizacii lichnosti // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 2. S. 3–4. [In Rus].
- *Kazakov I. S.* Personificirovannye invariantnye sostavlyayushchie processa obucheniya v vuze // Vysshee obrazovanie segodnya. 2011. № 8. S. 49–53. [In Rus].

- *Kleshcheva I. V.* Ocenka effektivnosti nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov. SPb.: NIU ITMO, 2014. 92 s. [In Rus].
- *Klochkov V. P., Rybakova G. R., Vasileva N. O.,* et al. Parameters of modeling the semantic compatibility of educational information // Amazonia Investiga. 2019. Vol. 8, No. 23. R. 506–516.
- *Knyazeva N. G.* Organizaciya uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v processe podgotovki specialistov srednego zvena // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2014. № 2. S. 225–226. [In Rus].
- *Lubart T., Barbot B.* Creative Potential and its Measurement // International Journal for Talent Development and Creativity. 2013. No. 1 (2). P. 41–50.
- *Minyurova S. A.* Psihologiya samorazvitiya cheloveka v professii. M.: Kompaniya Sputnik, 2008. 298 s. [In Rus].
- *Mitrahovich V. A.* Potencial kak pedagogicheskaya kategoriya // Izvestiya VGPU. 2008. № 9. S. 16–20. [In Rus].
- *Miyake A., Friedman N. P., Emerson M. J.,* et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis // Cognitive Psychology. 2000. Vol. 41, No. 1. P. 49–100. DOI: 10.1006/cogp.1999.0734.
- *Moore A., Malinowski P.* Mediation, mindfulness, and cognitive flexibility // Conscious Cognition. 2009. Vol. 18. P. 176–186. DOI: 10.1016/j.concog.2008.12.008.
- *Rattan A., Savani K., Komarraju M.,* et al. Meta-Lay Theories of Scientific Potential Drive Underrepresented Students' Sense of Belonging to Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) // Journal of Personality and Social Psychology. 2018. Vol. 115, No. 1. R. 54–75.
- *Sevryukova A. A.* Metodika razvitiya issledovatel'skogo potenciala uchitelya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Vestnik TGPU (TSPU Bulletin). 2013. № 6 (134). S. 93–98. [In Rus].
- *Stavrinova N. N.* Formirovanie i ocenka gotovnosti budushchego pedagoga k issledovatel'skoj deyatel'nosti // Omskij nauchnyj vestnik. 2009. № 5. S. 138–142. [In Rus].
- The Nature of Human Creativity / Sternberg R., Kaufman J. (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2018. DOI: 10.1017/9781108185936.

УДК 378.147

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

И. В. Груздова

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методик преподавания, Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти
E-mail: gruzdovaiv@mail.ru

Inna V. Gruzdova
PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Teaching Methodologies, Tolyatti State University, Tolyatti, Russia

Введение. *В статье рассматриваются основные идеи реализации принципа практикоориентированности в современном профессиональном образовании, выделяются подходы и условия организации опыта практической деятельности, отражающего компонент модели профессиональной подготовки будущего педагога. Проблема раскрывается в контексте трансформации педагогического образования, ориентированного на увеличение объема практик и повышение требований к практико-ориентированным умениям будущих педагогических кадров.*

Целью статьи *является рассмотрение содержания и условий реализации принципа практикоориентированности в профессиональной подготовке педагогических кадров в Тольяттинском государственном университете на примере организации наставничества.*

В содержании работы *представлен обзор исследований, раскрывающих генезис идеи организации опыта познания, обобщаются научные трактовки интеграции практических и теоретических компонентов образования, рассматривается содержание и организация практико ориентированного обучения в вузе в ходе учебных занятий и практик на примере внедрения в образовательной процесс наставничества.*

В результате исследования *сформулирована идея о том, что создание образовательной среды в вузе с учетом реализации принципа практико-*

Как цитировать статью: Груздова И. В. Из опыта реализации принципа практикоориентированности в профессиональной подготовке педагогических кадров // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 107–123.

ориентированности позволяет комплексно решать вопросы организации подготовки педагогических кадров. В статье рассматривается компонент модели образовательной среды вуза, представляющий научно-методическое сопровождение обучения мастером-наставником в форме мастер-класса, наставничества во время учебных и производственных практик.

Ключевые слова: *практико-ориентированное образование, практико-ориентированная образовательная среда, наставничество, опыт профессиональной деятельности, мастер-классы.*

Введение. Современное педагогическое образование в нашей стране на протяжении последних десятилетий находится в состоянии модернизации и перманентного реформирования, целенаправленно стремится к тому, чтобы стать динамично развивающейся и конкурентной отраслью, способной к поиску и реализации новых интегральных идей. Знания играют определяющую роль в социально-экономическом развитии страны, это обусловливает бурное развитие высоких технологий и активное внедрение новейших разработок в практику.

Преобразования в высшей школе связаны с введением многоуровневой подготовки бакалавров и магистров, трансформацией стандартов образования, переходом от доминирования теоретической к практико ориентированной подготовке будущих кадров. Происходящие изменения позитивно влияют на организацию образовательного процесса в вузе, выступают источником появления таких образовательных трендов, которые с высокой долей результативности обеспечивают процесс подготовки современного специалиста в соответствии с международными стандартами и запросами рынка труда.

Современные стандарты высшего образования ориентированы на подготовку «рефлексирующего практика», обладающего востребованным набором компетенций и способным к самопознанию и самосовершенствованию, а также на развитие профессиональных качеств, позволяющих выпускникам вузов мобильно реагировать на потребности рынка труда.

С. С. Полисадов считает, что в сложившейся ситуации высшей школе следует переходить от технологий передачи знаний к технологии приобретения навыков и расширения опыта профессиональной деятельности [13].

Постановка проблемы. Актуализированный в соответствии с Федеральным законом № 122-ФЗ на основе профессиональных стандартов ФГОС ВО 3++ усиливает принцип практикоориентированности

основной образовательной программы вуза [19]. Во ФГОС ВО 3++ говорится о введении индикаторов достижения компетентностного уровня, которые определяются конкретными действиями выпускника, освоившего определенную компетенцию, также требуется оценивать планируемые результаты обучения в виде знаний, умений, навыков и опыта деятельности, которые обеспечивают развитие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Стандарт предусматривает увеличение объема зачетных единиц по всем видам практик, предъявляет высокие требованиями к практико-ориентированным умениям и навыкам обучающихся, опыту научной и профессиональной деятельности выпускников. В соответствии со ФГОС ВО 3++ сформированные универсальные компетенции (УК) способствуют успешному ориентированию в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности, умению критически мыслить, определять круг задач и выстраивать траекторию саморазвития, брать на себя ответственность за успехи всей команды, отвечать за получаемые результаты, выбирая оптимальные способы их решений [19].

Как следствие, мы видим, что в условиях компетентностной модели нуждается в переосмыслении вся подготовка бакалавров в сфере высшего образования, требуется серьезная корректировка принципов обучения как организационной, так и содержательной базы образовательного процесса.

Одной из востребованных проблем, находящихся в эпицентре научного внимания, является разработка содержания и условий реализации принципа практикоориентированности высшего педагогического образования. Во многом это обусловлено изменениями в трактовке понятия «профессионализм» современного педагога, а также требованиями ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование и 44.03.02. Психолого-педагогическое образование [19].

Обзор научной литературы по проблеме. Идея практической направленности обучения в XX веке получила научное обоснование в трудах американского педагога Дж. Дьюи [6], а также в работах У. Джеймса, Дж. Мида, Э. Энджела. Взгляды ученых базируются на философии прагматизма, согласно которой практические действия человека выступают источником жизненного опыта. Познающий субъект проявляет эмоционально окрашенное и практически оформленное отношение к миру. Его опыт складывается из субъективных переживаний и активной деятель-

ности как ответной реакции на воздействие среды. Так, становление жизненного опыта в теории Дж. Дьюи связано с решением проблем, которые не всегда успешно решаются на основе научных представлений. Дж. Дьюи был убежден в том, что наука не всегда в состоянии дать ответы на ежедневно возникающие жизненные вопросы, более того, она сама кристаллизуется из опыта и проверяется им [6]. Истинное знание о мире и смысл этого знания является субъекту в результате практической деятельности. У человека, по мнению Дж. Дьюи, инстинкт делания наиболее ярко выражен, следовательно, обучение деланием обеспечивает целостность познавательной деятельности обучающихся и требует организации их самостоятельной работы с реальными вещами [6].

Принцип связи теоретического обучения с практической деятельностью при ведущей роли теории не является новым для дидактики высшей школы. Его реализация предполагает наличие активной деятельности обучающихся по применению научных знаний в труде, в процессе овладения профессией [7]. Суть этого принципа лаконично изложена философом Б. А. Воронович: «Все то, что стало объектом теоретического познания, со временем становится объектом практического сознания, а затем и практического действия человека» [5, с. 69].

В знаниевой модели образования теория предшествует практической деятельности и составляет базовую основу практики. Фундаментальность знаниевой парадигмы способствует применению учениками полученных знаний, как в избранной профессии, так и в межпрофессиональной интеграции [16].

Приоритет производственных задач инициировал в конце XX века разработку модели образования на основе компетентностного подхода. Новая образовательная концепция, которая ориентирована на подготовку компетентного выпускника, внесла изменения и в понимание практико-ориентированного принципа обучения.

Л. Е. Солянкина отмечает, что практико-ориентированный принцип обучения в современной высшей школе ставит во главу практическое преобразование действительности, акцент переносится с процесса усвоения знаний на процесс их воплощения в жизнь. Краеугольным камнем практико-ориентированного образования выступает приобретение практического опыта деятельности, а уровень приобретаемого опыта должен быть определен и оценен на основе методов компетентностного подхода [17].

Ф. Г. Ялалов отмечает, что существует неразделимая связь между компетенциями и деятельностью, так как процесс формирования компетенций происходит непосредственно в ходе накопления практического опыта, прежде всего прикладного характера, с ориентацией на содержательный компонент будущей профессиональной деятельности. Исследователем отмечено, что в рамках деятельностно-компетентностного подхода к основной формуле «знания-умения-навыки» примыкает опыт деятельности. Опыт обучающихся состоит не только из учебно-познавательной деятельности, но и предполагает самостоятельное приобретение студентами профессиональных навыков, а также обогащение в процессе обучения в вузе жизненного и социального опыта [21].

Исследования показывают, что принцип практикоориентированности позволяет реализовать ряд условий, при которых опыт решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем переносится в область самостоятельной практики [20]. Обучение в высшей школе протекает с опорой на имеющийся у студентов жизненный и социальный опыт, кроме того, образовательная деятельность осуществляется в форме проектов на основе научного поиска и творчества [15].

Результаты проведенных исследований показывают, что увеличение практической направленности обучения при одновременном сохранении фундаментальности образования обеспечивает высокое качество профессиональной подготовки (Г. А. Бордовский [2], И. В. Патрушева [12], С. С. Полисадов [13]).

В научных работах, посвященных исследованию проблемы организации практико-ориентированного образования в вузе, можно выделить несколько направлений научно обоснованного решения означенной проблемы.

Первое направление исследований решает задачу накопления опыта деятельности в процессе различных учебных и производственных практик, погружающих студентов в профессиональную среду. Ю. Ветров и Н. Клушина рассматривают все организуемые в вузе практики в качестве способа погружения обучающихся в профессиональную деятельность. По их мнению, погружение в практику позволяет студентам систематически соотносить имеющиеся представления о будущей профессии с реальной жизненной ситуацией. Учет выдвигаемых авторами требований в организации практики в вузе (базы практики, подходы к распределению

студентов на практику, преемственность задач в системе практик и т.п.) удовлетворяет актуальные образовательные потребности личности, мотивирует к поиску ответов на профессионально значимые вопросы, побуждает к самообразованию, что положительно отражается на профессиональном обучении в целом [3].

Коллективом авторов — Т. Ю. Андрущенко, Г. М. Шашловой, А. С. Шубиной предложена модульная система практической подготовки магистров психолого-педагогического образования. Система предполагает начинать освоение модуля не с традиционного изучения теоретических знаний, а с организации практик. Авторы убеждены, что распределенный формат производственной практики может снять противоречие между осознанием-рефлексией происхождения научных знаний и их адресности, что гарантирует подготовку эффективных специалистов [1].

В рамках второго направления исследования рассматриваются интеграционные процессы теоретической и практико-ориентированной подготовки специалистов в вузе, исследователи обосновывают идею максимального приближения целостного образовательного процесса к потребностям профессии с проекцией на ее будущее развитие [4; 10; 14]. На наш взгляд, такой подход позволяет сформировать качества конкурентоспособности выпускников на современном рынке труда.

В исследовании Е. И. Мажар доказано, что успешная подготовка в вузе связана с аккумуляцией предшествующего опыта, применением продукт-ориентированного обучения, созданием информационно-образовательной среды, стимулирующей профессиональные пробы ролевого поведения современного специалиста [10]. Приобретение студентами опыта практической деятельности на ранних этапах обучения в вузе, по мнению В. В. Ворожецовой, закладывает основы профессиональной личностной позиции будущего педагога и позволяет за период получения образования успешно овладеть трудовыми действиями педагога в соответствии с профессиональным стандартом [4].

Н. Ф. Радионова и А. П. Тряпицына практико-ориентированное образование будущего педагога связывают с опытом решения реальных производственных задач. Они обосновывают точку зрения, что обучение педагога должно осуществляться в процессе анализа возникающих на практике проблем воспитания и обучения детей. Участие в решении и обсуждении проблем образования максимально приближает обучаю-

щихся к реалиям педагогической профессии. Авторы приходят к выводу, что практико-ориентированное обучение — это работа с различными базами информации для выбора и принятия профессиональных решений в контексте реально существующих практических ситуаций, овладение способностью критически мыслить и умением брать на себя ответственность за профессиональные действия и поступки [14].

Третье направление в рассмотрении проблемы практико-ориентированного образования связано с решением задачи формирования знаний, умений и навыков средствами профессионально-ориентированных технологий.

В исследовании А. А. Костюниной практикоориентированность в подготовке будущих педагогов представлена в виде системы, элементы которой включают поэтапное формирование профессионального самосознания будущих педагогов. Избранные автором образовательные технологии направлены на развитие у студентов комплекса педагогических способностей, постепенно усложняющихся в связи с расширением опыта профессиональной деятельности. На ранних этапах обучения технологии и формы работы позволяют накопить опыт принятия решений в разнообразных ситуациях профессиональной деятельности, далее происходит развитие способностей к профессиональной рефлексии и самоактуализации личности в деятельности педагога [9].

С. А. Мамыченко отмечает, что реализация принципа практико-ориентированного обучения предполагает множество подсистем и технологических решений и включает овладение действиями и операциями, максимально сближающими учебную и реальную профессиональную деятельность. Опираясь на деятельностный подход, автор заключает, что благодаря применению профессионально-ориентированных технологий обучения многократно осуществляемые действия интериоризируются с тем, чтобы впоследствии успешно реализоваться в опыте профессиональной деятельности [11]. Ю. Н. Рюмина изучает роль проектной деятельности как технологии практико-ориентированного обучения, влияющей на развитие многих профессиональных качеств будущего педагога, прежде всего его заинтересованности в педагогическом образовании [15].

Четвертое направление исследований, наиболее перспективное, на наш взгляд, связано с рассмотрением содержания практико-ориентированной среды вуза. С точки зрения содержательной части практико

ориентированная среда представляется исследователям пространством, имеющим специфические черты организации с ориентацией на развитие профессиональных компетенций уже во время вузовского обучения, кроме того, образовательное пространство должно учитывать и необходимость формирования индивидуально-психологических качеств будущих специалистов [18]. В образовательной среде происходит формирование и воспроизведение субъектного опыта студентов с позиций рефлексии, творчества и самоопределения. Создание практико-ориентированной образовательной среды в вузе позволяет расширить границы педагогического образования и видоизменять содержание, технологии и формы обучения, в центре которых находятся прикладные знания и умения, относящиеся к сфере будущей профессиональной деятельности. Т. Н. Корнеенко считает, что «современная педагогическая среда в вузе должна быть подчинена главной задаче образования — развитию и формированию опыта саморазвития человека, благодаря которому он будет способен развивать окружающий мир и свой индивидуальный замысел» [8, с. 17].

В исследованиях отмечается, что традиционный образовательный процесс содержит ряд противоречий, которые не позволяют в полном объеме сделать его успешной жизненной и профессиональной стратегией [8; 18]. В качестве альтернативы, на наш взгляд, необходимо усиление апостериорной составляющей процесса профессиональной подготовки будущих педагогов, суть которой — в актуализации практического опыта студентов, предполагающего самостоятельное «открытие» и конструирование профессионального знания, создание в вузе резонансной образовательной среды.

Приходим к выводу, что практико-ориентированный подход в профессиональном педагогическом образовании реализует идеи деятельностно-компетентностной образовательной парадигмы и основывается на приоритете практической апостериорной подготовки, позволяющей формировать у будущих педагогов фундаментальную научную базу знаний параллельно с получением личностно-профессиональных и социально значимых практических компетенций.

Методология и методы исследования

Методы анализа и обобщения психолого-педагогических исследований по проблеме практикоориентированности педагогического образования.

Анкетирование и опрос по результатам прохождения практики обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», диагностика способности самостоятельно приобретать знания и повышать свой образовательный уровень как показателя эффективности реализации принципа практикоориентированности в подготовке будущих педагогов.

Результаты исследования

Результаты опроса, проведенного в Тольяттинском государственном университете в 2018–2019 гг., указывают, что в ходе учебных и производственных практик из 200 опрошенных студентов по направлению бакалавриата «Психолого-педагогическое образование» 70% обучающихся испытывают те или иные затруднения практического характера. На первом месте среди выявленных трудностей стоят вопросы деятельностно-организационного характера. Более 40% будущих педагогов говорят о существенных сложностях в решении проблем нарушения учебной дисциплины, разрешении конфликтных ситуаций и отмечают отсутствие конкретных практико-ориентированных знаний, а также опыта разрешения подобного рода противоречий.

На втором месте по частоте возникновения заявлены индивидуально-личностные затруднения: для 25% студентов непросто установить контакт с учащимися (отмечено, что часто возникает ситуация непринятия учениками студентов-практикантов как учителя), трудности возникают между студентами-практикантами и педагогами образовательной организации, на базе которой проходит практика. При этом на наличие информационных (знаниевых) затруднений указали лишь 4% опрошенных студентов. То есть основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты,— это проблемы конкретизации обобщенных теоретических знаний в разворачивающейся ситуации реальной, непосредственной практической деятельности.

Исследование способности самостоятельно приобретать знания и повышать свой образовательный уровень с целью преодоления трудностей в практической работе показало, что на начальном этапе экспериментальной работы (констатирующий срез) лишь у 23% студентов второго курса обучения ярко выражена потребность в самообразовании и саморазвитии, что влияет на успешность и качественные характеристики профессиональной деятельности будущего учителя. У большинства обучающихся

(77%) студентов второго курса не выявлены или слабо выражены мотивы творческой самореализации в педагогической профессии; также не отмечены у этой группы обучающихся мотивы профессионального самосовершенствования как наиболее значимые в саморазвитии.

Анализ данных опроса и анкетирования показал, что трудности, которые испытывают студенты в процессе практической деятельности и выполнения программы практик, представляют собой область профессиональных знаний и представлений, охватывают круг организационно-деятельностных и личностных проблем, столкнувшись с которыми в конкретной практической ситуации, студенты не находят эффективного способа их разрешения.

Актуализировалась потребность разработки условий реализации принципа практикоориентированности обучения, организации дополнительного опыта практической деятельности, направленной на формирование у будущих педагогов познавательной мотивации к овладению системой умений и навыков конструктивно разрешать возникающие трудности.

Несформированность познавательной мотивации к решению проблем и трудностей, возникающих в деятельности учителя, может привести к снижению ценности психолого-педагогического образования и развитию негативного отношения к труду учителя. Известен тот факт, что не все выпускники педагогических вузов, к сожалению, идут работать по своей профессии.

Непосредственное сопровождение наставника позволяет, на наш взгляд, разрешить противоречие между возникающими у будущего учителя в процессе обучения трудностями и его возможностями их самостоятельного решения. Наставничество представляет собой деятельностное сопровождение студента на всех этапах образования и после его завершения. Мы считаем, что наставничество как путь вхождения в профессию будущего педагога следует обеспечивать непосредственно в вузе, в процессе учебных занятий. Важно, чтобы будущий педагог мог выбирать наставника сам и в процессе обучения была возможность выбрать нескольких наставников, каждый из которых помогал бы решать определенную профессионально-образовательную задачу или участвовал в реализации профессиональных интересов будущего педагога на практике.

В Тольяттинском государственном университете на кафедре пе-

дагогики и методик преподавания реализуется модель подготовки педагогических кадров, в которой одним из компонентов выступает непосредственное сопровождение будущего педагога наставником.

Другая форма реализации принципа практикоориентированности — проведение мастер-классов педагогами-практиками, имеющими не только профессиональный опыт, но и высокие достижения в профессии. Мастер-класс может быть посвящен научно-педагогическим исследованиям в профессиональном становлении современного учителя или изучению инновационного опыта учителя, достижения которого признаны общественным или научным сообществом.

На одном из мастер-классов, проводившихся с бакалаврами, был представлен проект выпускницы магистратуры ТГУ по профилю «Педагогика и психология воспитания» (руководитель магистратуры — проф. И. В. Руденко), учителя начальных классов И. С. Власовой на тему «Технология культур творческого воспитания младших школьников во внеурочной деятельности». Особое внимание автор проекта обратила на тот факт, что научная деятельность в вузе способствовала ее дальнейшим успехам в профессиональной деятельности, была источником ее достижений и побед. Данный проект номинировался на премию Губернатора Самарской области.

Эффективность мастер-классов состоит в непосредственной наглядности проявлений мастерства педагогической деятельности, когда студенты, будучи соучастниками творческого процесса, ощущают важность и значимость приобретения опыта научно-методической работы учителя, могут оценить ее роль в педагогической профессии. В ходе мастер-класса студенты имеют возможность осмыслить профессиональные и личностные характеристики, которые важны в карьере учителя.

Выступая практико-ориентированной формой обучения в вузе, мастер-класс обладает рядом особенностей. Так, на подобных занятиях в активной форме студенты осваивают опыт реализации новаторских подходов в обучении детей, открывают новые возможности профессиональной деятельности, осваивают различные способы избегания консерватизма в профессии учителя. К примеру, при изучении курса «Творческое развитие младшего школьника» в рамках мастер-классов происходит процесс погружения студентов в атмосферу профессионального взаимодействия с педагогом-мастером, когда имеющие опыт педагоги представляют нетрадиционные техники изобразительной де-

ятельности — 3D-моделирование, бумагопластику, пластилинографию, декупаж и др. В рамках изучения курса организуется серия подобных мастер-классов. Это позволяет бакалаврам более активно применить свои способности и развить профессиональные навыки в творческих занятиях с детьми младшего школьного возраста.

Система мастер-классов, которые организуются в процессе обучения бакалавров психолого-педагогического образования, расширяет профессиональный круг общения студентов с преподавателями-наставниками, помогает раскрыть творческий потенциал обучающихся путем осуществления научно-исследовательской деятельности.

Важной особенностью такого рода взаимодействия на занятиях становится проявление личностного и профессионального отношения обучающихся к предлагаемому научному или методическому материалу, на этой основе развивается эмоционально-ценностное отношение студентов к содержанию педагогической профессии.

Мастер-классы предваряют учебную и производственную практики, которые проходит на втором и третьем курсе обучения бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование». Содержание учебной практики связано с опытом получения первичных навыков научно-исследовательской работы. Опыт участия студентов в работе мастер-классов позволяет осмысленно выбрать базу для практики, учитывать необходимость в исследовании вопросов обучения, воспитания и развития личности младших школьников, возможности реализации научного исследования по выбранной тематике. По завершении учебной практики наставники курируют работу студентов по подготовке индивидуальных и коллективных презентаций научной работы. Как показывают результаты анализа осуществляемых в ТГУ мероприятий по реализации принципа практикоориентированности в профессиональной подготовке педагогических кадров, в подготовленных студентами научных отчетах представляется исследовательский материал и факты об их интересных и ярких научно-методических находках в области педагогики и психологии воспитания, теории и методики обучения младших школьников. Возможность творческого диалога с наставником-практиком, а также педагогическая поддержка первого научно-исследовательского опыта вызывают у студентов живой интерес к инновационной деятельности, желание реализовать свое исследование и получить научно достоверные данные.

Программа производственной практики (технологическая (проек-

тно-технологическая) практика) студентов третьего курса связана с выполнением курсовой работы по дисциплине «Психолого-педагогические теории и технологии начального образования». Выбор предмета исследования происходит согласно имеющемуся у студента опыту научно-исследовательской деятельности в тесном взаимодействии с практикующим педагогом-наставником. Однако выполнение исследовательских заданий осуществляется в виде веб-квеста.

Опыт самостоятельной деятельности в ходе написания курсовой работы подкрепляется необходимостью поиска в интернете нужной информации по теме — на сайте организации, личном сайте педагога-наставника или иных профессиональных сайтах. Успешному осуществлению данной задачи и способствует веб-квест, разработанный с целью эффективного планирования исследовательской работы, чтобы студент без потерь времени мог находить важные для исследования источники, должным образом применять извлеченную информацию в практических целях. Метод веб-квеста, которым руководит виртуальный исследователь-наставник, направлен на приобретение студентами навыков критического мышления, анализа и оценки информации.

Содержание веб-квеста способствует актуализации вопросов исследования в области психолого-педагогических знаний с точки зрения тематики курсовых работ. Работа над курсовой отличается интегрированностью теоретической информации и практического опыта. Студенты должны оценивать достоинства и недостатки, проводить предварительный анализ и проектирование профессиональной деятельности, применяя усвоенную теорию вопроса. С ориентацией на общекультурные способы организации психолого-педагогических исследований приобретается и умение отбора методов работы.

Творческий подход к исследовательской работе и применение практикоориентированных форм обучения способствует запуску механизмов саморазвития, ибо подталкивает студентов к самостоятельному шагу в отношении постановки проблемы исследования, к выявлению противоречий в решении проблемы исследования, к выбору индивидуальных методов исследования с опорой на культуру научной и педагогической деятельности.

Система мастер-классов, профессиональное общение студентов и педагогов в форме наставничества при выполнении экспериментальной работы по теме курсового проекта позволяют действенно реализовать

принцип практикоориентированности обучения, что отражается на результатах подготовки будущих педагогов:

- заинтересованное отношение к учебным занятиям, актуализирующим ценностный взгляд на педагогическую деятельность;
- способность самостоятельно разрабатывать программу исследования и учитывать потребности практики при освоении опыта научно-исследовательской деятельности;
- освоение способов деловой и личной коммуникации, эмоционально ценностного общения, навыков выражения научных суждений при обмене мнениями;
- сформированность способов конструирования образовательных задач, знание путей их решения;
- получение опыта сотрудничества, сотворчества, совместного поиска решений задач, возникающих в творческом диалоге с педагогами-наставниками.

Результаты проведенной работы показали высокую эффективность реализации условий принципа практикоориентированности в подготовке будущих педагогов. У большинства студентов (75%) третьего курса обучения сформировано ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, ярко выражена потребность в самообразовании, саморазвитии, развита способность самостоятельно разрешать проблемные практические вопросы.

Выводы. Таким образом, научная рефлексия проблемы исследования позволяет определить принцип практикоориентированности как руководящую идею организации образовательной среды, нацеленной на практическое освоение и расширение опыта профессиональной деятельности обучающихся, формирующей способности видеть и выделять профессиональные проблемы, самостоятельно находить пути их решения, отбирать и творчески применять необходимые действия в конкретной практической ситуации. Одним из условий эффективной реализации принципа практикоориентированности является сопровождение процесса накопления практического опыта профессиональной деятельности мастером-наставником, роль которого связана с развитием личностно и профессионально значимых качеств будущего педагога как успешного практика.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ № 20–013–00126 А «Проектирование и научно-методическое обеспечение

апостериорных моделей образовательной деятельности вуза по совершенствованию профессиональной подготовки педагогических кадров».

Литература

1. *Андрущенко Т. Ю., Шашлова Г. М., Шубина А. С.* Практико-ориентированная модель подготовки магистров по программе «Школьная психология» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 4. С. 31–37.

2. *Бордовский Г. А.* Особенности развития современного педагогического образования // Педагогика. 2010. № 5. С. 60–66.

3. *Ветров Ю., Клушина Н.* Практико-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2002. № 6. С. 43–46.

4. *Ворожецова В. В.* Формирование профессиональной позиции будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций в практико-ориентированном обучении: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Ульяновск, 2019. 26 с.

5. *Воронович Б. А.* Философский анализ структуры практики. М.: Мысль, 1972. 278 с.

6. *Дьюи Дж.* Демократия и образование / пер. с англ. М.: Педагогика-пресс, 2000. 382 с.

7. *Зиновьев С. И.* Учебный процесс в советской высшей школе. М.: Высшая школа, 1975. 313 с.

8. *Корнеенко Т. Н.* Перспективные тенденции развития содержания современного высшего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 1 (65). С. 7–19.

9. *Костюнина А. А.* Практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов в ходе модернизации педагогического образования: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2016. 24 с.

10. *Мажар Е. Н.* Практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке студентов-лингвистов к межкультурному взаимодействию: дис. … докт. пед наук. М.: МПГУ, 2018. 461 с.

11. *Мамыченко С. А.* Практико-ориентированная модель обучения студентов в учебном процессе современного вуза // Бизнес-образование в экономике знаний. 2017. № 2. С. 92–98.

12. *Патрушева И. В.* Практико-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7, № 4 [Электронный ресурс]. DOI: 10.15862/133PVN415.

13. *Полисадов С. С.* Практико-ориентированное обучение в вузе // Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы: сб. тр. I Всеросс. науч.-метод. конф., 20–21 марта 2014 г. Томск: Изд-во ТПУ, 2014. С. 349–352.

14. *Родионова Н. Ф., Тряпицина А. П.* Перспективы развития высшего педагогического образования // Человек и образование. 2008. № 1 (спецвыпуск «Образование взрослых в СНГ»). С. 24–28.

15. *Рюмина Ю. Н.* Реализация деятельностно-компетентностного подхода в подготовке бакалавров в педагогическом вузе // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.24412/FgWwZ4Goz5o.

16. *Ситникова С. Ю., Шестернина В. В.* Сравнительный анализ реализации знаниевой и компетентностной моделей образования в учреждении высшего образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 2 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.24412/FgVnps9TRts.

17. *Солянкина Л. Е.* Практико-ориентированный принцип как условие подготовки бакалавра: историко-культурный и методологический аспект // Грани познания: электронный научно-образовательный журнал. 2008. № 1 [Электронный ресурс]. URL: http://www.grani.vspu.ru/jurnal (дата обращения: 24.03.2020).

18. *Солянкина Л. Е.* Проектирование и реализация модели развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде // Известия ВГПУ. 2011. № 1. С. 42–46.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриа-

та) Утв. приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 122. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_293569/ (дата обращения 15.07.2020).

20. *Федорова М. А.* Дидактическая концепция формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе: монография. М.: Юрайт, 2020. 331 с.

21. *Ялалов Ф. Г.* Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 89–93.

FROM THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE PRINCIPLE OF PRACTICE-ORIENTEDNESS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHING STAFF

Introduction. The article discusses the main ideas of implementing the principle of practice orientation in modern professional education, identifies approaches and conditions for organizing practical experience, reflecting the component of the model of professional training of future teachers. The problem is revealed in the context of the transformation of pedagogical education, focused on increasing the volume of practices and increasing the requirements for practice-oriented skills of future teaching staff.

The purpose of the article is to look at the content and conditions of implementation of the principle of practical orientation in the professional training of teachers at Tolyatti state University on the example of mentoring.

The content of the work provides an overview of studies that reveal the genesis of the idea of organizing the experience of cognition, summarizes the scientific interpretations of the integration of practical and theoretical components of education, examines the content and organization of practice-oriented education in a university during training sessions and practices using the example of introducing mentoring into the educational process.

As a result of the research, the idea is formulated that the creation of an educational environment at the University, taking into account the implementation of the principle of practical orientation, will allow to comprehensively solve the issues of organizing the training of teachers. The article considers the component of the model of the educational environment of the University, which represents scientific and methodological support of training by a master mentor in the form of a master class, mentoring during training and production practices.

Keywords: practice-oriented education, practice-oriented educational environment, mentoring, professional experience, master classes.

References

- *Andrushchenko T. Yu., Shashlova G. M., Shubina A. S.* Praktiko-orientirovannaya model' podgotovki magistrov po programme "Shkol'naya psihologiya" // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2015. T. 20, № 4. S. 31–37. [In Rus].
- *Bordovskij G. A.* Osobennosti razvitiya sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogika. 2010. № 5. C. 60–66. [In Rus].
- D'yui Dzh. Demokratiya i obrazovanie / per. s angl. M.: Pedagogika-press, 2000. 382 s. [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.02 "Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie" (uroven' bakalavriata): utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 122 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_293569/ (data obrashcheniya: 15.07.2020).
- *Fedorova M. A.* Didakticheskaya koncepciya formirovaniya uchebnoj samostoyatel'noj deyatel'nosti studentov v vuze: monografiya. M.: Yurajt, 2020. 331 s. [In Rus].
- *Korneenko T. N.* Perspektivnye tendencii razvitiya soderzhaniya sovremennogo vysshego obrazovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 1, № 1 (65). S. 7–19. [In Rus].
- *Kostyunina A. A.* Praktiko-orientirovannaya professional'naya podgotovka budushchih pedagogov

v hode modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Barnaul, 2016. 24 s. [In Rus].
- *Mazhar E. N.* Praktiko-orientirovannyj podhod v professional'noj podgotovke studentov-lingvistov k mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu: dis. … dokt. ped nauk. M.: MPGU, 2018. 461 s. [In Rus].
- *Mamychenko S. A.* Praktiko-orientirovannaya model' obucheniya studentov v uchebnom processe sovremennogo vuza // Biznes-obrazovanie v ekonomike znanij. 2017. № 2. S. 92–98. [In Rus].
- *Patrusheva I. V.* Praktiko-orientirovannyj podhod k organizacii samostoyatel'noj raboty studentov pedagogicheskogo vuza // Internet-zhurnal "Naukovedenie". 2015. T. 7, № 4 [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.15862/133PVN415. [In Rus].
- *Polisadov S. S.* Praktiko-orientirovannoe obuchenie v vuze // Urovnevaya podgotovka specialistov: elektronnoe obuchenie i otkrytye obrazovatel'nye resursy: sb. tr. I Vseross. nauch.-metod. konf., 20–21 marta 2014 g. Tomsk: Izd-vo TPU, 2014. S. 349–352. [In Rus].
- *Rodionova N. F., Tryapicina A. P.* Perspektivy razvitiya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2008. № 1 (specvypusk "Obrazovanie vzroslyh v SNG"). S. 24–28. [In Rus].
- *Ryumina Yu. N.* Realizaciya deyatel'nostno-kompetentnostnogo podhoda v podgotovke bakalavrov v pedagogicheskom vuze // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.24412/FgWwZ4Goz5o. [In Rus].
- *Sitnikova S. Yu., Shesternina V. V.* Sravnitel'nyj analiz realizacii znanievoj i kompetentnostnoj modelej obrazovaniya v uchrezhdenii vysshego obrazovaniya // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2016. № 2 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.24412/FgVnps9TRts. [In Rus].
- *Solyankina L. E.* Praktiko-orientirovannyj princip kak uslovie podgotovki bakalavra: istoriko-kul'turnyj i metodologicheskij aspekt // Grani poznaniya: elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal. 2008. № 1 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.grani.vspu.ru/jurnal (data obrashcheniya: 24.03.2020). [In Rus].
- *Solyankina L. E.* Proektirovanie i realizaciya modeli razvitiya professional'noj kompetentnosti specialista v praktiko-orientirovannoj obrazovatel'noj srede // Izvestiya VGPU. 2011. № 1. S. 42–46. [In Rus].
- *Vetrov Yu., Klushina N.* Praktiko-orientirovannyj podhod // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2002. № 6. S. 43–46. [In Rus].
- *Voronovich B. A.* Filosofskij analiz struktury praktiki. M.: Mysl', 1972. 278 s. [In Rus].
- *Vorozhecova V. V.* Formirovanie professional'noj pozicii budushchih vospitatelej doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij v praktiko-orientirovannom obuchenii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Ul'yanovsk, 2019. 26 s. [In Rus].
- *Yalalov F. G.* Deyatel'nostno-kompetentnostnyj podhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniyu // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 1. S. 89–93. [In Rus].
- Zinov'ev S. I. Uchebnyj process v sovetskoj vysshej shkole. M.: Vysshaya shkola, 1975. 313 s. [In Rus].

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РЕЖИМЕ ОНЛАЙН

Т. Н. Гурьева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры бизнес-информатики, Северо-Западный институт управления РАНХиГС при Президенте РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: tguryeva@yandex.ru

Tatiana N. Guryeva
PhD (Education), Associate Professor of the Chair of Business Informatics, North-West Institute of Management, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), St. Petersburg, Russia

В статье приведены результаты обзора источников научной информации о преимуществах и недостатках онлайн-обучения. Описывается опыт использования дистанционной формы обучения во время вынужденного перевода образовательного процесса на удаленную работу в течение весеннего семестра 2020 года. Рассмотрены организационная и техническая подготовки преподавателей к работе в изменившихся условиях. Проанализированы результаты опроса студентов Северо-Западного института управления (СЗИУ) РАНХиГС (направления: экономика, правоведение, государственное и муниципальное управление) относительно обучения в дистанционной форме.

Цель работы — проанализировать изменения структуры образовательного процесса и характера требований к деятельности студента и преподавателя, сформулировать проблемы, с которыми встречаются преподаватели и студенты при обучении в режиме онлайн, и наметить пути их решения.

Объект исследования — онлайн-обучение в высшем учебном заведении. Предмет исследования — деятельность преподавателя и студента, осуществляющих образовательный процесс в режиме онлайн-обучения.

Результаты исследования определяют несоответствие ожиданий студента и возможностей преподавателя. Необходимо дальнейшее исследование возможностей онлайн-образования,

Как цитировать статью: Гурьева Т. Н. Организация учебного взаимодействия в режиме онлайн // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 124–136.

разработка регламентов деятельности участников образовательного процесса.

Обсуждение. Дистанционные формы обучения требуют технического и программного обеспечения, высокого качества связи, которые могут обеспечить полноценное взаимодействие. Они быстро совершенствуются, значит, соответствующая база вузов должна иметь возможность быстрого обновления. Необходимо регламентировать функции преподавателя, работающего в режиме онлайн, время его доступности.

Ключевые слова: *онлайн-обучение, смешанная форма занятий, контроль деятельности студента, LMS, групповое взаимодействие, роль преподавателя.*

Введение

Последние десятилетия принесли существенные изменения в сферу образования. В высших учебных заведениях широко применяются разнообразные средства электронного обучения, наиболее популярными из которых стали курсы открытого образования (МООК), системы управления обучением (learning system management, далее LMS), онлайн-тестирование. Цифровизация обучения — одно из ключевых направлений цифровой экономики. В Национальном проекте «Образование» на 2019–2024 годы указана необходимость изменений информационной структуры и содержания образования [5]. Важными задачами является поиск новых механизмов управления образовательной деятельностью и подготовка кадров с цифровыми компетенциями. Распространение дистанционного и смешанного обучения — это этап для перехода на новые формы обучения, во время которого происходит развитие цифровых навыков преподавателей и студентов, необходимых всем специалистам [2, с. 92].

Полный переход на онлайн-обучение в Северо-Западном институте управления РАНХиГС при Президенте РФ (далее — СЗИУ) в весеннем семестре 2020 года в период пандемии стал возможен благодаря тому, что электронная образовательная среда (далее — ЭОС) института сопровождалась постоянной технической и методической поддержкой, была доступна со стационарных компьютеров и с мобильных устройств и в основном выдерживала все нагрузки. К тому же подавляющее количество преподавателей вуза уже использовали в обучении ресурсы ЭОС на платформе LMS MOODLE. Чтобы приблизить занятие к традиционной модели, потребовалось подключение видеокамер, микрофонов, демон-

страции экранов, управления мышью на удаленном компьютере для чего пришлось перейти на сервисы группового онлайн- общения в реальном времени (Microsoft Teams, Skype, Zoom Meetings). Привлекательной оказалась возможность записывать видео проводимого занятия, файл которого затем можно многократно просматривать. Основной системой для проведения онлайн-занятий оставалась LMS Moodle с гиперссылками на каналы Teams. Были также доступны и курсы на открытых платформах (МООК), но сложность их использования состояла в необходимости корректировки рабочих программ дисциплин.

В результате онлайн-обучения выявились проблемы, которые были сформулированы благодаря проведению добровольного опроса студентов первого курса СЗИУ (направления обучения: правоведение, экономика, журналистика, государственное и муниципальное управление). Результаты опроса указали на проблемы отсутствия технического обеспечения (у 5% опрошенных не было возможности выходить в интернет, а 15,7% участников опроса отметили отсутствие необходимого программного обеспечения). Эта проблема была решена персоналом вуза, разработавшим механизм выхода на личный рабочий стол студента в информационной системе института.

При переводе обучения на новую форму появились конфликтные ситуации: загруженность студентов возросла, что определило у них острую потребность в частых ответах на вопросы. Преподаватели не могли постоянно, в любое время суток реагировать на сообщения, тем более что объем выполняемой ими работы значительно вырос.

Цель работы — проанализировать изменения структуры образовательного процесса, характера требований к деятельности педагога в изменившихся условиях, сформулировать проблемы, с которыми встречаются преподаватель и студент при обучении в режиме онлайн.

Объект исследования — онлайн-обучение в высшем учебном заведении. Предмет исследования — деятельность преподавателя и студента, осуществляющих образовательный процесс в онлайн-форме.

Методология и методы исследования

Основой исследования стали публикации, размещенные в научных журналах, наукометрических базах (Web of Science, Research Gate, Springer) и в сети Интернет. Обзор отобранных работ российских и зарубежных авторов по применению в образовании LMS и МООК, опубликованных

в период 2016–2020 годов, показал, что вопросы использования онлайн-форм обучения вызывают живой интерес. В работах отмечаются положительное стороны МООК, а также указываются проблемы авторских прав при использовании открытых курсов, сложность использования курсов из-за несовместимости рабочих программ, отсутствие личного общения участников образовательного процесса [3, с. 166; 4, с. 179].

Авторы научных работ отмечают благотворное влияние дистанционной составляющей онлайн-формы обучения на мотивацию студента и качество результатов [1, с. 164; 15]. Harpreet Kaur описывает недостатки и достоинства онлайн-обучения [14, с. 287], об онлайн-обучении пишут в связи с пандемией Covid-19 [12]. Появились работы, описывающие важность использования потенциала мобильных средств для онлайн-образования, в которых возлагаются большие надежды на их использование в будущем [10, p. 20]. Одно из преимуществ использования ЭОС в том, что выложенные в электронных курсах теоретические материалы, методические рекомендации, видео могут многократно просматриваться перед прохождением тестов и выполнением заданий, которые завершают разделы и темы. Структура курса помогает студенту обобщить пройденный материал, представляя в свернутом виде изученные темы. С помощью систем электронного обучения автоматизируются такие виды работ, как оценивание ответов теста, фиксация фактов работы с ресурсами, вычисление времени, проведенного в работе с элементом курса, вычисление суммарных баллов за курс на основе оценок за выполненные задания и результаты тестов, что освобождает преподавателя от рутинных операций и дает данные для анализа качества учебного процесса. Однако разработка и актуализация курсов, наполнение их новым содержанием (по мнению некоторых авторов, традиционное содержание учебных материалов по дисциплинам «может не соответствовать и даже противоречить компетенциям, которые содержатся в образовательном стандарте» [7, с. 180]), подготовка интерактивных элементов курса, оценочных заданий — трудоемкий процесс, который требует освоения новых инструментов, методов, развития навыков педагогического дизайна.

Результаты некоторых исследований подтверждают, что в режиме онлайн у студента может снижаться удовлетворенность образовательным процессом, так как он испытывает чувство изолированности [6, с. 132], в то время как авторы других работ подчеркивают мотивационную роль дистанционных ресурсов [8, с. 113]. В научных работах прогнозируется

изменение роли педагога в парадигме онлайн-обучения [11], в которой студент будет сам делать выбор вектора развития. Это вызывает сомнения, поскольку практический опыт подтверждают заинтересованность обучаемых больше в оценках, чем в знаниях, растущее число случаев плагиата [9], перекладывание ответственности за результаты обучения на преподавателя [13]. Сложность контроля, слабые способности организовать самостоятельную работу приводят к желанию студентов взаимодействовать с преподавателем «лицом к лицу». При этом преподаватель часто оказывается «между двух огней» поскольку требования и претензии предъявляют, с одной стороны, администрация, с другой стороны — родители и студенты. Администрация постоянно повышает нагрузку, а студенты все больше претендуют на персональное внимание. Такое положение дел необходимо изменить.

Изученная информация сравнивалась с результатами опроса. Применяемые методы исследования: сравнение, рефлексивный анализ собственного опыта работы в онлайн-режиме, анализ опроса студентов, синтез, обобщение. В опросе использовались вопросы с выбором одного ответа, нескольких ответов и ответов в свободной форме.

Студентам было предложено оценить уровень качества занятий при использовании разных форм обучения. На диаграмме (Рисунок 1) видно, что 41,67% опрошенных считает более качественной аудиторную форму обучения, 20,37% — дистанционную, 24,07% считают, что качество обучения не зависит от формы обучения, а 13,89% затруднились ответить.

Что же изменилось в деятельности студентов после перевода на дистанционную форму? Они стали больше времени проводить за компьютером, возрос объем самостоятельной работы, к которому они не привыкли. 54,8% студентов отметили, что их тревожат домашние задания. В аудитории они могли это делать вместе с преподавателем, советоваться с другими студентами. Видимо, тревогу вызывает неспособность работать без помощи. Только 22,2% опрошенных указали, что могут результативно работать самостоятельно, 15,6% — что им легко работать и в аудитории, и удаленно, 7,4% отметили, что постоянно нуждаются в помощи. В ответах в свободной форме отмечалось негативное влияние дистанционной работы на здоровье («болит спина, глаза»; «еще немного, и я умру»; «не могу так долго сидеть за компьютером»; «дистанционная форма не устраивает»; «скорее бы все это закончилось»; «дистанционное обучение — большой стресс»).

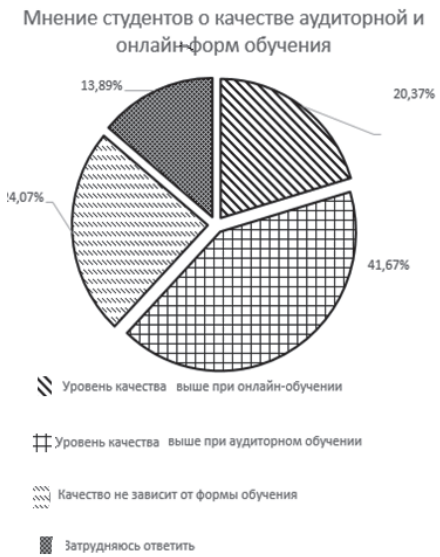


Рисунок 1. Оценка уровня качества в разных формах обучения студентами

Опрос показал, что 89% студентов считает образование процессом взаимодействия преподавателя и студента, а не услугой, 11% — услугой. Образовательный процесс строится на личном общении преподавателя и студента. Что ожидает от преподавателя студент? 23,8% опрошенных желает, чтобы преподаватель уделял им больше внимания во время аудиторной работы, 17,2% хотели бы обращаться к преподавателю в любое время суток, 27,3% желают общаться с преподавателем любым способом, но не через LMS, 31,7% хотели бы иметь личные беседы с преподавателем при осуществлении дистанционной формы обучения. На вопрос в свободной форме, что ожидается во взаимоотношениях с преподавателем, были такие ответы: «хотелось бы иметь возможность поговорить с преподавателем»; «хотелось бы, чтобы преподаватель был легко достижим, чтобы всегда можно было что-то уточнить и задать вопрос»; «чтобы преподаватель моментально отвечал на вопросы»; «преподаватель должен сразу аргументировать свою оценку, объяснить ошибку, чтобы студент успел переделать работу, все исправить и получить больше баллов»; «нужен прямой контакт, недостаточно инструкций для выполнения заданий».

В дистанционной форме утрачена важная составляющая аудиторного обучения — живое общение «студент — студент», которое связано с мотивацией к освоению компетенций [7, с. 134]. Об этом можно судить и по ответам студентов на вопросы в свободной форме: «только взаимодействуя друг с другом в аудитории, можно научиться красивой речи и грамотному изложению мыслей»; «только при личном контакте можно освоить культуру общения»; «в дистанционном обучении возможность проявить себя сводится к минимуму».

Преподаватель и студент по-разному смотрят на выполнение заданий. Элементы LMS имеют механизмы настройки, которые позволяют установить срок выполнения заданий. Студенты, научившиеся справляться с заданием до его закрытия, развивают чувство ответственности. Перед окончанием сроков студент получает уведомление о скором завершении приема ответов. Выполнение с опозданием чревато тем, что баллы будут снижены. Считается, что это один из стимулов, работающих на образовательную цель. Согласно опросу, уведомления о сроках окончания приема заданий стимулируют 43,52% опрошенных, 27% студентов испытывают раздражение и тревогу, получая их, остальные 29,48% затрудняются ответить. Студенты в свободной форме определили желание, чтобы задания можно было выполнять в свободные сроки, чтобы можно было исправлять выполненные задания, за что бы повышались баллы, и чтобы работы проверялись преподавателем моментально. При этом 70,4% непременно хотят получать комментарии к заданиям в письменной форме, 26,85% — в устной, 2,75% — затрудняются ответить.

Цели обучения, которые ставит преподаватель, во многом противоречат желаниям студентов. Преподаватель борется за качество результатов, а студенты за баллы. За период школьного обучения у будущих студентов сформировалась привычка использования чужой информации, готовых материалов из сети Интернет в своих работах. Желание быстро сдавать задания, чтобы получать баллы, и возможность легко добывать готовую информацию провоцирует распространение плагиата среди обучающихся, которое «может способствовать формированию более терпимого отношения к практикам нечестного поведения» [9, с. 118]. Это сильно снижает качество обучения. В целях борьбы с этим пороком преподаватели готовят индивидуальные задания или снабжают одинаковые задания в файлах-заготовках незаметными пометками номеров варианта, благодаря которым определяют авторство. Даже если на

проверку одного типового задания преподаватель затратит пять минут (открыть элемент, открыть ответ студента, загрузить файл, проверить выполнение, поставить оценку, написать комментарий, сохранить), это 2 часа 30 минут только на одну группу из 30 человек. Кроме этого, преподаватель должен готовиться к занятиям, размещать актуальные элементы в системе (около 30 минут на занятие), участвовать в заседаниях кафедры и конференциях, заниматься научной и методической работой. Возросшая нагрузка на преподавателя объясняется также затратами времени на проверку практических работ и подготовку и размещение элементов ЭОС для организации занятия.

Большинство опрошенных студентов все же в целом удовлетворены онлайн-формой обучения, что иллюстрирует круговая диаграмма (Рисунок 2).

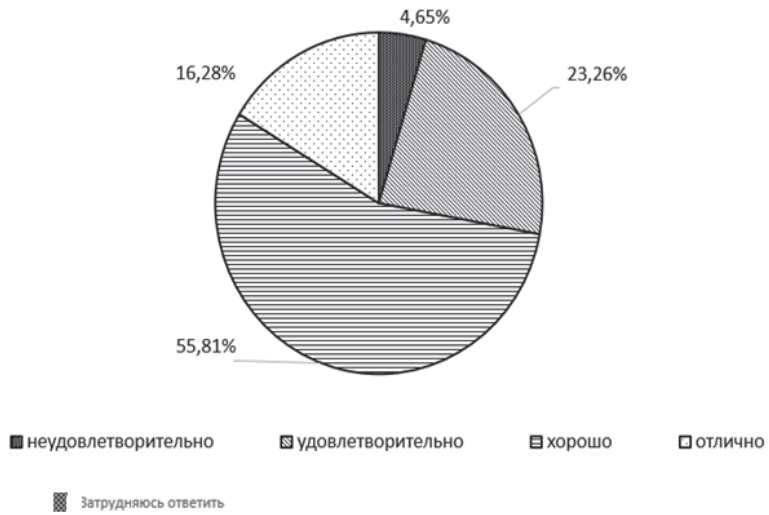


Рисунок 2. Удовлетворенность студентов онлайн-обучением

Однако опрос позволил выявить ряд проблем. Из-за отсутствия регламентов деятельности преподаватель находится почти в стрессовой ситуации. Как видно из результатов опроса, которые подтверждают опыт автора, студенты считают, что имеют право обращаться к преподавателю в любое время суток. Это и звонки, и личные сообщения в Moodle, форумах и чатах, письма по электронной почте и пересылка файлов,

которые не могут быть по каким-то причинам выложены в LMS, просьбы еще раз открыть тест, который уже пройден. Большая часть вопросов связана с желанием моментально получить ответ, хотя в аудиторной форме вопросы были бы отложены до выяснения на занятии.

Сложным для преподавателя стал контроль посещаемости и мониторинг активности студентов. Читать лекции и делать пояснения в пустоту, когда нет обратной связи, очень тяжело, а требовать отображение с видеокамеры от студента, утверждающего, что «связь плохая», неправомочно. Некоторые студенты входят в систему группового общения в ЭОС, отмечаются, но по отчетам деятельности видно, что они не работают.

Какую форму обучения предпочитают использовать опрошенные студенты? Ответ на этот вопрос иллюстрирует диаграмма на Рисунке 3. 49,08% опрошенных считают, что необходимо пропорциональное сочетание аудиторных и дистанционных занятий (50%/50%), 1,85% считают, что автоматические системы объективнее, чем преподаватель оценят их задания, 8,85% опрошенных полагают, что нужен полный переход на онлайн-форму и использование преподавателя в качестве консультанта, 5,96% затрудняются ответить, 34,26% продолжают предпочитать аудиторные занятия, так как роль преподавателя для них важна.

Результаты исследования. В ходе исследования были изучены источники научной информации, новости и методические материалы по дистанционным формам образования.

Перевод образования на онлайн-форму требует дополнительных исследований и серьезной подготовки.

Проведенный анализ показал, что ожидания студентов от деятельности преподавателя и возможности преподавателя могут вступать в противоречие.

На сегодняшний день нет однозначного заключения о предпочтении форм обучения. У каждой формы обучения есть свои плюсы и минусы. Вероятно, этот вопрос требует дальнейшего изучения.

Обсуждение

Дистанционные формы обучения требуют технического обеспечения оборудованием всех участников образовательного процесса, одинаковым программным обеспечением и высоким качеством связи, которые могут обеспечить полноценное взаимодействие и оценку присутствия участников процесса. Необходимо учитывать, что технические и программные

Рисунок 3. Предпочтения студентов относительно форм обучения

средства постоянно совершенствуются, а значит, соответствующая база вузов должна иметь возможность быстрого обновления.

Необходимо регламентировать функции преподавателя, работающего в режиме онлайн, время его доступности.

Нужно сформулировать и довести до сведения участников обра-

зовательного процесса их права, обязанности и ответственность за результаты.

Для эффективного взаимодействия в аудиторной и дистанционной формах обучения необходимо исследовать вопрос об оптимальной наполняемости групп студентов.

Заключение

Дистанционные формы обучения должны развиваться и использоваться как дополнение к традиционным аудиторным формам. Дистанционная форма — перспективная форма обучения. Но она требует дополнительного изучения и совершенствования.

Литература

1. *Герасименко Н. А.* Мотивация студентов к обучению. Социально-психологический аспект // Вестник университета. 2017. № 7–8. С. 179–182.
2. *Гурьева Т. Н., Шарабаева Л. Ю.* О необходимости соотнесения образовательных и профессиональных стандартов в период цифровой трансформации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 6, Т. 1. С. 90–109.
3. *Дацун Н. Н.* SPOC в высшем образовании: европейский опыт // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 162–186.
4. *Захарова У. С., Танасенко К. И.* MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 176–202.
5. Национальный проект «Образование» // Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-projece (дата обращения: 13.06.2020).
6. *Панферов В. Н., Безодова С. А., Васильева В. В.* и др. Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции) // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 1. С. 127–143.
7. *Прохорова М. П., Лебедева Т. Е.* Проектирование оценочных средств при подготовке к проектной деятельности в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 4. С. 22–31.
8. *Степанова Ю. А., Гурьева Т. Н.* Цифровые средства и технологии дистанционного образования // Вестник белого генерала. 2020. № 3. С. 110–116.
9. *Шмелев Е. Д., Семенова Т. В.* Академическое мошенничество студентов. Учебная мотивация vs образовательная среда // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 101–121.
10. *Baran E.* A Review of Research on Mobile Learning in Teacher Education // Educational Technology & Society. 2014. Vol. 17, No. 4. P. 17–32.
11. *Black D., Bissessar Ch., Boolaky M.* Online education as an opportunity Equalizer: The Changing Canvas of Online Education // Research Gate [Электронный ресурс]. DOI: 10.1007/s10780–019–09358–0.
12. *Dodzi A.* Covid-19-an Unexpected and Unusual Driver to Online Education // Research Fate [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/341579424_COVID-19-_An_Unexpected_and_Unusual_Driver_to_Online_Education (дата обращения: 07.06.2020).
13. *Gounopoulus E., Kontogiannis S., Valsamodos S.,* et al. Blended Learning Evaluation in Higher Education // Research Fate [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/316917007_Blended_Learning_Evaluation_In_Higher_Education_Courses (дата обращения: 10.06.2020).
14. *Harpreet K.* Digitalization of Education: Advantages and Disadvantages // International Journal of Applied Research. 2019. No. SP4. P. 286–288 [Электронный ресурс]. URL: http://www.allresearchjournal.com/archives/2019/vol5issue4S/PartI/SP-5–4–86–517.pdf (дата обращения: 13.05.2020).

15. *Sun L., Siklander P., Ruokamo H.* How to trigger students' interest in digital learning environments: A systematic Literature review // Research Gate [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/326682783_How_to_trigger_students'_interest_in_digital_learning_environments_A_systematic_literature_review (дата обращения: 27.05.2020).

ONLINE EDUCATION: TEACHER AND STUDENT ISSUES

The article shows the results of a review of scientific information sources describing advantages and disadvantages of distant and blended education. The experience of unexpected transfer of teaching to online form during the spring semester of 2020 has been described in the research. The article considered the managing and technical preparation for activity in conditions of the distance learning. The results of survey made among students of the North-West Institute of Managing of RANEPA (specialities: economics, law, state and municipal administration) regarding distance learning were analyzed. They show that participants of the educational process are faced some problems. They lead to the conclusion that online education should be developed. Distant learning questions are necessarily should be studied for regulation of the educational process participant's activities.

The purpose of the study is to analyze changes of the educational process and the requirements for the student and teacher activities, to formulate the problems that the teacher and student meet during the online learning, to outline ways to solve them.

The object of the study is online education at a higher educational institution. The subject of the study is the activities of a teacher and a student performing the educational process online.

The results of the study determine the discrepancy between the student's expectations and the teacher's capabilities. They lead to the conclusion that it is necessary to further study and develop online education, regulate the activities of participants in the educational process. Change of teacher role is noted.

Discussion. Online teaching requires the technical provision of equipment and software for participants, which are constantly changing and improving, so the corresponding base of universities should be able to quickly update.

It is necessary to regulate the functions of a teacher working online, the time of his availability and to determine participants' roles, rights, duties and responsibility for results.

Conclusion. Distance learning forms should be developed and used as a complement to traditional classroom forms. The distance form is a promising form of training. But it requires further study and improvement.

Keywords: online learning, mixed form of classes, student activity control, LMS, group interaction.

References

- *Baran E.* A Review of Research on Mobile Learning in Teacher Education // Educational Technology & Society. 2014. Vol. 17, No. 4. P. 17–32.
- *Black D., Bissessar Ch., Boolaky M.* Online education as an opportunity Equalizer: The Changing Canvas of Online Education // Research Gate [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.1007/s10780–019–09358–0.
- *Dacun N. N.* SPOC v vysshem obrazovanii: evropejskij opyt // Voprosy obrazovaniya. 2019. № 1. S. 162–186. [In Rus].
- *Dodzi A.* Covid-19-an Unexpected and Unusual Driver to Online Education // Research Fate [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/341579424_COVID-19-_An_Unexpected_and_Unusual_Driver_to_Online_Education (data obrashcheniya: 07.06.2020).
- *Gerasimenko N. A.* Motivaciya studentov k obucheniyu. Social'no-psihologicheskij aspekt // Vestnik universiteta. 2017. № 7–8. S. 179–182. [In Rus].
- *Gounopoulus E., Kontogiannis S., Valsamodos S.,* et al. Blended Learning Evaluation in Higher Education //

Research Fate [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/316917007_Blended_Learning_Evaluation_In_Higher_Education_Courses (data obrashcheniya: 10.06.2020).
- *Gur'eva T. N., Sharabaeva L. Yu.* O neobhodimosti sootneseniya obrazovatel'nyh i professional'nyh standartov v period cifrovoj transformacii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. № 6, T. 1. S. 90–109. [In Rus].
- *Harpreet K.* Digitalization of Education: Advantages and Disadvantages // International Journal of Applied Research. 2019. No. SP4. P. 286–288 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.allresearchjournal.com/archives/2019/vol5issue4S/PartI/SP-5–4–86–517.pdf (data obrashcheniya: 13.05.2020).
- Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» // Ministerstvo prosveshcheniya Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: https://edu.gov.ru/national-projece (data obrashcheniya: 13.06.2020). [In Rus].
- *Panferov V. N., Bezodova S. A., Vasil'eva V. V.* i dr. Effektivnost' obucheniya i akademicheskaya motivaciya studentov v usloviyah onlajn-vzaimodejstviya s prepodavatelem (na primere videolekcii) // Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2020. T. 11, № 1. S. 127–143. [In Rus].
- *Prohorova M. P., Lebedeva T. E.* Proektirovanie ocenochnyh sredstv pri podgotovke k proektnoj deyatel'nosti v vuze // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2019. T. 7, № 4. S. 22–31. [In Rus].
- *Shmelev E. D., Semenova T. V.* Akademicheskoe moshennichestvo studentov. Uchebnaya motivaciya vs obrazovatel'naya sreda // Voprosy obrazovaniya. 2019. № 3. S. 101–121. [In Rus].
- *Stepanova Yu. A., Gur'eva T. N.* Cifrovye sredstva i tekhnologii distancionnogo obrazovaniya // Vestnik belogo generala. 2020. № 3. S. 110–116. [In Rus].
- *Sun L., Siklander P., Ruokamo H.* How to trigger students' interest in digital learning environments: A systematic Literature review // Research Gate [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/326682783_How_to_trigger_students'_interest_in_digital_learning_environments_A_systematic_literature_review (data obrashcheniya: 27.05.2020).
- *Zaharova U. S., Tanasenko K. I.* MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavatelej // Voprosy obrazovaniya. 2019. № 3. S. 176–202. [In Rus].

УДК 378.14

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ НА ОСНОВЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Т. В. Емельянова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и методики преподавания», Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти
E-mail: chistof@rambler.ru

Tatyana V. Emelyanova
PhD (Education), Associate Professor of Chair "Pedagogy and Teaching Methods", Togliatti State University, Togliatti, Russia

Статья посвящена вопросам реализации практико-ориентированного подхода в процессе профессиональной подготовки кадров. Цель данной статьи — аналитический обзор вариантов моделей обучения на основе практико-ориентированного подхода, реализуемых в зарубежном образовании. Обозначена проблема, связанная с противоречивостью ожиданий работодателей, требующих от молодых сотрудников обладания определенным профессиональным опытом, и встречных ожиданий выпускников вузов, испытывающих затруднения при применении теоретических знаний на практике и рассчитывающих получить практический опыт непосредственно на рабочем месте. В статье доказано, что традиционный подход к подготовке специалистов, в том числе и выпускников педагогических вузов, требует кардинальных изменений. Автором проанализированы ведущие идеи и теоретические подходы к моделированию образовательного процесса на основе практико-ориентированного подхода в зарубежной практике образования. Охарактеризованы разновидности и механизмы функционирования моделей образовательного процесса: модель обучения на основе реальных проблем (PBL); модель обучения на базе опыта (EBLS); матричная модель сознательной компетентности; модель обучения на рабочем месте (WBL); модель обучения на базе проектов. Определено, что результатом их внедрения в об-

Как цитировать статью: Емельянова Т. В. Зарубежный опыт профессиональной подготовки кадров на основе практико-ориентированного подхода // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 137–151.

разовательный процесс могут стать повышение уровня мастерства и личностное развитие. Указаны факторы, способствующие эффективности реализации практико-ориентированного подхода в обучении, и факторы, которые выступают в качестве «барьеров». Сделаны выводы о возможности реализации моделей на основе практико-ориентированного подхода в отечественной системе подготовки будущих педагогов.

Статья адресована педагогам, руководителям образовательных организаций, исследователям, изучающим проблему повышения эффективности процесса профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, практико-ориентированный подход, обучение на основе опыта, обучение на базе проектов, обучение на базе проблем.*

Методология и методы. *Исследование проведено на основе метода анализа открытых баз данных (в том числе, в интернет-пространстве) зарубежных вузов, ученых-исследователей, педагогов.*

Введение

В течение последних десятилетий система высшего психолого-педагогического образования претерпела значительные изменения. Дискурсы по вопросам форм и методов образования, доли научных и практических знаний в профессиональной подготовке ведутся как «по горизонтали», так и «по вертикали». В первом случае дискурс происходит на обыденном уровне, вне научного анализа, и его основными категориями являются здравый смысл, польза для работодателя (или для самого молодого специалиста). Во втором случае дискурс развивается в рамках научных исследований и имеет концептуальную основу.

По мнению 65% работодателей, выпускники вузов демонстрируют высокий уровень теоретической подготовки, однако профессионально необходимыми навыками молодых сотрудников удовлетворены лишь 29% работодателей, а более 50% респондентов отмечают необходимость дополнительной подготовки и переобучения молодых специалистов для их эффективной работы [1; 3], поскольку выпускники выходят из университета без реальных навыков или их просто учат «неправильным вещам» [15]. Обозначенная проблема напрямую касается и выпускников педагогических вузов, многие из которых, оканчивая университет с желанием сеять «разумное, доброе, вечное», оказываются абсолютно беспомощными перед профессиональной реальностью. Вузы дают прочные теоретические знания, однако будущим педагогам, несмотря на

различные учебные практики, не хватает, к примеру, умения применять теоретически освоенные психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами обучающихся [4].

В то же время скорость изменений, происходящих в современном мире, такова, что непозволительно было бы при прохождении курса обучения отдавать приоритет теоретическим дисциплинам, а затем осваивать практические аспекты профессии за счет работодателя [2]. В связи с этим приоритеты в образовательной системе следует переориентировать на реальную деятельность студентов, обладающую как профессиональной, так и личностной значимостью. При этом тесная взаимосвязь с профессионально-практическим контекстом не должна быть истолкована как неизбежность уменьшения доли академических знаний, ее задача — раскрыть новые, апостериорные, зачастую более эффективные пути освоения этих знаний.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между требованиями к современной системе образования (соответствие мировым тенденциям, эффективное использование имеющихся ресурсов, практикоориентированность, необходимость максимально быстрого освоения необходимых навыков) и реалиями профессиональной подготовки педагогов.

Теория и практика идут рука об руку в большинстве образовательных программ, однако некоторые университеты уделяют особое внимание или теоретическому (априори), или практическому (апостериори) подходу в обучении. При этом те, кто отдает предпочтение практике, настаивают, что все подлинные знания основаны на опыте, следовательно, неотделимы от практики: когда слово (знание) не подтверждено действием, работа превращается в вербализм [19].

Приоритетной задачей современного образования должно стать создание таких условий обучения, которые предоставляют обучающимся возможность освоения опыта решения проблем и принятия решений [29]. То есть необходимо создать эффективную практико-ориентированную модель обучения, позволяющую получить истинное, подтвержденное индивидуальным практическим опытом знание. Известен тот факт, что студенты, демонстрирующие высокий уровень усвоения теоретических знаний, зачастую испытывают существенные затруднения в их практическом использовании в реальных ситуациях, в то же время студенты,

менее «подкованные» теоретически, в результате неудач получают дополнительный энергетический «заряд» и легко преодолевают возникающие проблемы [17]. Успешность современного студента не должна определяться исключительно его усердием при работе над заданиями, лабораторными работами и экзаменами, иначе работодателю придется потратить недели или месяцы, обучая принятых на работу новых сотрудников (выпускников вузов), формируя у них навыки применения этих знаний к конкретным потребностям компании или учреждения. Готовность будущего специалиста к осуществлению конкретной профессиональной деятельности с ее специфическими условиями (так, для учителя это работа с многокультурным или инклюзивным составом класса, где представлен разнообразный и неповторимый спектр когнитивных, социальных, психофизических, эмоциональных, поведенческих характеристик школьников) невозможно продиагностировать посредством системы тестов, использующейся в качестве основы для выявления уровня сформированности теоретических знаний. Следовательно, в качестве ведущих условий, оказывающих существенное влияние на подготовку будущего специалиста, в образовательном процессе должны быть представлены не только научные знания, но и профессиональный контекст обучения, реализуемый как в самом вузе, так и во внешних организациях-партнерах [22].

Проблема

Исторически обучение на основе опыта начинается с утверждения Аристотеля о том, что опыт следует приравнивать к искусству, а «люди опыта» зачастую более преуспевающи, чем те, кто осваивает теоретические знания в отрыве от практической базы. Схожего мнения в XVII в. придерживался английский философ Дж. Локк, в XIX в.— Дж. Стюарт Милль, в XX в.— Дж. Дьюи. Эмпирическое обучение эволюционировало на всех ступенях образования. Метод М. Монтессори заключался в создании среды, в которой ребенок учится мыслить самостоятельно благодаря прогрессивному освоению разнообразных действий.

Современный мир динамичен и постоянно меняется. Дети, родившиеся в конце XX века и в последующих поколениях, в течение жизни могут освоить несколько профессий. Онлайн-обучение становится распространенным способом получения образования, при этом обучающийся играет относительно пассивную роль в учебном процессе, это

становится причиной того, что работодатели все больше ценят практические навыки у потенциальных сотрудников. Сейчас как никогда важно, чтобы в образовательных учреждениях были внедрены новые модели обучения на основе практико-ориентированного подхода. Рассмотрим варианты реализации таких моделей в зарубежных системах образования.

Результаты исследования

Сущностная характеристика понятия «практика» раскрывается посредством достаточно широкого спектра терминов, таких как «опыт», «проблема», «проект» и др. При этом она охватывает не только предметно-деятельностную сферу личности, но и ее чувственную составляющую. Это определяет спектральную широту подходов к реализации практико-ориентированного обучения.

Исходя из того, что «подход» в педагогике рассматривается как совокупность приемов, способов воздействия на явление, на процесс, на личность, практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке кадров следует понимать как систематизированный комплекс средств, форм, методов, направленных на активизацию образовательной деятельности обучающихся посредством непосредственного их включения в реальные профессиональные условия. Результатом обучения на основе практико-ориентированного подхода становятся, к примеру, способность к реализации технологий, практикуемых в рамках конкретной трудовой деятельности, максимальная адаптация к требованиям профессиональных стандартов, формирование личностной и профессиональной готовности специалиста к работе в той или иной сфере. При практико-ориентированном подходе приемы, способы, средства подбираются в соответствии с целью подготовки студента к нахождению своего места в жизни, к будущей карьере; формирования у него не только профессионально значимых навыков, но и твердого понимания того, в какой ситуации, каким образом, и для чего именно эти навыки используются в профессиональной деятельности. Практико-ориентированный подход к обучению предполагает, что обучающийся с начала профессиональной деятельности будет способен применять теорию в реальной среде. При этом, как отмечает в личном блоге Тим Мосс, программный директор университета Торренса (Австралия), у выпускников должно формироваться портфолио, которое демонстрирует их способность применять результаты обучения на практике,

отображает их профессиональный рост [30].

Рассмотрим зарубежный опыт обучения на основе практико-ориентированного подхода и истоки его становления. Проблемно-ориентированное обучение, или *обучение на основе реальных проблем (Problem-based Learning, PBL)*, базирующееся на мысли Дж. Дьюи о том, что педагоги должны выстраивать учебный процесс на основе природных потребностей учеников исследовать и творить, впервые было применено в 60-х годах XX века в Университете МакМастер (Онтарио, Канада) [26], а впоследствии и в Университете Монаш (Австралия) [27] для проектирования программ подготовки будущих бакалавров медицины. В качестве главной задачи рассматривалась организация учебного процесса, мотивирующего рассуждения, умозаключения студентов при анализе собственного практического опыта. В дальнейшем аналогичный подход стал применяться и для изучения других дисциплин, включая педагогику.

Для проблемно-ориентированного обучения специфично то, что студент является центральной фигурой образовательного процесса, а преподаватели не учат студентов в традиционном понимании этого слова, а направляют ход образовательной деятельности небольшой группы обучающихся (как правило, не более десяти человек). В качестве основного средства формирования и развития навыков, специфического «фокуса группы», стимулирующего когнитивные процессы обучающихся, рассматривается конкретная проблема — социальная, профессиональная или иная, исходящая из разных источников: средств массовой информации, учебников и др., а формой учебной работы является проектная деятельность. Такой подход к обучению позволяет максимально «вовлекать» студентов в профессию. Несомненна польза групповой работы, включающей коллегиальное обучение и социальное взаимодействие [9; 11; 21].

Результаты исследований, проведенных американскими учеными в университете Теннесси (Middle Tennessee State University), показали существенное отличие качества подготовки педагогов, осуществляемой на основе проблем, от результатов традиционного обучения: будущие специалисты успешно осваивают стратегии образовательной деятельности в значимом контексте, способны успешно решать профессиональные задачи, внедрять инновации [16].

Условия, имеющие основополагающую значимость для практико-

ориентированного обучения, в числе которых, к примеру, соответствие образовательной среды реальным профессиональным условиям, активная деятельность самих обучающихся и др., в 70-х гг. XX века были положены в основу проектирования модели обучения (D. Boud, J. Pascoe), ключевыми конструктами которой также стали осознание студентами взаимосвязи между теоретическими знаниями и практическими умениями, готовность обучающихся принять ответственность за интегрирование знаний в собственный профессиональный опыт [13].

Актуальность этой модели обосновывается сосредоточением знаний на информации, имеющей непосредственное отношение к реальным профессиональным ситуациям, развитием ценных качеств и навыков, полезных в течение всей жизни (лидерские качества, навыки командной работы и коммуникации, опыт решения проблем), исключением возможности поверхностного подхода к обучению за счет проработки реальных профессиональных сценариев [23].

В разработанной Д. Колбом *модели обучения на базе опыта (experience based learning systems, EBLS)* приоритетная роль во всех аспектах образовательной деятельности также отведена реальному опыту обучающегося. Это целостный четырехфазный цикл, где знания формируются посредством преобразования опыта: событий, которые ранее произошли в жизни студента, или событий текущего момента [24]. Модель строится на убеждении, что эффективность процесса обучения определяется степенью освоения обучающимся четырех типов навыков, в числе которых конкретные навыки опыта, навыки рефлексивного наблюдения, навыки абстрактной концептуализации, экспериментально-исследовательские навыки. При этом обучающийся должен полностью погружаться в новые условия, ощущения, переживания, наблюдать и анализировать их с разных точек зрения, разработать концепции, интегрирующие эти наблюдения в логически обоснованные теории, использовать эти теории для решения проблем, что в свою очередь ведет к обретению нового опыта. Как видим, опыт является и базисом, и мотивом для обучения, при этом он активно создается и осваивается самими обучающимися, в результате чего образовательный процесс обретает целостный характер и соответствует профессиональному контексту.

В целом обучение на базе опыта — процесс активного взаимодействия будущего специалиста с жизненными реалиями, следовательно, наравне с интеллектом должно затрагивать чувства, эмоции человека,

быть связанным с конкретными представлениями, ощущениями.

Так, в университете Тампа (USA, University of Tampa) успешно реализуется метод социально-эмоционального обучения, направленный на формирование просоциальных компетенций и поведения обучающихся: самосознания и самоуправления, способности выявлять эмоции и управлять ими, социальной осведомленности, готовности к принятию обоснованных решений, к инициированию и поддержанию конструктивных взаимоотношений. Реализация метода подразумевает проведение тренингов на распознание собственных эмоций и эмоциональных состояний окружающих, вызванных той или иной ситуацией, включая уровень интенсивности проявления чувства, опыт эффективного генерирования собственных эмоциональных состояний. Целью тренингов является осознание влияния эмоций на мысли и действия человека, освоение инструментария для управления эмоциями. Особую значимость такой подход приобретает при подготовке будущих педагогов, поскольку стратегии эффективного обнаружения, понимания и управления эмоциями содействуют безопасности участников образовательного процесса, повышению их социальной и учебной успешности [6].

При реализации обучения на базе опыта Дж. Боггс, Б. Холтом (Джорджтаунский университет), Э. Миккел (Калифорнийский государственный университет) используют эмпирический метод интерактивной драмы, включенный в учебный процесс по различным дисциплинам в таких областях, как бизнес, право, здравоохранение, образование, социальная работа. Интерактивная драма — «живой театр», где действие, представляемое профессиональными актерами, останавливается в ключевых точках и студенческая аудитория обсуждает просмотренную сцену, предлагает внести в нее изменения, присоединяется к актерской труппе в качестве исполнителей для апробирования альтернативных решений проигранной ситуации. В целом это форма театра, сходная с ролевой игрой. Однако в ролевой учебной игре задействованы студенты, которые, в отличие от профессиональных актеров, не имеют возможности представить характер типажей на высоком уровне реалистичности [14].

В профессиональном образовании Европы и Австралии сегодня широко применяются разновидности EBL: стажировки на рабочих местах, обучение без отрыва от производства, лаборатории, мастерские, тематические исследования, ролевые игры, моделирование, групповые дискуссии, обучение на основе проблем и др. В Австралии обучение,

основанное на опыте, реализуется на разных уровнях — от целых программ (например, сельское хозяйство в Университете Западного Сиднея, Hawkesbury) до отдельных разделов учебных курсов (математика, биология, химия и др.) [27].

Практико-ориентированной по сути является и *матричная модель сознательной компетентности*, описанная Мартином Бродвеллом как «Четыре уровня обучения» [12], реализуемая в системе образования с 70-х гг. XX века (Gordon Training International, USA). Матрица представляет собой поэтапный процесс освоения новых навыков и стилей поведения, развития способностей. Это цикл действий, позволяющих студентам пройти путь от неосознанной некомпетентности (непонимание собственного неумения или ценности нового навыка) через осознание некомпетентности (признание собственной некомпетентности, а также ценности новых навыков) и осознанную компетентность (активное осознанное участие в реализации нового навыка) к неосознанной компетентности (уровень мастерства). При этом навыки, на освоение которых направлены практико-ориентированные тренинги, совершенствуются, становятся «второй природой» обучаемого, а продвижение от одного этапа к другому зачастую сопровождается ощущением «пробуждения». Результатом становится профессиональная компетентность как привычное и разумное использование знаний, навыков, эмоций в повседневной практике для пользы личности и общества.

Модель обучения на рабочем месте (Work-Based Learning), контекстуализирующая квалификационную структуру и практическую педагогику за счет развития партнерских отношений между вузами и потенциальными работодателями, успешно применятся в Австралии [8], Финляндии [30] и др., позиционируется как эффективная модель обучения, основанного на работе, включающая три ключевых компонента: управление, качество и партнерские отношения [31]. В основе модели — профессиональная деятельность (с оплатой или без оплаты), способствующая освоению и применению индивидуальных и коллективных знаний, навыков и способностей для достижения аккредитованных результатов, имеющих значение для вуза, студентов и их потенциальных работодателей [18]. Источником обучения, «живым учебником» для обучающегося и важным андрагогическим принципом, мотивирующим переход студентов из учебной организации в сферу трудовой деятельности, является реальный опыт.

Модель обучения на базе проектов предложена Э. Морганом (США)

в 1975 г. в качестве методики преподавания. При этом проектная деятельность позиционировалась как «…деятельность, в результате которой студенты обучаются путем вовлечения в решение реальных задач и при этом несут определенную ответственность за организацию образовательного процесса» [28]. Так, учебные исследования формируют новые знания при условии их проведения в реальном времени, при контекстном соответствии сфере деятельности, нацеленности на решение профессионально значимых проблем «на месте». По сути, из категории «исследование» они переводятся в статус «исследовательский проект». Такой подход позволяет вести сбалансированный диалог между теорией и практикой, повышающий эффективность обучения, преодолевающий разрыв между кодифицированными знаниями академических исследований и профессионально значимыми знаниями, осваиваемыми более оперативно, в реальном времени, в зависимости от контекста и напрямую связанными с улучшением практики [10; 20; 25]. В рамках вузовской подготовки будущих педагогов проекты, разрабатываемые в период учебной практики, являются базисом становления рефлексивного профессионала, обеспечивая связь педагогического мышления с практикой преподавания. Участие в проектах заставляет студентов думать и действовать с учетом своей карьеры, начиная с первого года обучения [5; 7]. Структура модели обучения на основе проектной деятельности трехкомпонентна и включает, во-первых, совокупность инструментов, способов, методов, используемых для выполнения определенной задачи, а также соответствующих знаний, навыков и умений индивида по их применению. Во-вторых, это социальное пространство, в котором проект реализуется как единство практического задания, социальных, профессиональных и личностных задач. В-третьих, это вовлеченный в деятельность студент, приобретающий в этом пространстве свою социальную, профессиональную, субъектную идентичность.

Заключение

Анализ зарубежного опыта профессиональной подготовки показал, что ее эффективность зависит от практической направленности содержания, соответствующего потребности общества в специалистах, не только обладающих высоким профессиональным потенциалом, но и способных к раскрытию этого потенциала в реальной профессиональной деятельности. Рассмотренные модели, реализующие практико-ориентирован-

ный подход к процессу обучения, обладают богатым потенциалом для модернизации отечественной системы высшего образования.

К необходимым условиям успешной реализации указанного подхода при моделировании образовательного процесса будущих педагогов в отечественных вузах следует отнести, во-первых, отбор баз практик из числа образовательных организаций, заинтересованных в формировании кадрового резерва; во-вторых, обеспечение готовности студентов решать реальные профессиональные задачи. Вышесказанное позволяет рассматривать практико-ориентированное обучение как важное направление развития системы высшего образования, преображающее ее структурно и содержательно, способное обеспечить новый качественный уровень подготовки специалистов.

Уточним, что извлечение уроков из зарубежного опыта вовсе не означает слепого заимствования, однако при соответствующей продуманной адаптации к специфике отечественной системы образования может обеспечить надежное повышение качества профессиональной подготовки.

В числе «барьеров» на этом пути можно назвать, например, риски ожиданий. Так, работодатели хотят видеть в рядах потенциальных сотрудников только лучших студентов. Студенты же заинтересованы в содержательной практике, в возможности получения официального практического опыта, финансовой компенсации за свой труд.

Перспектива дальнейших исследований проблемы моделирования процесса профессиональной подготовки кадров на основе практико-ориентированного подхода — специфика оценивания результатов такого обучения с целью получения ответа на вопрос: каким образом, кем и с какой целью должна проводиться эта оценка.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20–013–00126 А.

Литература

1. *Апасов И. В., Голыбин В. А.* Требования работодателя к качеству выпускников высшей школы // Проблемы практической подготовки студентов: содействие трудоустройству молодых специалистов: проблемы и пути их решения: мат-лы XII Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Е. Д. Чертов. Воронеж: ВГУИТ, 2015. С. 9–11.

2. Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Интеллектуальная Литература, 2020. 456 с.

3. Оценка удовлетворенности работодателей системой кадрового обеспечения региона:

презентация исследования Агентства стратегических инициатив // ИННОПРОМ-2017, Россия, г. Екатеринбург [Электронный ресурс]. URL: https://youtu.be/fk4AwmKc65A (дата обращения: 27.03.2020).

4. *Хвостикова Т. Е.* Внедрение профессиональных стандартов конкурсного движения WorldSkills Russia в педагогическое образование // Проблемы опережающей подготовки рабочих кадров на основе стандартов Worldskills: сб. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (26–27 марта 2018 г., Москва). М.: МГПУ, ООО «А-Приор», 2018. С. 10–18.

5. *Agrati L. S., Gemma Ch.* How can I do? The Representations of Secondary School Student-teachers about School Practices. Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2015. No. 174. P. 503–509. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.695.

6. *Almerico G. M.* Infusing SEL into the final internship experience for future teachers // Journal of Instructional Pedagogies 2018. Vol. 20 [Электронный ресурс]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1178736.pdf (дата обращения: 02.04.2020).

7. *Altet M.* La formation professionnelle des enseignants. DOI: 10.13140/RG.2.2.29116.59526.

8. *Baker Sh. D., Peach N., Cathcart M.* Work Based Learning: A learning strategy in support of the Australian Qualifications Framework // Journal of Work-Applied Management. 2017. Vol. 9. P. 70–82. DOI: 10.1108/JWAM-04–2017–0008.

9. *Biswas T., Tharpe A., Rassi J.,* et al. Problem-Based Learning: An Innovative Approach to Audiology Education // American journal of audiology. 1970. Vol. 4. DOI: 10.1044/1059–0889.0401.19.

10. *Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W.,* et al. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // Educational Psychologist. 1991. Vol. 26, No. 3–4. P. 369–398. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139.

11. *Boud D., Feletti G.* Changing problem-based learning (Introduction) // The challenge of problem-based learning / D. Boud, G. Feletti (Eds.). 2nd ed. London: Kogan Page, 1997. P. 1–14.

12. *Broadwell M. M.* Teaching for learning (XVI) [Электронный ресурс]. URL: http://www.wordsfitlyspoken.org/gospel_guardian/v20/v20n41p1–3a.html (дата обращения: 07.02.2020).

13. *Boud D., Pascoe J.* Experiential learning: Developments in Australian post-secondary education. Sydney: Australian Consortium on Experiential Education, 1978. 68 p.

14. *J., Mickel A., Holtom B.* Experiential Learning Through Interactive Drama: An Alternative to Student Role Plays // Journal of Management Education. 2007. Vol. 31. P. 832–858. DOI: 10.1177/1052562906294952.

15. *Burke L.* University degrees 'irrelevant' to big employers // New.com.au, 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://www.news.com.au/finance/work/careers/university-degrees-irrelevant-to-big-employers/news-story/8a0340dd2b8e70e35b8ce3302c8d0cc5 (дата обращения: 11.02.2020).

16. *Caukin N., Dillard H., Goodin T.* A Problem-Based Learning Approach to Teacher Training: Findings After Program Redesign // SRATE Journal. 2016. Vol. 25 (2). P. 26–32 [Электронный ресурс]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113836.pdf (дата обращения: 28.04.2020).

17. *Dweck C. S.* Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. New York: Psychology Press, 2000. 212 p.

18. *Ferrández Berrueco M. R., Kekale T., Devins D.* A framework for work-based learning: basic pillars and the interactions between them // Higher Education, Skills and Work-Based Learning. 2016. Vol. 6, No. 1. P. 35–54. DOI: http://dx.doi.org/10.1108/HESWBL-06–2014–0026.

19. *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, 2005 [Электронный ресурс]. URL: https://www.pdfdrive.com/pedagogy-of-the-oppressed-e905064.html (дата обращения: 06.03.2020).

20. *Henderson E. S.* The extent of Teachers' Involvement in Inservice Training // British Journal of In-Service Education. 1975. Vol. 2, No. 1. P. 29–54. DOI: 10.1080/0305763750020108.

21. *Hmelo-Silver C. E., Barrows H. S.* Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator // Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2006. No. 1 (1). P. 21–39. DOI: https://doi.org/10.7771/1541–5015.1004.

22. *Hugerat M., Mamlok-Naaman R., Eilks I.,* et al. Professional development of chemistry teachers for relevant chemistry education // Relevant Chemistry Education: From Theory to Practice. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. P. 369–386 [Электронный ресурс]. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978–94–6300–175–5_20 (дата обращения: 12.02.2020).

23. *Jone R. W.* Problem-based Learning: Description, Advantages, Disadvantages, Scenarios and Facilitation // Anaesth Intensive Care. 2006. No. 34. P. 485–488 [Электронный ресурс]. URL:

https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0310057X0603400417 (дата обращения: 25.03.2020).

24. *Kolb D. A.* Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984 [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/3432852/Experiential_learning_Experience_as_the_source_of_learning_and_development (дата обращения: 28.03.2020).

25. *McIntyre D.* Bridging the gap between research and practice // Cambridge Journal of Education. 2005. Vol. 35 (3). P. 357–382.

26. McMaster University: Education Methods [Электронный ресурс]. URL: https://mdprogram.mcmaster.ca/md-program/overview/pbl—-problem-based-learning (дата обращения: 10.02.2020).

27. Monash University: LAW4228 — Problem based learning seminar [Электронный ресурс]. URL: http://www.monash.edu/pubs/2018handbooks/units/LAW4228.html (дата обращения: 28.03.2020).

28. *Morgan A.* Theoretical Aspects of Project-Based Learning in Higher Education // British Journal of Educational Technology. 1983. Vol. 14, No. 1. P. 66–78 [Электронный ресурс]. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467–8535.1983.tb00450.x (дата обращения: 28.03.2020).

29. *Pisapia J., Schlesinger J., Parks A.* Learning Technologies in the Classroom: Review of the Literature. Virginia Commonwealth University, 1993 [Электронный ресурс]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411365.pdf (дата обращения: 18.04.2020).

30. Torrens Education Staff Profile: Tim Moss, Education Program Director, tells, 'What makes Torrens unique.' [Электронный ресурс]. URL: https://www.torrens.edu.au/blog/general/torrens-education-staff-profile-tim-moss-education-program-director-tells-what-makes-torrens-unique (дата обращения: 24.04.2020).

31. *Valli R., Valli P., Lähdesmäki S.* Meaningful Learning Experiences in the Finnish Teacher Education // Asian Journal of Education and e-Learning. 2017. Vol. 5, No. 2. DOI: 10.24203/ajeel.v5i2.4471.

32. Work-based learning in Europe: Practices and policy pointers [Электронный ресурс]. URL: https://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_05784 (дата обращения: 25.03.2020).

FOREIGN EXPERIENCE IN PROFESSIONAL TRAINING OF EMPLOYEES BASED ON A PRACTICE-ORIENTED APPROACH

The article is devoted to the implementation of a practical-oriented approach in the process of training. The purpose of this article is an analytical review of options for learning models based on a practical-oriented approach implemented in foreign education. The problem related to the contradictory expectations of employers who require young employees to have certain professional experience and the counter expectations of university graduates who have difficulties in applying theoretical knowledge in practice and expect to gain practical experience directly in the workplace is outlined. The article proved that the traditional approach to the training of specialists, including graduates of pedagogical universities, requires radical changes. The author analyzed leading ideas and theoretical approaches to modeling the educational process on the basis of a practical-oriented approach in foreign education practice. Varieties and mechanisms of educational process models functioning are described: real-world learning model (PBL); Experience-based Learning Model (EBLS); matrix model of conscious competence; Workplace Training Model (WBL) project-based learning model). It is determined that the result of their introduction into the educational process can be an increase in the level of skill and personal development. Factors that contribute to the effectiveness of implementing a practice-oriented approach in training and factors that act as "barriers" are identified. Conclusions were drawn on the possibility of implementing models based on a practical-oriented approach in the domestic system of professional training of future teachers.

The article is addressed to teachers and heads of educational institutions, researchers dealing with the problem of improving the professional training of teachers.

Keywords: vocational training, practical-oriented approach, experience-based training, project-based training, problem-based training.

References

- *Agrati L. S., Gemma Ch.* How can I do? The Representations of Secondary School Student-teachers about School Practices. Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2015. No. 174. P. 503–509. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.695.
- *Almerico G. M.* Infusing SEL into the final internship experience for future teachers // Journal of Instructional Pedagogies 2018. Vol. 20 [Elektronnyj resurs]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1178736.pdf (data obrashcheniya: 02.04.2020).
- *Altet M.* La formation professionnelle des enseignants. DOI: 10.13140/RG.2.2.29116.59526.
- *Apasov I. V., Golybin V. A.* Trebovaniya rabotodatelya k kachestvu vypusknikov vysshej shkoly // Problemy prakticheskoj podgotovki studentov: sodejstvie trudoustrojstvu molodyh specialistov: problemy i puti ih resheniya: mat-ly XII Vseros. nauch.-prakt. konf. / pod obshch. red. E. D. Chertov. Voronezh: VGUIT, 2015. S. 9–11. [In Rus].
- Atlas novyh professij 3.0 / pod red. D. Varlamovoj, D. Sudakova. M.: Intellektual'naya Literatura, 2020. 456 s. [In Rus].
- *Baker Sh. D., Peach N., Cathcart M.* Work Based Learning: A learning strategy in support of the Australian Qualifications Framework // Journal of Work-Applied Management. 2017. Vol. 9. P. 70–82. DOI: 10.1108/JWAM-04–2017–0008.
- *Biswas T., Tharpe A., Rassi J.,* et al. Problem-Based Learning: An Innovative Approach to Audiology Education // American journal of audiology. 1970. Vol. 4. DOI: 10.1044/1059–0889.0401.19.
- *Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W.,* et al. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // Educational Psychologist. 1991. Vol. 26, No. 3–4. P. 369–398. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139.
- *Boggs J., Mickel A., Holtom B.* Experiential Learning Through Interactive Drama: An Alternative to Student Role Plays // Journal of Management Education. 2007. Vol. 31. P. 832–858. DOI: 10.1177/1052562906294952.
- *Boud D., Feletti G.* Changing problem-based learning (Introduction) // The challenge of problem-based learning / D. Boud, G. Feletti (Eds.). 2nd ed. London: Kogan Page, 1997. P. 1–14.
- *Boud D., Pascoe J.* Experiential learning: Developments in Australian post-secondary education. Sydney: Australian Consortium on Experiential Education, 1978. 68 p.
- *Broadwell M. M.* Teaching for learning (XVI) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.wordsfitlyspoken.org/gospel_guardian/v20/v20n41p1–3a.html (data obrashcheniya: 07.02.2020).
- *Burke L.* University degrees 'irrelevant' to big employers // New.com.au, 2016 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.news.com.au/finance/work/careers/university-degrees-irrelevant-to-big-employers/news-story/8a0340dd2b8e70e35b8ce3302c8d0cc5 (data obrashcheniya: 11.02.2020).
- *Caukin N., Dillard H., Goodin T.* A Problem-Based Learning Approach to Teacher Training: Findings After Program Redesign // SRATE Journal. 2016. Vol. 25 (2). P. 26–32 [Elektronnyj resurs]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113836.pdf (data obrashcheniya: 28.04.2020).
- *Dweck C. S.* Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. New York: Psychology Press, 2000. 212 p.
- *Ferrández Berrueco M. R., Kekale T., Devins D.* A framework for work-based learning: basic pillars and the interactions between them // Higher Education, Skills and Work-Based Learning. 2016. Vol. 6, No. 1. P. 35–54. DOI: http://dx.doi.org/10.1108/HESWBL-06–2014–0026.
- *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, 2005 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.pdfdrive.com/pedagogy-of-the-oppressed-e905064.html (data obrashcheniya: 06.03.2020).
- Ocenka udovletvorennosti rabotodatelej sistemoj kadrovogo obespecheniya regiona // INNOPROM-2017, Rossiya, g. Ekaterinburg [Elektronnyj resurs]. URL: https://youtu.be/fk4Awm-Kc65A (data obrashcheniya: 27.03.2020). [In Rus].
- *Henderson E. S.* The extent of Teachers\' Involvement in Inservice Training // British Journal of In-

Service Education. 1975. Vol. 2, No. 1. P. 29–54. DOI: 10.1080/0305763750020108.
- *Hmelo-Silver C. E., Barrows H. S.* Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator // Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2006. No. 1 (1). P. 21–39. DOI: https://doi.org/10.7771/1541–5015.1004.
- *Hugerat M., Mamlok-Naaman R., Eilks I.,* et al. Professional development of chemistry teachers for relevant chemistry education // Relevant Chemistry Education: From Theory to Practice. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. P. 369–386 [Elektronnyj resurs]. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978–94–6300–175–5_20 (data obrashcheniya: 12.02.2020).
- *Hvostikova T. E.* Vnedrenie professional'nyh standartov konkursnogo dvizheniya WorldSkills Russia v pedagogicheskoe obrazovanie // Problemy operezhayushchej podgotovki rabochih kadrov na osnove standartov Worldskills: sb. mat-lov Mezhregion. nauch.-prakt. konf. (26–27 marta 2018 g., Moskva). M.: MGPU, OOO «A-Prior», 2018. S. 10–18. [In Rus].
- *Jone R. W.* Problem-based Learning: Description, Advantages, Disadvantages, Scenarios and Facilitation // Anaesth Intensive Care. 2006. No. 34. P. 485–488 [Elektronnyj resurs]. URL: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0310057X0603400417 (data obrashcheniya: 25.03.2020).
- *Kolb D. A.* Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.academia.edu/3432852/Experiential_learning_Experience_as_the_source_of_learning_and_development (data obrashcheniya: 28.03.2020).
- *McIntyre D.* Bridging the gap between research and practice // Cambridge Journal of Education. 2005. Vol. 35 (3). P. 357–382.
- McMaster University: Education Methods [Elektronnyj resurs]. URL: https://mdprogram.mcmaster.ca/md-program/overview/pbl—-problem-based-learning (data obrashcheniya: 10.02.2020).
- Monash University: LAW4228 — Problem based learning seminar [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.monash.edu/pubs/2018handbooks/units/LAW4228.html (data obrashcheniya: 28.03.2020).
- *Morgan A.* Theoretical Aspects of Project-Based Learning in Higher Education // British Journal of Educational Technology. 1983. Vol. 14, No. 1. P. 66–78 [Elektronnyj resurs]. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467–8535.1983.tb00450.x (data obrashcheniya: 28.03.2020).
- *Pisapia J., Schlesinger J., Parks A.* Learning Technologies in the Classroom: Review of the Literature. Virginia Commonwealth University, 1993 [Elektronnyj resurs]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411365.pdf (data obrashcheniya: 18.04.2020).
- Torrens Education Staff Profile: Tim Moss, Education Program Director, tells, 'What makes Torrens unique.' [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.torrens.edu.au/blog/general/torrens-education-staff-profile-tim-moss-education-program-director-tells-what-makes-torrens-unique (data obrashcheniya: 24.04.2020).
- *Valli R., Valli P., Lähdesmäki S.* Meaningful Learning Experiences in the Finnish Teacher Education // Asian Journal of Education and e-Learning. 2017. Vol. 5, No. 2. DOI: 10.24203/ajeel.v5i2.4471.
- Work-based learning in Europe: Practices and policy pointers [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_05784 (data obrashcheniya: 25.03.2020).

УДК 378.1

ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А. Р. Сафиуллина
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск
E-mail: a_r_m73@mail.ru

Alsu R. Safiullina
PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor at the Chair of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Russia

В статье представлено исследование культурных предпочтений студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку. Приведено краткое описание стратегий педагогического исследования с использованием метода неоконченных предложений, который способствует раскрытию индивидуальности респондента благодаря отсутствию оценочного компонента, а также показан фрагмент опросной карты для студентов с применением данного метода. Уточнено определение контент-анализа письменных высказываний обучаемых в рамках педагогического исследования. Использованы результаты теоретического исследования и анализа эмпирических данных. Отображены итоги диагностики культурных предпочтений студентов при изучении английского языка, а также их отношение к культурным ценностям стран изучаемого языка (Великобритании и США). Показана необходимость изменения содержания занятий по иностранному языку в вузе с целью расширения кругозора учащихся, повышения их общей культуры, развития эмпатии и толерантности по отношению к представителям различных культур. Основные положения и выводы данной статьи могут применяться в образовательном процессе различных вузов для корректировки содержания занятий по иностранному языку.

Ключевые слова: *культурные предпочтения личности, метод неоконченных предложений, контент-анализ высказываний, содержание занятий по иностранному языку.*

Введение. Процесс глобализации во всех сферах

Как цитировать статью: Сафиуллина А. Р. Исследование культурных предпочтений студентов при изучении иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 152–161.

жизни современного общества влечет за собой увеличение количества коммуникаций между людьми, принадлежащих к различным культурам. Данный процесс приводит к необходимости владения одним и более иностранными языками. Владение иностранным языком имеет большое значение в становлении личности и повышении общего уровня образования. Знание иностранного языка позволяет общаться с представителями других народов, а также познавать культуру стран изучаемого языка. Владение одним или несколькими иностранными языками — это неоспоримое преимущество при трудоустройстве на высокооплачиваемую престижную работу. Вышесказанное подчеркивает значимость предмета «Иностранный язык» в качестве изучаемой дисциплины в вузе. В современном мире вызывает большой интерес не только классический британский английский язык, но и его американский вариант. Следовательно, «обучение культуре с необходимостью требует обращения ко множественным проявлениям культуры больших и малых народов, говорящих на английском языке, и толерантного отношения к ним» [5, с. 136]. Также «возрастает актуальность задачи обучения и воспитания языковой личности с четким культурным самоопределением» [13, с. 249]. В связи с этим мы считаем актуальным рассмотрение культурных предпочтений студентов, изучающих английский язык в вузе.

Определение цели исследования. В отечественной и зарубежной литературе особое внимание уделяется принципу культуросообразности в образовании [3; 10; 12; 14; 15]. «Современное образование — это прежде всего образование культуротворческое: такой подход создает основу для встраивания в образовательный процесс опережающих механизмов социокультурного роста, необходимых для наращивания „человеческого капитала“ и самоподдерживающегося функционирования инновационных процессов» [1, с. 107]. Вопросы культуросообразного образования в основном рассматриваются в рамках психологии детства, однако они не теряют свою актуальность и в контексте высшего образования. Основной **целью** данного **исследования** является определение культурных предпочтений студентов при изучении английского языка в вузе, а также выявление их отношения к культурным ценностям стран изучаемого языка.

В качестве **объектов изучения** выступают культуры Великобритании и США.

Предметами изучения являются приоритетные, с точки зрения

студентов, культурные ценности стран изучаемого языка.

В исследовании проанализированы опросные карты 118 студентов технических специальностей Ульяновского государственного технического университета.

В рамках данного педагогического исследования проведена диагностика культурных предпочтений студентов с применением **метода неоконченных предложений**, который получил широкое распространение в современных социологических, социально-психологических, а также педагогических исследованиях. Он используется в качестве основного для получения более полной картины изучаемого явления. Этот метод «связан с проведением методических экспериментов по конструированию методик изучения определенных социальных феноменов (например, социальных стереотипов, социальных установок) на основе принципа холизма, то есть целостности охвата соответствующего феномена» [7, с. 125]. Опрос с использованием данного метода предполагает, что студенту необходимо достаточно быстро (в пределах одной минуты) написать продолжение начатого предложения.

В процессе исследования студентам предлагалось закончить незавершенные предложения, связанные с культурами Великобритании и США. Следует отметить, что данное задание не оценивается преподавателем. Этот факт, безусловно, дает возможность студенту открыто выражать свою точку зрения по поставленному вопросу.

Ниже представлен фрагмент опросной карты для студентов.

1. Самыми ценными достижениями культуры Великобритании, на мой взгляд, являются…
2. Основными достижениями культуры США я считаю…
3. В моей жизни культура Великобритании…
4. В моей жизни американская культура…
5. Для меня британская культура — это…
6. По-моему, культура США — это…
7. На мой взгляд, британская культура по сравнению с американской…
8. Культура Великобритании может (не может) стать для меня «своей», потому что…
9. Американская культура может (не может) стать для меня «своей», так как…
10. Читая литературные произведения американских писателей,

можно сделать вывод о том, что…

11. После знакомства с литературными произведениями британских авторов можно сделать следующий вывод…
12. Просмотр американских фильмов наводит меня на мысль о том, что…
13. Британский кинематограф, на мой взгляд…
14. Актуальные вопросы американской культуры касаются…
15. Современные проблемы культуры Великобритании затрагивают…
16. К американской культуре я отношусь…
17. Мое отношение к британской культуре…

Письменные высказывания обучаемых были обработаны с помощью **контент-анализа** (от лат. *content* — содержание). Существует много определений понятия «контент-анализ». Например: «контент-анализ —количественно-качественный анализ документов, речевых актов; позволяет выявить число определенных слов, их оценочный контекст и на этой основе сделать заключение о содержании анализируемого источника» [2, с. 175]; «контент-анализ — систематическая числовая обработка, оценка и интерпретация формы и содержания информационного источника» [4, с. 256]. Контент-анализ может означать изучение содержания текста. Под текстом может пониматься как непосредственно текст, так и другая графическая, аудио-, видеоинформация, а также их сочетания. Контент-анализ может применяться в исследовании, если присутствует какой-либо материальный носитель информации, имеющий отношение к объектам исследования, а также при наличии у исследователя доступа к информационному источнику.

В данном исследовании в качестве информационных источников выступают материалы анкетного опроса студентов. Обработка данных, полученных с помощью контент-анализа письменных высказываний обучаемых, позволяет выявить и объективизировать скрытые тенденции, характеризующие испытуемых, и относительно точно регистрировать внешне неразличимые показатели.. Контент-анализ позволяет получить много полезной информации о культурных предпочтениях студентов, которую в дальнейшем можно использовать для корректировки содержания занятий по английскому языку в вузе. Контент-анализ дает возможность сделать содержательные обобщения о представлениях студентов о культурах Великобритании и США.

Результаты исследования. Рассмотрим в качестве примера обра-

ботку предложений, которые наиболее полно отражают культурные предпочтения студентов при изучении английского языка, а также их отношение к культурным ценностям стран изучаемого языка.

1. Самыми ценными достижениями культуры Великобритании, на мой взгляд, являются…

1. Биг-бен — 25%.
2. Автомобили — 20%.
3. Архитектура — 15%.
4. Язык — 10%.
5. Мода — 8%.
6. Уважение к культурным ценностям — 8%.
7. Кинематограф — 8%.
8. Королевский полк, достопримечательности, метро, паровой двигатель, наука и образование — 6%.

Таким образом, большинство опрошенных студентов считают один из символов Великобритании — Биг-бен — самым важным достижением британской культуры. На втором месте (с разницей в 5%) по частоте ответов находятся автомобили. Это связано с гендерными особенностями обучаемых (большинство участников опроса — юноши, интересующиеся автомобилями).

2. Основными достижениями культуры США я считаю…

1. Кино (Голливуд) — 39%.
2. Затруднились ответить — 20%.
3. Автомобили — 14%.
4. Фастфуд — 13%.
5. Статуя Свободы — 4%.
6. Свобода — 4%.
7. Развитие информационных технологий — 4%.
8. Наука, музыка, литература, архитектура, интернет, развитие во всех отраслях, экономика, видеоигры, полет на Луну — 2%.

Исходя из результатов опроса по данной теме, можно констатировать тот факт, что современное поколение студентов больше всего знакомо только с одним из аспектов американской культуры — кинематографом. А также достаточно большая часть респондентов (20%) не смогли назвать значимые достижения культуры США, что свидетельствует об их низкой осведомленности в данном вопросе. Необходимо отметить, что для 13% обучаемых фастфуд является значимым достижением культуры.

16. К американской культуре я отношусь…

1. Нейтрально — 48%.
2. Хорошо — 47%.
3. Отрицательно — 3%.
4. Затруднились ответить — 1%.
5. Противоречиво — 1%.

Судя по результатам опроса, количество студентов, относящихся к культуре США положительно или нейтрально, практически одинаковое, то есть, несмотря на огромный поток отрицательной информации о США в различных средствах массовой информации, большинство студентов толерантно либо положительно относятся к американской культуре.

17. Мое отношение к британской культуре…

1. Нейтральное— 50%.
2. Положительное — 45%.
3. Отрицательное — 3%.
4. Противоречивое — 2%.

Процентное соотношение количества студентов с положительным, нейтральным и отрицательным отношением к культуре Великобритании практически полностью соответствует оценке отношения к культуре США.

10. Читая литературные произведения американских писателей, можно сделать вывод о том, что…

1. Затруднились ответить — 76%.
2. Они интересные — 14%.
3. Эти произведения мне нравятся — 10%.

Также следует отметить ответы студентов о том, что «фантазия американских авторов безгранична», «американские произведения не подвержены цензуре», «американскую литературу отличает свобода выражения мыслей». Некоторые обучаемые считают, что американские писатели затрагивают важные темы в своих гениальных, великолепных произведениях. Часть обучаемых считает, что у американских писателей хорошо развито чувство юмора и читать их произведения легче, чем российскую классику. Есть также студенты, которым языковой барьер мешает понять американские литературные произведения.

11. После знакомства с литературными произведениями британских авторов можно сделать следующий вывод…

1. Затруднились ответить — 82%.

2. Британская литература запоминающаяся — 9%.
3. Британские произведения неинтересные — 9%.

Некоторые студенты подчеркивают, что британские авторы восхваляют справедливость и честь, а также описывают свою страну, отражают атмосферу Великобритании того времени, когда происходят события в данном произведении. Ответы опрошенных также указывают на то, что британская литература включает в себя гениальные произведения, вдохновляющие и заставляющие задуматься.

12. Просмотр американских фильмов наводит меня на мысль о том, что…

1. Американские фильмы отличаются от российских высоким уровнем и профессионализмом — 72%.
2. Затруднились ответить — 16%.
3. В них много черного юмора — 5%.
4. Американский менталитет отличается от российского — 4%.
5. В США более высокий уровень жизни — 3%.

Анализ письменных высказываний показывает также, что, по мнению некоторых студентов, «жизнь в США намного проще» и что «жизнь там более свободная». Есть также обучаемые, которые после просмотра американских фильмов сделали заключение о том, что «американская культура интересная» и что «необходимо учить иностранные языки». Часть студентов считает, что американские фильмы эмоциональные, герои фильмов реалистичные и после просмотра кино «хочется спасать мир».

13. Британский кинематограф, на мой взгляд…

1. Затруднились ответить — 58%.
2. Интересный — 12%.
3. Уступает американскому кинематографу — 11%.
4. Лучше российского кинематографа — 10%.
5. Хороший — 9%.

Анализ ответов также показал, что некоторые студенты отмечают положительные черты британского кинематографа: в нем затрагиваются важные темы, «он заслуживает уважения, так как создаются интересные, яркие, качественные, своеобразные, остроумные, креативные фильмы и сериалы», «британский кинематограф имеет свой особый шарм», «талантливые актеры и режиссеры создают настоящие шедевры». Британские фильмы наводят небольшую часть опрошенных на мысль о том, что уровень жизни в Великобритании значительно выше, чем в России. Также есть студенты,

которые считают, что британское кино скучное и консервативное.

Результаты анкетирования указывают на необходимость включения в содержание занятий большего количества аутентичных материалов о культурном наследии Великобритании. Также следует включить в программу фрагменты литературных произведений. Большинство студентов относят к достижениям американской культуры фастфуд. 80% опрошенных затрудняются высказать свое мнение о литературных произведениях американских и британских писателей. Большая часть респондентов отмечают высокий уровень американского кинематографа, а также пишут о том, что британский и российский кинематографы уступают во многом американскому. Американский кинематограф более популярен у студентов, чем британский.

Контент-анализ анкет обучаемых указывает на необходимость акцентирования внимания на важных особенностях преподавания иностранных языков в неязыковых вузах, которые перечислены в программе, составленной под руководством С. Г. Тер-Минасовой: «Изучение иностранного языка призвано обеспечить: расширение кругозора и повышение общей культуры студентов; воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов» [8, с. 5].

Заключение. В результате исследования определены культурные предпочтения студентов при изучении английского языка, а также выявлено их отношение к культурным ценностям стран изучаемого языка (Великобритании и США). Изучение английского языка в техническом вузе должно быть направлено на ценностное осмысление студентами традиций и культурных особенностей Великобритании и США. Следует способствовать выбору студентами общечеловеческих духовных ценностей в качестве основы для построения своего собственного мировоззренческого идеала и дальнейшего самостоятельного культурного самоопределения и самосовершенствования. В ходе обучения иностранному языку в вузе следует способствовать развитию у обучаемых таких важных для современного культурного человека качеств, как эмпатия (эмоциональная отзывчивость) и культурная толерантность (принятие других культур).

Литература

1. *Андреев А. Л.* Культурные предпочтения современного российского студенчества // Мониторинг общественного мнения. 2008. № 2 (86). С. 107–117.

2. *Кравченко С. А.* Социологический энциклопедический русско-английский словарь. М., 2004. 511 с.

3. *Крылова Н. Б.* Развитие культурологического подхода в современной педагогике. [Электронный ресурс]. URL: http://www.nata-krylova.com (дата обращения: 08.11.2020).

4. *Мангейм Дж. Б., Рич Р. К.* Политология. Методы исследования. М., 1997. 544 с.

5. *Мильруд Р. П.* Обучение культуре и культура обучения языку // Вестник ТГУ. 2012. № 4 (108). С. 136–142.

6. *Попова В. И.* Внеаудиторная деятельность как культуросообразный контекст воспитания студента вуза // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (32). С. 317–329. DOI:10.32516/2303–9922.2019.32.22.

7. *Татарова Г., Бурлов А.* Организация анализа данных, полученных методом неоконченных предложений // Социс. 1999. № 8. С. 123–132.

8. *Тер-Минасова С. Г.* «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа. М.: Министерство образования и науки РФ, 2009. 24 с.

9. Философский словарь // сост. В. Соловьев. М.: Феникс, 1997. 464 с.

10. *Шишова Н. В.* Культурология. Словарь-справочник. Ростов-на-Дону, 2009. 597 с.

11. *Byram M.* From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Clevedon: Multilingual matters, 2008. 272 p.

12. *Caballero J.* The Importance of Culture Based Education [Электронный ресурс]. URL: https://jan.ucc.nau.edu/~jar/NABE/Caballero%20CB%20Education.pdf (дата обращения: 08.11.2020).

13. *Kramsch C.* The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 2014. Vol. 11. P. 249–254.

14. *Singh N. K.* Culturally appropriate education theoretical and practical implications // Honoring our heritage: Culturally appropriate approaches for teaching Indigenous students / Reyhner J., Gilbert W. S., Lockard L. (Eds.). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University [Электронный ресурс]. URL: http://jan.ucc.nau.edu/~jar/HOH/HOH-2.pdf (дата обращения: 08.11.2020).

15. *Zacarian D.* Crossing language barriers [Электронный ресурс]. URL: http://www.naesp.org/sites/default/ files/Zacarian_MJ13.pdf (дата обращения: 08.11.2020).

RESEARCH OF CULTURAL PREFERENCES OF STUDENTS WHILE STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

In this article the research of cultural preferences of students of the technical University while studying a foreign language is considered. A brief review of strategies for pedagogical research using the incomplete sentence method is represented here. This method allows to reveal the personality of the respondent thank's to the absence of marks. The part of student's questionnaire by using this method is shown in the article. The definition of content analysis of written students' statements in the context of pedagogical research is determined. The conclusions of theoretical research and analysis of empirical data are used. The results of diagnostics of cultural preferences of students while studying English as well as their attitude to cultural values of the English-speaking countries (especially Great Britain and the USA) are considered here. The necessity to change the content of foreign language classes in higher learning institutions is underlined in order to broaden students' outlooks, to advance their general culture, to develop empathy and tolerance towards representatives of different cultures. The main statements and conclusions of this research can be used in the educational process of various Universities to adjust the content of foreign language classes.

Keywords: cultural preferences of the person, the incomplete sentence method, the content analysis of statements, the content of foreign language classes.

References

• *Andreev A. L.* Kul'turnye predpochteniya sovremennogo rossijskogo studenchestva // Monitoring ob-

shchestvennogo mneniya. 2008. № 2 (86). S. 107–117. [In Rus].
- *Byram M.* From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Clevedon: Multilingual matters, 2008. 272 p.
- *Caballero J.* The Importance of Culture Based Education [Elektronnyj resurs]. URL: https://jan.ucc.nau.edu/~jar/NABE/Caballero%20CB%20Education.pdf (data obrashcheniya: 08.11.2020).
- Filosofskij slovar' // sost. V. Solov'ev. M.: Feniks, 1997. 464 s. [In Rus].
- *Kramsch C.* The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 2014. Vol. 11. P. 249–254.
- *Kravchenko S. A.* Sociologicheskij enciklopedicheskij russko-anglijskij slovar'. M., 2004. 511 s. [In Rus].
- *Krylova N. B.* Razvitie kul'turologicheskogo podhoda v sovremennoj pedagogike. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.nata-krylova.com (data obrashcheniya: 08.11.2020). [In Rus].
- *Mangejm Dzh. B., Rich R. K.* Politologiya. Metody issledovaniya. M., 1997. 544 s. [In Rus].
- *Mil'rud R. P.* Obuchenie kul'ture i kul'tura obucheniya yazyku // Vestnik TGU. 2012. № 4 (108). S. 136–142. [In Rus].
- *Popova V. I.* Vneauditornaya deyatel'nost' kak kul'turosoobraznyj kontekst vospitaniya studenta vuza // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 4 (32). S. 317–329. DOI:10.32516/2303–9922.2019.32.22. [In Rus].
- *Shishova N. V.* Kul'turologiya. Slovar'-spravochnik. Rostov-na-Donu, 2009. 597 s. [In Rus].
- *Singh N. K.* Culturally appropriate education theoretical and practical implications // Honoring our heritage: Culturally appropriate approaches for teaching Indigenous students / Reyhner J., Gilbert W. S., Lockard L. (Eds.). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University [Elektronnyj resurs]. URL: http://jan.ucc.nau.edu/~jar/HOH/HOH-2.pdf (data obrashcheniya: 08.11.2020).
- *Tatarova G., Burlov A.* Organizaciya analiza dannyh, poluchennyh metodom neokonchennyh predlozhenij // Socis. 1999. № 8. S. 123–132. [In Rus].
- *Ter-Minasova S. G.* «Inostrannyj yazyk» dlya neyazykovyh vuzov i fakul'tetov: primernaya programma. M.: Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF, 2009. 24 s. [In Rus].
- *Zacarian D.* Crossing language barriers [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.naesp.org/sites/default/files/Zacarian_MJ13.pdf (data obrashcheniya: 08.11.2020).

УДК 371.8

Н.И. Чуркина

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет, г. Омск
E-mail: n_churkina@mail.ru

Natalia I. Churkina
Dr. Sc. (Education), Professor at the Chair of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ В ЛЕТНИЙ ПЕРИОД В XX ВЕКЕ (ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ)

Увеличение доли и значения досуга в жизни общества и отдельного человека стимулируют исследовательский и практический интерес к изучению теории и практики организации летнего досуга детей в исторической ретроспективе. Разработанная авторская методика ретроспективного анализа позволила выделить в развитии форм летнего досуга три этапа в зависимости от участия государства в его организации, раскрыть их основное содержание, специфику. Поставленная исследовательская задача была решена за счет привлечения разнообразных источников: нормативных документов, научных исследований, анализ которых позволил выделить нормативный канон, а привлечение мемуаров, художественной литературы, периодической печати, эмпирических данных позволили обобщить социокультурные практики летнего досуга детей. Автором делается вывод, что чем более доступными становились новые формы досуга, тем меньше в этих нормативных формах оставалось места свободному выбору детей.

Ключевые слова: *досуг детей, досуг детей в летний период, внешкольное образование, дополнительное образование, внешкольное воспитание.*

Современное общество называют информационным, постиндустриальным, обществом знаний, но еще в конце XX века Жоффр Дюмазедье дал ему еще одно определение: «цивилизация досуга»

Как цитировать статью: Чуркина Н. И. Отечественные практики организации досуга детей в летний период в XX веке (первой половине) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 162–174.

[6, с. 84]. Философы, культурологи, социологи занимаются изучением досуга как особой формы частной и социальной жизни. Отношение к досугу как части социокультурного пространства на протяжении истории человечества менялось. Досуг рассматривали как высшую форму занятий (в античном мире), как праздность (в Средневековье), как отдых от работы (в Новое время), как особый институт, индустрию (в современности) [8, с. 170].

Слово «досуг» часто используют как синоним свободного времени, но есть и другие подходы. В современной зарубежной социологии развиваются концепции, в которых досуг рассматривается как «не работа»; как деятельность, совершаемая ради нее самой; как средство самовыражения; как деятельность, не связанная обязательствами, выполнением ролей (семья, работа, община).

Признание досуга как пространства полной свободы вступает в противоречие с реальностью: досуг разных социальных групп связан с их возможностями и ограничениями (финансовыми, временными и др.) [2, с. 5]. Еще в начале XX века исследователи отмечали его связь с экономическим, политическим положением человека и общества (М. Вебер). Современные ученые предлагают рассматривать досуг как один из маркеров социальной стратификации (Т. Веблен). Все это ставит задачу продолжения исследований в данной области, в том числе для прогнозирования сценариев досуга в будущем. Эти вопросы важны не только в отношении взрослого населения, но и в отношении детей, досуг которых исследован гораздо меньше.

Вопросы организации досуга детей являются в педагогике предметом научной рефлексии на протяжении всех лет существования внешкольных учреждений, начиная с первой половины XX века. Первоначально тема детского досуга осваивалась в контексте внешкольного образования взрослых (Я. В. Абрамов, В. П. Вахтеров, Е. Н. Медынский, В. И. Чарнолуский, Г. А. Фальборк). С 1970-е — 80-е гг. ученые изучали эту проблему в контексте педагогического руководства свободным временем (М. Г. Бушканец, О. Ю. Мацукевич); раскрытия потенциала внешкольной работы (А. В. Иоголевич, И. Г. Костяшкин); выявления различных сторон и этапов деятельности внешкольных учреждений (Л. К. Балясная, А. С. Шепилова). В конце 1990-х — начале 2000-х гг. было издано несколько масштабных исследований разных аспектов внешкольной, внеурочной работы, деятельности учреждений дополнительного образования

(Б. А. Дейч, В. А. Горский, Н. А. Морозова, Е. В. Смольников, М. О. Чеков, А. Б. Фомина). В последнее десятилетие происходит сокращение общего числа диссертационных исследований по этой теме и выход на вопросы подготовки педагогов (будущих педагогов) к организации досуга детей (И. И. Шульга, М. О. Кучеревская, В. И. Тислянкова); изучение отдельных направлений внешкольного воспитания в регионах (О. С. Назаренко, А. В. Торшина и др.).

В работе мы будем рассматривать изменение форм летнего досуга детей в первой половине XX века, так как именно в начале XX века стали появляться организованные формы летнего досуга (летние колонии, летние площадки и др.), и до1950-х гг., когда в основном сложилась государственная система досуговых учреждений для детей, был разработан комплекс нормативных документов, регламентирующий все стороны организационно-педагогической деятельности. Необходимость выделения в качестве предмета исследования летнего досуга связана с тем, что период летних вакаций — это четвертая часть календарного года, а значит четвертая часть жизни школьника, и именно в летний период у детей была возможность в ситуации свободного выбора реализовать свои интересы и склонности.

В основу авторской методики ретроспективного анализа досуга детей в летний период положено несколько гипотез. Досуг — это область свободы человека, здесь не должно быть места принуждению. Но в нашей стране на протяжении всего XX века государственное регулирование летнего досуга детей менялось, поэтому мы будем рассматривать досуг детей через призму увеличения (снижения) в его организации и регулировании роли государства.

Рассматривая организационные (социализирующие) меры государства и общества в развитии летнего досуга детей, мы должны выявлять и его реальные формы, учитывая, что есть «нормативный канон — каким должен быть ребенок, и повседневную жизнь, каким он является в реальности» [9]. Поэтому источниковую базу исследования составили нормативные документы, научные исследования (нормативный канон) и мемуары, художественная литература, периодическая печать (социокультурные практики). Последняя группа источников важна, но требует взвешенного отношения и критики, особенно в отношении детства, так как взрослые часто идеализируют образы своего детства.

Досуг детей в летний период необходимо рассматривать в отношении

его связи с семьей, домом. Нам представляется, что в XX веке развитие новых нормативных и ненормативных форм летнего досуга двигалось по спирали: от дома как единственного места досуга детей к локальным общественным формам (библиотеки, народные чтения, клубы, летние площадки и др.). В советское время создается государственная система досуговых учреждений для детей, предлагаются формы летнего досуга детей в отрыве от семьи. В современном обществе, с развитием информационных технологий, потребность в выходе за домашние стены у детей стала еще меньше, т.е. летний досуг детей возвращается в семейное пространство или, скорее, в пространство дома, квартиры.

Исследовательскую программу дополнила и подтвердила концепция М. В. Осориной, в которой выделены три фактора воздействия на детство: 1) влияние «взрослой» культуры; 2) личные усилия самого ребенка, проявляющиеся в разных видах его интеллектуально-творческой деятельности; 3) воздействие детской субкультуры, традиции которой передаются из поколения в поколение детей [14, с. 5]. В отношении исторического развития летнего досуга мы можем рассматривать эти факторы как нормативные формы досуга (влияние взрослой культуры), реальные практики (воздействие детской субкультуры). Третий фактор (личные усилия самого ребенка) соединяет нормативные и реальные практики летнего досуга детей.

В педагогических исследованиях предлагаются разные подходы к периодизации практик летнего досуга (их анализ проведен в работе Б. А. Дейча и И. Ю. Юрочкиной), но все они относятся к детскому внешкольному образованию, не вполне отражая специфику летнего досуга детей [4, с. 20–48]. Мы предлагаем выделять в XX веке три этапа в процессе организации летнего досуга детей в зависимости от масштабов государственной составляющей. В рамках данной статьи будет рассмотрен первый и часть второго этапа, который имеет внутреннюю градацию, что позволило рассмотреть в качестве верхней границы 1950-е гг. XX века.

С начала XX века до 1924 года — появление первых организационных форм летнего отдыха детей, отсутствие государственного регулирования, развитие общественных и частных форм летнего досуга детей.

С 1924 по 1990-е гг.— летний досуг детей стал сферой государственной политики, происходит постепенное развитие государственной системы форм летнего досуга.

С 1990-х годов по настоящее время — сокращение доли государства

в структуре летнего досуга детей, развитие негосударственных форм летнего досуга, приоритет семьи в выборе форм летнего досуга детей, расслоение общества в зависимости от предпочитаемых и доступных форм досуга.

Первый период характеризуется созданием и развитием просветительских учреждений, которые в массе своей были негосударственными. Их организацией активно занимались просветительские, культурно-просветительские, благотворительные общественные организации, земские органы. Появление первых внешкольных учреждений происходило по всей стране, но в регионах была своя специфика. Например, в Сибири созданием первых внешкольных учреждений занимались культурно-просветительные, научные и благотворительные общества: «Общество попечения о начальном образовании», «Просвещение», «Знание». Они инициировали и финансировали новые для общества нормативные формы досуга детей и взрослых: народные университеты, воскресные школы, дома трудолюбия, библиотеки, устраивали народные чтения и др. Несмотря на то что большинство из них были ориентированы на взрослое население, исследователи отмечают, что в воскресные школы, школы грамоты, в библиотеки и на народные чтения ходили и подростки (от 10–16 лет). Так, Я. В. Абрамов приводит данные, что в Тюменской библиотеке количество востребованных детских книг за год составило 543 книги, что примерно равно всем взрослым книгам [1, с. 30]. Развитие сети бесплатных библиотек, участие в их работе детской аудитории показывает, что чтение становилось массовой формой досуга детей, в том числе и летом. Все эти учреждения выводили досуг детей из домашнего пространства, включали их в общественную жизнь.

Создание первых внешкольных учреждений для детей связано с новыми педагогическими идеями, которые в науке обозначают как «поворот к ребенку». Теоретики и практики внешкольного образования и воспитания В. П. Вахтеров, В. И. Чарнолуский, Г. А. Фальборк указывали на большие возможности внешкольного образования в самообразовании и развитии человека. В их работах были определены основные принципы внешкольного образования, которые относятся и к организации детского досуга: «свободной самодеятельности граждан», «полной и безусловной бесплатности» [24, с. 7, 11].

Эти идеи были реализованы в деятельности первых досуговых заведений для детей в летний период — детских площадок. В каникулярное

время площадки организовывали досуг детей школьного возраста. В системе координат детских площадок происходило включение детей в нормативные формы досуга. Площадки получили широкое распространение по всей России. В архивных материалах была обнаружена информация о том, что преподаватели и воспитанницы Тюменской женской гимназии на средства общественных организаций создавали летние детские ясли и приюты в городе и местных селах, на базе которых проходила педагогическая практика [4, с. 202]. В Тобольске в 1916 году воспитанницы женской гимназии организовывали занятия с детьми на летней площадке, организованной Тобольским обществом внешкольного воспитания [Там же, с. 270].

Еще одной новой формой досуговых учреждений являлись детские клубы. В работе А. В. Торшиной приводятся материалы о создании детских клубов в Москве и различных губерниях России, которые в летний период объединяли детей бедных слоев населения и зажиточных горожан [22, с. 45]. Отметим, что создателями многих клубов были сторонники свободного воспитания, такие как С. Т. Шацкий, А. У. Зеленко, выпускники педагогических курсов Ф. Фребеля.

Специально для организации досуга детей в летний период создавались летние колонии для детей дошкольного и школьного возраста (Петербург, Томск, Калужская губерния, Москва, Баку др.). В 1905 году С. Т. Шацким и его единомышленниками была открыта летняя Щелковская колония, которая соединила детский труд и отдых, строилась на идеях равноправия детей и взрослых, самоуправления [18]. Эта колония была первым загородным лагерем, где дети отдыхали, работали и развивались. Таким образом, в рамках первого этапа в организации летнего досуга детей принимало участие педагогическое сообщество, они приобщали детей к новым нормативным формам летнего досуга через летние площадки, колонии, клубы, библиотеки, которые выводили детский досуг за рамки семейного пространства, способствовали успешной социализации детей.

После 1917 года, несмотря на декларированную приверженность экономической и политической теории К. Маркса, новая власть не берет на вооружение его тезис, что после победы социалистической революции должно происходить расширение свободного времени человека. Была, скорее, реализована идея Платона, что досуг из частного свободного времени должен превратиться в средство воспитания хороших граждан

своего государства.

Эти положения развиваются и в ранней работе Н. К. Крупской, где раскрывается идея «общественного воспитания детей», предполагавшего гарантированную заботу социалистического государства о воспитании «для обеспечения полного и всестороннего развития всех детей» [11, с. 19]. Ультрареволюционные планы создания детских домов, в которых будут получать правильное воспитание все дети, в том числе из семей, которые не могут обеспечить полноценное воспитание и уход (по причине занятости работающих матерей), не были реализованы. Но наступление на процесс трансляции «мелкобуржуазных семейных ценностей» советским государством стало одной из задач государственной образовательной политики.

Первым организатором нормативного досуга советских детей являлась школа, для которой этот опыт был новым, так как до революции внеучебная работа не носила обязательный и всеобщий характер. С 1920-е гг. в школах вводился клубный день, школьники по своему желанию могли выбрать занятие в мастерских, кружках. К. И. Львов, А. Ф. Родин указывали, что во время клубных занятий учителя и школьники могут обсуждать планы работы в летний период, проводить выбор и обследование мест для летних площадок, изучать методическую литературу, планировать общественно-полезную работу и др. [12] Некоторые школьные кружки работали в летний период на базе дворовых объединений, площадок. Поддерживаемые государством нормативные формы летнего досуга выполняли целый ряд функций: развлечение, идейное воспитание, общественно-полезная деятельность, просвещение.

На базе общеобразовательных школ могли открываться летние школы. В повести Н. Огнева «Дневник Кости Рябцева. Третья группа (1923–24 учебный год)» описан план занятий в такой школе, он состоял: «1) из обследования какой-нибудь деревни недалеко от города и взятия над ней шефства; 2) из участия в раскопках древностей вместе с сотрудниками музея краеведения; 3) экскурсий по естествоведению; 4) экскурсий по обществоведению, которые будут проводиться по разным музеям и старинным имениям» [13, с. 133]. Занятия в летней школе были необязательными для детей, они продолжались все каникулы. Книга дает представление не только о нормативных формах летнего досуга, но и о разных социокультурных практиках, к которым можно отнести футбол. Его часто выбирал главный герой как альтернативу

организованным школьным занятиям. Все это подтверждает значимость свободного выбора для досуговой деятельности детей.

Новым институтом, организующим нормативный отдых советских детей в летний период, были детские и молодежные организации (пионерская, комсомольская). В 1925 году в пионерскую организацию, по данным газеты «Пионерская правда», было включено уже больше одного миллиона детей, организованных в 26 тысяч отрядов [17]. Пионерские отряды инициировали открытие летних лагерей в городе или пригородной зоне. Лагеря чаще всего были палаточными, создавались на один сезон. Особенностью такой формы летнего отдыха был стабильный состав пионеров и постоянный вожатый, такие лагеря осуществляли военно-патриотическое, спортивное, трудовое воспитание. Художественная литература дает образец подобных форм летнего досуга — например, в повести Н. Рыбакова «Бронзовая птица». Данный вид нормативного летнего отдыха был институционализирован в 1924 году изданием Положения о загородном пионерском лагере, определившего систему управления, цели и задачи воспитания в лагере, санитарные и гигиенические нормы условий проживания и питания, нормы физических нагрузок. Первоначально лагеря рассматривались как учреждения для восстановления здоровья, организации полноценного отдыха детей. Но постепенно задачи идеологического воспитания стали в них более значимы.

Проведенный анализ опубликованных исследовательских материалов показывает, что в 1925–1935 гг. школьники в летних лагерях участвовали в уборке урожая, проводили агитацию колхозников, ставили агитационные сценки и спектакли. Загородные лагеря создавались и в регионах. В Восточном Забайкалье ребята также изучали сельскохозяйственное производство, растительный и животный мир, помогали колхозникам [19, с. 181–186]. Недостаток загородных площадок приводил к тому, что в это время открывались лагеря кратковременного пребывания. В № 101 «Пионерской правды» за 1930 год напечатаны заметки о деятельности нескольких загородных лагерей-«трехдневок»: за три дня пионеры открывали детские ясли, помогали в уборке урожая, собирали лекарственные травы и др. [16] С улучшением состояния экономики меняется летний досуг детей. В 1937 году на страницах «Пионерской правды» уже нет информации о палаточных лагерях, к этому времени крупными предприятиями были открыты оборудованные пионерские лагеря и дачи [15].

В 1930-е годы в организации летнего досуга детей начинают участво-

вать новые государственные детские внешкольные учреждения: дома пионеров, дома юных техников, детские парки и др. Быстрый рост внешкольных учреждений для детей в это время происходил и в регионах. В Ярославской области в 1923 г. был создан клуб пионеров в г. Ростове, в 1928 г.— в Угличе, в 1924 г.— в Рыбинске, в Ярославле в 1929 г. открыт Дом деткомдвижения, в 1931 г. — биостанция для детей [7].

Организацией досуга детей в городе занимались пионерские организации. Создаются форпосты пионерских отрядов, такие как детские клубы, работавшие вне здания школы. В газете «Пионерская правда» № 91 за 1937 г. юнкор сообщал о деятельности форпоста, который организовывал спортивные игры (футбол, волейбол): ребята ставили спектакли, организовывали экскурсии, помогали колхозам, проводили подвижные игры [23]. В этой же газете отражен опыт деятельности форпостов и в сельской местности.

Кроме создания и поддержки новых нормативных форм досуга государство начинает регулировать и традиционные ненормативные формы свободного досуга детей, например чтение. Регулирование детского чтения стало частью государственной образовательной политики. Комплекс мер в 1920-е—1930-е гг. включал создание комиссии по детской книге в Наркомпросе; проведение экспертизы детских книг; выступление методистов перед педагогами с разъяснением модели руководства детским чтением; практику изъятия книг, не соответствующих воспитательным задачам [21, с. 10–11]. Специальный отдел комиссии составлял списки книг для внеклассного чтения, что также стимулировало нормативное чтение школьников в летний период.

Государственная политика в отношении детского чтения выражалась в развитии и поддержке «правильных» детских периодических изданий. В 1920-е — 1930-е гг. в советской России выходили детские журналы и газеты «Мурзилка», «Юный натуралист», «Молодая гвардия», «Вокруг света», «Пионерская правда», «Воробей», «Еж», «Чиж». Во многих детских изданиях публиковали письма читателей, которые служили источником информации о ненормативных практиках досуга детей в летний период. Особый интерес представляет газета «Пионерская правда», издание которой строилось на работе внештатных сотрудников (пикоров, юнкоров).

Несмотря на государственную поддержку нормативного летнего отдыха, дети чаще выбирали ненормативные формы досуга, главным из которых была игра. Изучение опубликованных этнографических

материалов показывает, что в 1920-е — 1930-е гг. в деревнях и городах сохранялись традиционные детские игры, распространенные еще до революции: городки, или рюхи, в которые играли вместе мальчики и девочки. В 1930-х — 1940-х гг. был популярен ее новый вариант (как результат антирелигиозной пропаганды): «попа гонять» [3, с. 155].

Большое значение в успешной социализации играли полоролевые игры, специфические для мальчиков и девочек. Кроме этого, играли в «ручеек» в школе, ходили на ходулях, лепили из глины. В одном ряду с подвижными играми упоминаются такие формы летнего досуга, как походы за грибами, ягодами, собирание цветов [Там же, с. 158].

Совпадение форм досуга и детских игр в городе и на селе характерно и для послевоенных 1950-х гг. Автором было проведено сравнение игровых форм ненормативного досуга, представленных в воспоминаниях жительниц Вологодской области, в автобиографических произведениях городских жителей и результатах анкетирования преподавателей ОмГПУ, которое автор проводила в рамках подготовки данной работы. В то время в городе и на селе у детей преобладали самодельные игрушки: тряпичные куклы, мячи, железные обода и др. В современной мемуаристке о советском детстве можно обнаружить признаки ненормативного досуга, которые у городских жителей были связаны с дворовой жизнью [15, с. 61]. Послевоенное детство мальчиков и девочек включало дворовые игры: в «прыгалки» из куска веревки, в «классики», в дом, в «войнушку» [10]. Традиционной ненормативной формой летнего досуга оставалось чтение, к которому у послевоенного поколения добавляется кино. Наши респонденты отмечали, что поход в кино был самой любимой и доступной формой досуга в летний период.

Таким образом, проведенное ретроспективное исследование летнего досуга детей в первой половине XX века показывает, что его организаторы (в лице общественных организаций или государства) на протяжении всего исследуемого периода создавали новые институты и формы досуга детей. В качестве общей тенденции можно назвать его постепенную институционализацию, нормативное закрепление, регламентацию. Летний досуг детей выходил из семейного пространства, он становился общественным, коллективным, массовым. В советский период происходило развитие сложившихся в начале века нормативных форм летнего досуга (детские площадки, клубы, колонии), параллельно создавались его новые формы (летние лагеря, форпосты, дома пионеров и другие специализированные

внешкольные учреждения), через которые детей приобщали к ценностям советского общества. Противоречивость советской политики состояла в том, что чем более доступными становились новые формы досуга: летние площадки, загородные лагеря, клубы, тем меньше оставалось места свободному выбору детей, который так необходим для развития индивидуальности. Выводя досуг детей из пространства дома и двора, государство пыталось и в летний период осуществлять массированное идеологическое воспитание будущих граждан. Но, несмотря на все усилия государственной машины, она не смогла вытеснить разнообразные и очень значимые для становления ребенка социокультурные практики, которые у поколений детей остались в памяти как образы летнего детского досуга: чтение, дворовые игры, спорт, кино и др.

Литература

1. *Абрамов Я. В.* Первые воскресные школы в России // Русская школа. 1898. № 9. С. 15–35.
2. *Берковченко Е. С.* Досуг российских бедных: социологический анализ: автореф. дис. … канд. соц. наук. Новочеркасск. 2004. 25 с.
3. *Глошкина М. С.* Детство и традиции воспитания в поселениях Вытегорского района Вологодской области // Полевые исследования студентов РГГУ: этнология. фольклористика, лингвистика, религиоведение. 2008. Вып 3. С. 154–162.
4. Государственный архив Томской области. Ф. 126. Оп.2. Д. 3207.
5. *Дейч Б. А., Юрочкина И. Ю.* Становление внешкольной работы в России: региональный аспект. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. 287 с.
6. *Дюмаздье Ж.* На пути к цивилизации досуга // Вестник Московского университета. Серия 12. Социально-политические исследования. 1993. № 1. С. 83–88.
7. *Золотарева А. В.* Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей: дис. … д-ра пед. наук. Ярославль, 2006. 450 с.
8. *Клюско М. В.* Современное состояние категориального аппарата теории досуга (по материалам зарубежных исследований) // Вестник МГУКИ. 2006. № 1 (69). С. 170–181.
9. *Кон И. С.* Открытие Филиппа Арьеса и гендерные аспекты истории детства // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2010. № 15 (58) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otkrytiya-filippa-ariesa-i-gendernye-aspekty-istorii-detstva-1 (дата обращения: 07.05.2020).
10. *Коренюк В. М.* Детская игровая повседневность 1940–1950-х гг. (на материалах Молотовской области) // Манускрипт. 2016. № 7–2 (69). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/detskaya-igrovaya-povsednevnost-1940–1950-h-gg-na-materialah-molotovskoy-oblasti (дата обращения: 1.10.2020).
11. *Крупская Н. К.* Женщина-работница (под ред. В. И. Ленина). Мюнхен: Типография «Искры». 1901. 24 с.
12. *Львов К. И., Родин А. Ф.* Летняя площадка для детей. М.-Л.: Молодая гвардия, 1928. 152 с.
13. *Огнев Н.* Дневник Кости Рябцева. Третья группа (1923–24 учебный год). М.: Теревинф, 2012. 224 с.
14. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых СПб., 2000. 278 с.
15. Отдых Свердловских ребят // Пионерская правда. 1937. № 55.
16. Пионерские отряды в борьбе за урожай // Пионерская правда. 1930. № 101.
17. По пионерии // Пионерская правда. 1925. № 16.
18. *Помелов В. Б.* С.Т Шацкий: «Вернуть детям детство!». К 140-летю выдающегося отечественного педагога // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2018. № 1 (109) С. 109–115.

19. *Пряженникова М. В.* Организация культурно-досуговой деятельности в Восточном Забайкалье в 1920–30 гг. // Ученые записки ЗабГУ. 2017. Т. 12, № 6. С. 181–186.

20. *Ромашова М. В.* Репрезентация советского детства в мемуарной литературе рубежа XX и XXI веков // Вестник Пермского университета. 2005. Вып. 5. С. 56–65.

21. *Салова Ю. Г.* Детский досуг в советское время (1920-е годы): уч. пособие / отв. ред. А. М. Селиванов. Ярославль: Изд-во Ярославского государственного университета, 2000. 135 с.

22. *Торшина А. В.* Клубная деятельность подростков Оренбуржья в 1930–1950 годы: автореф. дис. … канд. пед. наук. Оренбург, 2019. 23 с.

23. Хороший пример // Пионерская правда. 1937. № 91.

24. *Чарнолуский В. И.* Основные вопросы организации внешкольного образования в России. СПб: Изд-во А. А. Александрова, 1909. 90 с.

DOMESTIC PRACTICES OF ORGANIZING CHILDREN'S SUMMER LEISURE IN THE FIRST HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

The increase in the share and importance of leisure in the life of society and of an individual stimulates research and practical interest in studying the theory and practice of organizing summer leisure for children in historical retrospective. The developed methodology for retrospective analysis made it possible to distinguish three stages in the development of forms of summer leisure, depending on the participation of the state in its organization, to reveal their main content and specificity. The stated research problem was solved by attracting a variety of sources: regulatory documents, scientific research, the analysis of which allowed us to highlight the normative canon, and the use of memoirs, fiction, periodicals, empirical data made it possible to generalize the sociocultural practices of children's summer leisure. The author concludes that the more accessible the new forms of leisure, the less free space for children to choose in these normative forms.

Keywords: children's leisure, children's leisure in the summer, out-of-school education, additional education, out-of-school education.

References

- *Abramov Ya. V.* Pervye voskresnye shkoly v Rossii // Russkaya shkola. 1898. № 9. S. 15–35. [In Rus].
- *Berkovchenko E. S.* Dosug rossijskih bednyh: sociologicheskij analiz: avtoref. dis. … kand. soc. nauk. Novocherkassk. 2004. 25 s. [In Rus].
- *Charnoluskij V. I.* Osnovnye voprosy organizacii vneshkol'nogo obrazovaniya v Rossii. SPb: Izd-vo A. A. Aleksandrova, 1909. 90 s. [In Rus].
- *Dejch B. A., Yurochkina I. Yu.* Stanovlenie vneshkol'noj raboty v Rossii: regional'nyj aspekt. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2011. 287 s. [In Rus].
- *Dyumazed'e Zh.* Na puti k civilizacii dosuga // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 12. Social'no-politicheskie issledovaniya. 1993. № 1. S. 83–88. [In Rus].
- *Gloshkina M. S.* Detstvo i tradicii vospitaniya v poseleniyah Vytegorskogo rajona Vologodskoj oblasti // Polevye issledovaniya studentov RGGU: etnologiya. fol'kloristika, lingvistika, religiovedenie. 2008. Vyp 3. S. 154–162. [In Rus].
- Gosudarstvennyj arhiv Tomskoj oblasti. F. 126. Op.2. D. 3207. [In Rus].
- Horoshij primer // Pionerskaya pravda. 1937. № 91. [In Rus].
- *Klyusko M. V.* Sovremennoe sostoyanie kategorial'nogo apparata teorii dosuga (po materialam zarubezhnyh issledovanij) // Vestnik MGUKI. 2006. № 1 (69). S. 170–181. [In Rus].
- *Kon I. S.* Otkrytie Filippa Ar'esa i gendernye aspekty istorii detstva // Vestnik RGGU. Seriya «Filosofiya. Sociologiya. Iskusstvovedenie». 2010. № 15 (58) [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otkrytiya-filippa-ariesa-i-gendernye-aspekty-istorii-detstva-1 (data obrashcheniya: 07.05.2020). [In Rus].

- *Korenyuk V. M.* Detskaya igrovaya povsednevnost' 1940–1950-h gg. (na materialah Molotovskoj oblasti) // Manuskript. 2016. № 7–2 (69). [In Rus].
- *Krupskaya N. K.* Zhenshchina-rabotnica (pod red. V. I. Lenina). Myunhen: Tipografiya «Iskry». 1901. 24 s. [In Rus].
- *L'vov K. I., Rodin A. F.* Letnyaya ploshchadka dlya detej. M.-L.: Molodaya gvardiya, 1928. 152 s. [In Rus].
- *Ognev N.* Dnevnik Kosti Ryabceva. Tret'ya gruppa (1923–24 uchebnyj god). M.: Terevinf, 2012. 224 s. [In Rus].
- *Osorina M. V.* Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh SPb., 2000. 278 s. [In Rus].
- Otdyh Sverdlovskih rebyat // Pionerskaya pravda. 1937. № 55. [In Rus].
- Pionerskie otryady v bor'be za urozhaj // Pionerskaya pravda. 1930. № 101. [In Rus].
- Po pionerii // Pionerskaya pravda. 1925. № 16. [In Rus].
- *Pomelov V. B.* S.T SHackij: «Vernut' detyam detstvo!». K 140-letyu vydayushchegosya otechestvennogo pedagoga // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota. 2018. № 1 (109) S. 109 –115. [In Rus].
- *Pryazhennikova M. V.* Organizaciya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti v Vostochnom Zabajkal'e v 1920–30 gg. // Uchenye zapiski ZabGU. 2017. T. 12, № 6. S. 181–186. [In Rus].
- *Romashova M. V.* Reprezentaciya sovetskogo detstva v memuarnoj literature rubezha HH i XXI vekov // Vestnik Permskogo universiteta. 2005. Vyp. 5. S. 56–65. [In Rus].
- *Salova Yu. G.* Detskij dosug v sovetskoe vremya (1920-e gody): uch. posobie / otv. red. A. M. Selivanov. Yaroslavl': Izd-vo Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta, 2000. 135 s. [In Rus].
- *Torshina A. V.* Klubnaya deyatel'nost' podrostkov Orenburzh'ya v 1930–1950 gody: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Orenburg, 2019. 23 s. [In Rus].
- *Zolotareva A. V.* Integrativno-variativnyj podhod k upravleniyu uchrezhdeniem dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: dis. … d-ra ped. nauk. Yaroslavl', 2006. 450 s. [In Rus].

УДК 373.3

САМОКОНТРОЛЬ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. Г. Соснина

Аспирант лаборатории начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: Sosnina.eg@bk.ru

Ekaterina G. Sosnina
Postgraduate Student of the Laboratory of Primary General Education, the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Данная статья посвящена проблемам формирования действия самоконтроля как компонента учебной деятельности младших школьников. В статье дан анализ литературы, выделены характеристики самоконтроля младших школьников в структуре учебной деятельности. Особое внимание в статье уделено обоснованию необходимости внутреннего плана действий как основы формирования самоконтроля. Обоснована продуктивность использования моделирования при становлении самоконтроля, приведены примеры различных моделей.

Ключевые слова: *самоконтроль, моделирование, функции самоконтроля, начальная школа, учебная деятельность, внутренний план действий, алгоритм учебного действия, фиксация порядка действий.*

В педагогической науке учебная деятельность представляет единую структуру, компоненты которой образуют сложную систему. Возрастные особенности младших школьников обусловливают наиболее успешное формирование учебной деятельности на уровне начального образования, что подтверждается периодизацией Д. Б. Эльконина [13]. «Новообразованиями возраста являются произвольность психических явлений, внутренний план действия, рефлексия» [9]. «Формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой

Как цитировать статью: Соснина Е. Г. Самоконтроль в структуре учебной деятельности младших школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 175–181.

деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя» [12, с. 250]. Наиболее важным для педагогической деятельности по формированию учебной деятельности является появление у младших школьников умений самостоятельно подходить к решению поставленной учебной задачи, осуществлять поиск выхода из учебной ситуации на основе принятия самостоятельных решений без побуждающих и поддерживающих действий со стороны учителя.

Хорошо известна структура ***учебной деятельности:*** «1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия; 2) учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца; 3) действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ; 4) действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте» [12, с. 164].

Успешное освоение учебной деятельности выступает основой качества образования в целом. Под качеством образования понимают «… интегральную характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям обучаемых» [5, с. 13].

Для успешного овладения младшими школьниками учебной деятельностью особое значение имеют *контроль и самоконтроль.* Действие самоконтроля и самооценки, являясь важными компонентами учебной деятельности, на уровне начального образования способствуют формированию произвольности и сознательности действий субъекта. Однако проведенные нами анализ педагогической практики, анкетирование педагогов и младших школьников позволяют сделать вывод о том, что обучение самоконтролю остается одной из проблемных точек начального образования. С целью рассмотрения места контроля и самоконтроля в учебной деятельности и поиска эффективных путей формирования этого компонента учебной деятельности, необходимо еще раз проанализировать учебные действия, которые выполняет школьник для решения учебной задачи [7]. Особую роль в формировании самоконтроля может играть моделирование осваиваемого действия. Важность использования моделирования отмечена в федеральном государственном

образовательном стандарте начального общего образования 2009 года. Моделирование определено как один из метапредметных результатов, который должен быть достигнут младшими школьниками: «использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач» [11, с. 9].

Именно поэтому нам важно было обратиться к классической теории учебной деятельности и проанализировать, какое место в структуре учебной деятельности уже занимает моделирование [3]. С точки зрения В. В. Давыдова, это «…постановка учебной задачи; преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; моделирование выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах; преобразование модели отношения для изучения его свойств в „чистом виде…“» [2, с. 154]. Подчеркнем, что в структуре учебной деятельности В. В. Давыдов и А. У. Варданян характеризуют моделирование как «средство выделения и фиксации внутренних отношений изучаемых вещей» [4, с. 137].

Необходимо использовать моделирование не только в той функции, которая определена В. В. Давыдовым, но и как способ фиксации алгоритма осуществления формируемого учебного действия. Каждое учебное действие состоит из последовательности операций, соотношение которых может меняться в зависимости от условий, в которых происходит решение учебной задачи. Достижение общей цели происходит через осуществление выбранного действия, а реализация задачи — через набор необходимых операций. Несмотря на варьирование состава операций в действии в зависимости от этапа его освоения, существует некоторый обязательный набор этих операций. И трудность для младшего школьника представляет именно удержание набора операций на этапе первоначального освоения действия. Операции в учебной деятельности строятся не сами по себе, а на основе внутреннего плана действий. Сложность формирования внутреннего плана действий состоит в том, что ребенок, выходя из системы дошкольного образования, часто не владеет навыками систематизации и выстраивания плана действий. Это относится как к социальным, так и учебным навыкам. Именно это и позволяет нам предположить, что моделирование внутреннего плана действия будет эффективно как для овладения действием, так и для осуществления самоконтроля. Предметный способ действия форми-

руется у младших школьников в процессе освоения учебных действий. Самостоятельное осуществление учебного действия начинается только с момента овладения образом действия. «Производимые ребенком действия по составлению предварительного представления о способе действия и по его первоначальному восприятию есть собственно учебные действия» [13, с. 164]. Логично предположить, что внутренний план действий, выбор способа действий при правильном формировании будут способствовать развитию самоконтроля на высоком уровне. Самоконтроль входит в структуру учебной деятельности и неразрывно связан с остальными структурными единицами учебной деятельности, при этом моделирование может выступать именно как способ связи самоконтроля и учебного действия.

Суть самоконтроля заключается в отслеживании соблюдения правильной последовательности операций, входящих в состав осуществляемого действия, а также в соотнесении требований учебной задачи и условий ее решения с учебным действием. Наличие сформированного самоконтроля у младшего школьника обеспечивает сличение условий решаемой задачи с получаемым результатом за счет изменения операционального состава действия. «Самоконтроль позволяет младшему школьнику соотнести выполненную деятельность с поставленной целью» [10, с. 150].

В то же время самоконтроль, в отличие от остальных форм контроля, невозможен без собственных осмысленных рефлексивных действий, без волевых усилий. Подтверждение этому находим в работах Е. П. Ильина, который специально изучал проблему самоконтроля как в российской, так и в зарубежной литературе [6]. Ряд зарубежных психологов отождествляли понятия «самоконтроль» и «самоуправление», называя их волей [8]. Со временем западные психологи начали использовать понятие *самоконтроль* вместо понятия *воля* [15].

В практике начальной школы до сих пор проблема становления самоконтроля остается нерешенной. Ученики, овладевая предметными и даже некоторыми универсальными умениями, не могут овладеть навыками планирования и, как следствие, не могут фиксировать последовательность выполняемых действий. Как мы указывали выше, мы предлагаем использовать моделирование как путь становления самоконтроля. В ходе исследования было разработано несколько типов моделей, которые способствуют овладению младшим школьником действием самоконтроля.

1. Модели-схемы. Этот тип моделей подходит для формирования

самоконтроля на предметном материале и предполагает использование готовых схем, которые служат опорой для выбора правильного предметного действия.

2. Модели-алгоритмы. В данных моделях с помощью условных знаков зафиксирована последовательность действий, это служит ребенку опорой для проверки выполняемого действия.

3. Модели-рассуждения, или словесные модели. Эти модели формируют установку на предстоящую деятельность: ребенок перед началом нового действия проговаривает последовательность его выполнения: сначала я буду делать …, после этого … и т.д.

4. Телесные модели. Данные модели основываются на тактильных ощущениях. Например, мы предлагаем использовать эту модель при подготовке к написанию диктанта: дети слушают диктант с закрытыми глазами и расставляют пунктуационные знаки в воздухе, это служит опорой при последующей записи текста с правильным оформлением предложений на письме.

5. Модели-ситуации. Эти модели основаны на образной памяти учащихся. Моделируется определенная ситуация, которая разыгрывается как мини-сценка. Например, при отработке темы, связанной с постановкой запятой в сложных предложениях и в предложениях с однородными членами, разыгрывается сценка, в которой дети играют роли грамматических основ и запятой.

Таким образом, «ученик, являясь субъектом учебной деятельности, должен овладеть действиями самоконтроля и самооценки, поскольку в структуре учебной деятельности ее компоненты всегда взаимосвязаны» [9]. «Учебная деятельность есть прежде всего такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте» [14, с. 45].

Под самоконтролем мы понимаем операции, выполняемые ребенком с целью осуществления проверки и фиксации правильности выполняемого действия. Учащийся, обладающий высоким уровнем самоконтроля, способен обнаруживать, фиксировать, исправлять ошибки, давать себе установку не повторять ошибок, способен к творчеству и воссозданию алгоритма действия. Напротив, учащийся с низким уровнем самоконтроля не может самостоятельно отслеживать и тем более воспроизводить порядок выполняемых операций, не способен воссоздать алгоритм,

действует ситуативно или после побуждающих действий со стороны учителя.

Моделирование может сопровождать и поддерживать реализацию операционального состава действий самоконтроля процесса или результата. «Модель фиксирует всеобщее отношение объекта и обеспечивает его дальнейший анализ» [1]. В то же время состав модели фиксирует внутренние составляющие объекта, не видимые на первый взгляд. Формирование самоконтроля посредством действий моделирования может значительно облегчить задачу освоения учебной деятельности в целом.

Литература

1. *Ахтамьянова И. И.* Генезис когнитивной культуры личности // Педагогический журнал Башкортостана. 2008. № 2 (15). С. 44–62.

2. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

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

4. *Давыдов В. В., Варданян А. У.* Учебная деятельность и моделирование. Ереван: Луйс, 1981. 218 с.

5. *Звонников В. И.* Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход). М.: Логос, 2012. 280 с.

6. *Ильин Е. П.* Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 368 с.

7. *Кузнецова М. И.* Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников как фактор повышения качества образования: дис. … докт. пед. наук. М., 2017. 488 с.

8. *Макарова М. С.* Историко-дисциплинарный аспект изучения самоконтроля речевой деятельности // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. № 2 (30). С. 118–123.

9. *Соснина Е. Г.* Использование метода моделирования при формировании самоконтроля младшего школьника // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 50–58.

10. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2016. 224 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. С. 8–10.

12. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 224 с.

13. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

14. *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника // Педагогика и психология. 1974. № 10. С. 45.

15. *Kuhl J.* Action control: The maintenance of motivational states // Motivation, intention and volution / F. Halish, J. Kuhl (eds.). Berlin, 1987. P. 279–291.

SELF-CONTROL IN THE STRUCTURE OF YOUNGER PUPILS' LEARNING ACTIVITY

This article is devoted to the problems of the formation of the action of self-control as a component of the educational activity of primary schoolchildren. The article analyzes the literature, identifies the characteristics of self-control of primary schoolchildren in the structure

of educational activity. Particular attention is paid to substantiating the need for an internal action plan as the basis for the formation of self-control. The productivity of modeling usage in establishing self-control is substantiated, examples of various models are given.

Keywords: self-control, modeling, self-control functions, elementary school, educational activities, internal action plan, educational action algorithm, fixing the order of actions.

References

- *Ahtam'yanova I. I.* Genezis kognitivnoj kul'tury lichnosti // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2008. № 2 (15). S. 44–62. [In Rus].
- *Davydov V. V.* Problemy razvivayushchego obucheniya. Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya. M.: Pedagogika, 1986. 240 s. [In Rus].
- *Davydov V. V.* Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 1996. 544 s. [In Rus].
- *Davydov V. V., Vardanyan A. U.* Uchebnaya deyatel'nost' i modelirovanie. Erevan: Lujs, 1981. 218 s. [In Rus].
- *El'konin D. B.* Izbrannye psihologicheskie trudy. M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995. 224 s. [In Rus].
- *El'konin D. B.* Izbrannye psihologicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1989. 560 s. [In Rus].
- *El'konin D. B.* Psihologiya obucheniya mladshego shkol'nika // Pedagogika i psihologiya. 1974. № 10. S. 45. [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. M.: Prosveshchenie, 2011. S. 8–10. [In Rus].
- *Il'in E. P.* Psihologiya voli. 2-e izd. SPb.: Piter, 2009. 368 s. [In Rus].
- *Kuhl J.* Action control: The maintenance of motivational states // Motivation, intention and volution / F. Halish, J. Kuhl (eds.). Berlin, 1987. P. 279–291.
- *Kuznecova M. I.* Sistema kontrolya i ocenki obrazovatel'nyh dostizhenij mladshih shkol'nikov kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya: dis. … dokt. ped. nauk. M., 2017. 488 s. [In Rus].
- *Makarova M. S.* Istoriko-disciplinarnyj aspekt izucheniya samokontrolya rechevoj deyatel'nosti // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. № 2 (30). S. 118–123. [In Rus].
- *Sosnina E. G.* Ispol'zovanie metoda modelirovaniya pri formirovanii samokontrolya mladshego shkol'nika // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1, № 2 (59). S. 50–58. [In Rus].
- Universal'nye uchebnye dejstviya kak rezul'tat obucheniya v nachal'noj shkole: soderzhanie i metodika formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij mladshego shkol'nika / pod red. N. F. Vinogradovoj. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2016. 224 s. [In Rus].
- *Zvonnikov V. I.* Ocenka kachestva rezul'tatov obucheniya pri attestacii (kompetentnostnyj podhod). M.: Logos, 2012. 280 s. [In Rus].

УДК 378.147

Т. В. Бельская

Старший преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (ФГБОУ ВО РАНХиГС), г. Москва; аспирант Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»(НИУ ВШЭ), г. Москва
E-Mail: tbelskaya@hse.ru

Tatyana V. Belskaya
Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Postgraduate Student, Doctoral School of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

TEAM TEACHING APPROACH TO ENGLISH MEDIUM INSTRUCTION

КОМАНДНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Комментарии: *Автор благодарит своего первого научного руководителя Канонир Татьяну Николаевну (PhD), а также коллег из Института образования ВШЭ: Терентьева Евгения Андреевича (PhD), Абдурахманову Элен Магомедовну, Дремову Оксану Викторовну, Кондратьева Владимира Владимировича, Михайлову Александру Михайловну и Угланову Ирину Львовну — за поддержку, конструктивную критику и помощь в переработке статьи.*

Over the past few decades the internationalization process has resulted in Englishization of higher education curricula and the proliferation of English Medium Instruction (EMI) which, despite a myriad of implementation challenges at the classroom level and its 'elusive' nature, has firmly established itself in numerous national contexts worldwide, including Russia. Nonetheless, lack of explicitly articulated language objectives in the definition of EMI and the reluctance, or rather mere inability, of content teachers to be language teachers may adversely affect students' subject matter learning. Having conducted state-of-the-art literature review of the phenomenon, the author of the article seeks to address this contradiction by exploring the latest conceptual and pedagogical approaches in order to inform EMI implementation praxis in this country and collaboratively reconsider the

Как цитировать статью: Бельская Т. В. Team teaching approach to english medium instruction. Командное преподавание академических дисциплин на английском языке // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 182–196.

way forward. To this end, the article starts with an overview of the key drivers, challenges and EMI implementation models. A separate section is devoted to comparing and contrasting English Medium Instruction (EMI) and Content and Language Integrated Learning (CLIL) to substantiate an argument that EMI can be viewed as an extension or a special case of CLIL and thus benefit from a recent scholarship on pedagogical approaches devised for CLIL. Consequently, the most recent CLIL pedagogical approaches are surveyed and, finally, the focus shifts to a possible alternative solution — team teaching — which has been endorsed by a host of EMI researchers lately. The article invites all stakeholders — policy-makers, university administrators, international program directors, curriculum developers and EMI practitioners — to ponder on wider contextual questions such as: What in essentia is EMI? Is EMI that different from CLIL? What theory and pedagogies can guide its propitious implementation? What are the main foci and who are the potential allies in the EMI teaching/learning process? How can content and language integration be achieved in an EMI setting given the above-mentioned constraints?

Keywords: *EMI/CLIL, content and language integration, counterbalanced approach, cognitive discourse functions, pluriliteracies, team teaching, Russian tertiary education.*

За последние несколько десятилетий процесс интернационализации привел к англификации программ высшего образования и распространению нового феномена — английский язык как средство обучения (English Medium Instruction, или EMI). Несмотря на многочисленные вызовы, возникающие при внедрении таких программ, и концептуальную неопределенность в отношении самого феномена, английский язык как средство обучения прочно утвердился во многих национальных контекстах по всему миру, включая Россию. Однако отсутствие в определении феномена открыто сформулированных целей в отношении изучения языка, нежелании или, скорее, неспособности преподавателей предметов быть одновременно и преподавателями содержания, и преподавателями языка, а также отсутствие применимой к данному феномену методологии и разработанных и апробированных методик обучения могут негативно влиять на качество освоения студентами дисциплин на английском языке. Статья написана на основе проведенного обзора последних исследований в попытке разрешения вышеизложенных противоречий путем анализа существующих концептуальных и педагогических подходов, а также для ознакомления и дальнейшего обсуждения возможных способов реализации этого феномена в российском контексте. В статье представлен обзор основных движущих сил, вызовов и предлагаемых моделей внедрения; проведен сравнительно-сопоставительный анализ английского языка как средства обучения (EMI) и предметно-языкового интегрированного обуче-

ния (CLIL); приведены аргументы в пользу рассмотрения EMI в качестве частного случая CLIL и, таким образом, обосновано применение разработанных и апробированных для CLIL педагогических методик; наконец, предложен альтернативный подход к преподаванию на англоязычных дисциплинах — командное обучение. Статья приглашает все заинтересованные стороны — директоров и разработчиков англоязычных программ, методистов и, конечно же, преподавателей — к дискуссии по более широким контекстуальным вопросам, а именно: Что, по сути, представляет собой феномен английский как средство обучения? Чем он отличается от предметно-языкового интегрированного обучения? На что делать упор и из чего состоит развивающее предметно-языковое интегрированное преподавание / обучение?

Ключевые слова: *английский как средство обучения, предметно-языковое интегрированное обучение, когнитивные дискурсивные функции, плюриграмотность, командное преподавание, англоязычные программы российского высшего образования.*

Introduction

Impacted by various drivers at different levels — the globalization and a consequent internationalization of higher education, the harmonization of the EU educational space, the Bologna process and the ensuing rise in teacher/student mobility [4; 11; 23; 24] — the tertiary system worldwide has witnessed the advent of a new phenomenon — English Medium Instruction (EMI). Having been dubbed 'galloping', 'rapidly-growing', 'burgeoning', 'a high-speed train', 'pandemic' and a 'here-to-stay' phenomenon, it has recently been propelled to the center stage of research on content learning through second language and of a wider discussion on the efficacy of tertiary education internationalization and has particularly impacted the field of applied linguistics. Despite the commensurate surge of international studies, which nonetheless cannot keep up with a rapid evolution of the field, there is a dearth of quality research on the issue, lack of consensus among researchers on implementation methodology and conceptual framework, and hence a myriad of implementation challenges at the classroom level [28]. Even the very definition of EMI is still a subject of debate and controversy.

Defined as 'the use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language of the majority of the population is not English' [17], the term is usually applied to tertiary education settings and is sometimes suggested as an umbrella term [8; 18] for teaching subjects through English in various national contexts. Since

the current definition implies that the overwhelming majority of students and teachers partaking in such courses are non-native speakers of English and since this definition does not contain explicit language goals, it is no wonder that the discussion about the role and impact of the language on content instruction is particularly pertinent.

Indeed, studying in academic English at a higher education institution is a daunting task even for native speakers of English. As one researcher has insightfully pointed out, 'academic English is no one's first language' [13, p. 1]. In an EMI context the situation is further exacerbated since most participants may lack sufficient language proficiency [8; 22] and/or have heterogeneous language proficiency [5; 15] compelling many researchers to express a concern about the adverse effects of learning content through the medium of English [8; 22; 29] and to call for the deployment of language support and language-sensitive pedagogies. In spite of these concerns, most EMI subject teachers do not view themselves as language teachers [7, 18], are not trained to address language issues [6; 14] and often resort to teacher-fronted (input-oriented) learning environments [22] that impede student interaction, language development and deep learning.

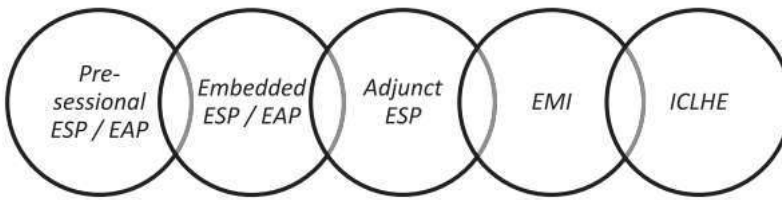
Russia's higher education system is no stranger to EMI. Driven by the accession to the Bologna process in 2003 and the launch of 5–100 Project in 2012, many universities throughout this country have embarked on the path of offering English-mediated courses and even degrees. Notwithstanding a relatively few studies of the phenomenon in the Russian context, the conclusions and findings produced by Russian researchers are congruent with the identified above issues and concerns [1; 2; 21].

Aforesaid, this paper seeks to address the following research question — how to deliver subject content through a foreign language without the detriment to content knowledge in a setting, where some or most of the participants lack requisite English proficiency, and with the help of subject specialists who do not view themselves as language teachers? To this end, the state-of-the-art literature review was conducted in order to (1) present various current conceptualization models for implementing EMI; (2) compare and contrast EMI and CLIL in the quest of identifying relevant pedagogical approaches; and (3) discuss an interdisciplinary team teaching approach as a possible solution to the EMI conundrum.

Implementation models (Conceptualization)

Acknowledging the urgent needs to inform EMI praxis and 'to identify prevalent instructional types', a growing body of research has sought to conceptualize the phenomenon. For instance, Schmidt-Unterberger synthesized 'a timely conceptualization of the varieties of English-medium teaching' [36, p. 52] entitled 'the English-medium Paradigm' and depicted it graphically (Figure 1). She distinguishes between five distinct forms of English-medium teaching depending on the extent of language learning integration. As the term implies, Pre-sessional ESP (English for Specific Purposes) / EAP (English for Academic Purposes) denotes courses which precede an EMI course and involve language specialists deploying ESP teaching methodology to prepare students for subject-matter studies. Both Embedded ESP/EAP and Adjunct ESP run concurrently with an EMI course and are geared towards equipping students with requisite language skills and knowledge of genres. EMI stands for a subject delivery mode without an explicit language focus, and finally ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education) is a complete integration of language and content learning objectives that presupposes 'the intense involvement of language specialists in both curriculum design and programme delivery', a metaphorical 'dovetailing' [36, p. 534–535].

Figure 1. The English-medium Paradigm



Note: Reprinted with the author's permission from "The English-medium paradigm: a conceptualisation of English-medium teaching in higher education" [36].

The second framework is provided by Macaro [29] and is a comprehensive account of diverse EMI implementation models based on his extensive research into various national contexts. He draws a clear distinction between five models. The Selection Model implies well-defined English proficiency entry requirements, which, in his view, does not necessarily guarantee EMI course

success and may lead to 'elitism and divisiveness' in education. The Preparatory Year Model serves as a bridge between secondary and higher education and is supposed to familiarize students with requisite vocabulary and genres. The effectiveness of the Concurrent Support Model is highly contingent on good understanding of students' linguistic needs by both content and language specialists. The Multilingual Model (or code-switching) is resorted to in order to alleviate content comprehension problems and may be quite controversial in the presence of international students in the classroom. Finally, the Ostrich Model ignores the EMI-related issues altogether.

EMI versus CLIL

The overarching question that Macaro poses is the extent to which EMI resembles Content and Language Integrated Learning (CLIL) [29]. In fact, EMI is often used interchangeably with CLIL despite some distinctions. Firstly, EMI mostly refers to tertiary contexts, while CLIL is implemented at all levels. Secondly, unlike EMI, CLIL environments are not limited to the use of English only (though recent trends point to the overwhelming preponderance of the English language). Thirdly, students entering EMI classrooms are expected to possess a minimally requisite proficiency level — B2 in Spain [14], for example, or the National University Entrance Examination in China [22]. As a result, the fourth difference is that EMI materials are customarily authentic (taken unchanged from the original source). On the other hand, since there are no language entry requirements in CLIL, the materials are usually adapted and pared down. Finally, the most crucial distinction relates to the stated goals — CLIL is 'a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language' [12, p. 1], while EMI's definition does not contain overt language goals and, as indicated earlier, EMI academics pay little attention to students' language development.

From the comparison it emanates that CLIL is a more encompassing term with distinctions pertaining to the educational stage, the extent of materials adaptation and entry level language requirements. Hence, EMI may be viewed as a special case of CLIL as it particularly resembles 'hard CLIL' (content-driven versus language-driven objectives). A similar stance was articulated by Airey, who argued that 'it is a fallacy to think that content and language can be separated' [3, p. 73]. Should we posit the conceptual congruence of CLIL and EMI, this refined conceptualization may open up new avenues for enriching EMI praxis by tapping into an accumulated scholarship of pedagogical approaches developed for CLIL.

EMI/CLIL pedagogical approaches

Three approaches that are currently gaining momentum in CLIL are of particular relevance to an EMI context. They are the counterbalanced approached devised by Lyster [26], cognitive discourse functions proposed by Dalton-Puffer [16] and Pluriliteracies Teaching for Learning (PTL) approach developed by the Graz group [31].

The Counterbalanced Approach

Informed by an extensive research on various immersion programs in Canada as well as grounded in socio-cognitive and social-constructivist views of education, the counterbalanced approach provides insights on how to realize the full potential of content-based classrooms. It places a special emphasis on learning through interaction and advocates systematic 'integration of content-based and form-focused instructional options to develop learners' interlanguage system' [26, p.23]. According to Lyster, proactive form-focused instruction entails pre-planned activities to foreground target language features through noticing, awareness and opportunities for practice, where noticing and awareness tasks constitute receptive practice to internalize the linguistic input, and controlled and communicative in purpose practice tasks are aimed at producing comprehensible output. On the other hand, a reactive form-focused approach signifies providing corrective feedback 'in response to students' production during teacher-student interaction' [26, p. 47]. Subject specialists are urged to employ various questioning techniques with less emphasis on facts, but rather on providing students with opportunities 'to explain, define and give reasons' [26, p. 92]. Meanwhile, disparate feedback forms encompass recasts ('a reformulation of the learner's utterance minus the error(s)') 'to enable learners to participate in interaction about subject matter that requires linguistic abilities exceeding their current development level' [26, p. 96], and recasts and repetitions to confirm/disconfirm meaning and form. Another effective form of feedback is prompts which can range from clarification requests to metalinguistic clues and elicitation. Their significance lies in the fact that they trigger self-repair, which 'arguably requires a deeper level of processing than repetition of a teacher's recast' [26, p. 118]. It is worthwhile to note that recasts are preferable when students interact about unfamiliar content, whereas prompts are advisable in the situations with familiar content and, in general, prompts are preferred over recasts. Finally, Lyster concludes that 'content-based and form-focused instruction are expected to interact with one another in dialectical fashion and in complementary ways' [26, p. 134].

Cognitive Discourse Functions

Another significant and practical contribution to content-and-language integrated pedagogy is the construct of cognitive discourse functions (CDFs) which is proposed by Dalton-Puffer and suggested as 'a zone of convergence between content and language' [16, p. 216]. The researcher identified two main priorities in content-and-language integration at the implementation level, namely 1) to convince subject teachers to share language development responsibility with language specialists and 2) to enrich language-aware pedagogies since attention to language is 'largely reserved to lexical matters' [16, p. 219]. To this end, she proposes the transdisciplinary construct of CDFs that serves as the nearest proxy for classroom interaction, specifically, unobservable cognitive (thought) processes and provides 'speakers with schemata (discoursal, lexical and grammatical) for coping with standard situations in dealing with the task of building knowledge and making it intersubjectively accessible' [16, p. 231]. These functions are grouped around communicative intentions (please refer to table 1 below) and 'represent the collective experience' [16, p. 236] of subject experts and educators who belong to a specific discourse community. According to Dalton-Puffer, they are both private and public thoughts, which establish 'inter-subjectivity in the classroom, making knowledge accessible so that it can be internalized' [16, p. 231]. Unlike Bloom's taxonomy, they are not displayed in a hierarchical order.

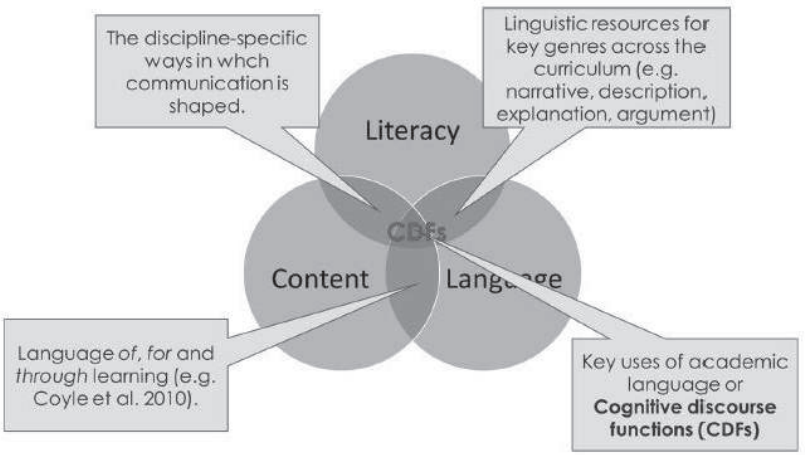
Table 1. List of CDF Types and Underlying Communicative Intentions

Function Type	Communicative Intention	Label
Type 1	I tell you how we can cut up the world according to certain ideas	Classify
Type 2	I tell you about the extension of this object of specialist knowledge	Define
Type 3	I tell you details of what can be seen (also metaphorically)	Describe
Type 4	I tell you what my position is vis a vis X	Evaluate
Type 5	I give you reasons for and tell you cause/s of X	Explain
Type 6	I tell you something that is potential	Explore
Type 7	I tell you about sth. external to our immediate context on which I have a legitimate knowledge claim	Report

Note. Reprinted with the author's permission from "A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language integration in CLIL and multilingual education" [16].

Morton takes a practical stance of CDFs and suggests guidelines to 'inform CLIL practice at the levels of curriculum development, materials design, classroom teaching and assessment' [33, p. 7]. He expands the notion of CLIL to include subject literacy which is in line with a proposition of disciplinary literacy put forward earlier by Airey [3]. Morton likens CDFs to 'a bridge between content learning objectives, the specific types of communication (literacies) associated with academic subjects, and the language used to express knowledge and thinking' [33, p. 8], which is graphically represented in Figure 2 below:

Figure 2. The relationships between content, literacy and language (adapted from Cammarata & Cavanagh, 2018) [9]



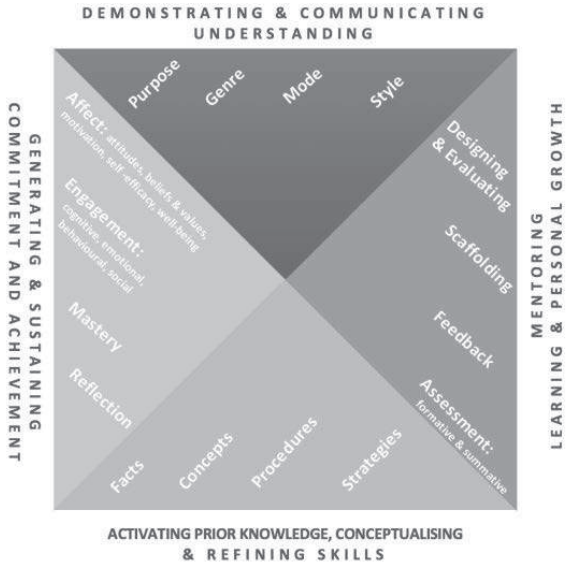
Note. Reprinted with the author's permission from "Cognitive Discourse Functions: A Bridge between Content, Literacy and Language for Teaching and Assessment in CLIL" [33].

Precisely because CDFs are expressed as verbs, they can be easily converted into expected learning outcomes with regards to content learning objectives, designing relevant tasks and linking them with more focused assessment as a result. Clearly stated learning outcomes coupled with explicitly articulated tasks (both expressed in terms of CDFs) can guide an EMI/CLIL practitioner in elaborating and equipping students with discipline-specific language of, for and through learning.

Pluriliteracies Approach

It is this complex interplay of cognitive discourse functions and pluriliteracies ('literacy skills in more than one language', [33]) that are at the heart of Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning devised by a group of international experts (The Graz Group) and aimed at bridging 'internal processes of knowledge construction with external processes of communicating that knowledge in appropriate ways through corresponding genres' [30].

Figure 3. Revised Model of Pluriliteracies Teaching for Learning



Note. Reprinted with the author's permission from "Beyond CLIL: Fostering Student and Teacher Engagement for Personal Growth and Deeper Learning" [31].

These experts posit that language mediates conceptual development, on the one hand, and makes understanding and thinking visible, on the other. Pedagogical interventions and scaffolding reconfigure students' conceptual structures and aid in internalization of conceptual knowledge, while ample practice opportunities through controlled and communicative practices result in automatization of subject-specific procedures, skills and strategies. This model expands the traditional notion of literacies, underscoring the fact

that progression in literacies is a 'non-linear' and 'complex product of many interrelated components and factors' [30, p. 218]. As evidenced by Figure 3 below, the model has been revised to recognize the social nature of learning and, consequently, 'to incorporate aspects such as learner engagement and its impact on task performance, academic self-efficacy as well as personal beliefs and values' [31, p. 282]. The findings of a recent mixed-method study conducted by Thompson et al. [38] at a Japanese university affirmed the importance of self-efficacy and demonstrated that self-efficacy is a direct and statistically significant predictor of EMI success.

Discussion and Conclusion

The article presented an overview of the main implementation models and pedagogical approaches to address content and language integration and the key EMI challenge — how to improve teaching/learning experience in an EMI setting given inadequate/heterogeneous proficiency of students, insufficiently trained subject specialists and absent a consensus on methodology and pedagogical guidelines. The juxtaposition of the two recent implementation frameworks (conceptualizations) presented above, namely the English Medium Paradigm and the model outlined in Macaro's monograph [29], reveals a host of similarities between them. The Preparatory Year Model is akin to Pre-sessional ESP/EAP, whereas the Concurrent Support Model resembles Embedded ESP/EAP and Adjunct ESP. The research conducted in the Turkish [27] and the Chinese contexts [22] demonstrated that the effectiveness of the Preparatory and Pre-sessional model is questionable, whereas the Concurrent language support, provided that it is tailored and targeted, was shown to be beneficial for both effective content acquisition and the enhancement of learner self-efficacy at a Japanese university [38]. With the exception of the Selection model (which establishes the English proficiency threshold to be enrolled in an EMI course) and the Multilingual model (which entails code-switching in the classroom to ensure content comprehension), the correspondence between the two models points to the 'meeting of minds' of university and program administrators regarding the need to provide language support to students. The good news is that acting on their reflective practice some subject teachers are starting to incorporate linguistic activities into their teaching practices. For instance, Doiz et al. report that all subject lectures surveyed as part of their study acknowledge the linguistic aspect of the teaching/learning process to be an imperative, partially attribute their unwillingness to teach language to

being unqualified in the language domain and 'generally judge the possibility of collaboration as a promising initiative that could help students perform much better in the classroom, specifically in the development of academic literacies' [20, p. 171].

In fact, team teaching, a cooperation between subject and language teaching experts who willingly work together to plan learning outcomes, develop methods and assessment and to jointly deliver the course, has been endorsed lately by a number of researchers as an alternative collaborative format to organize language support to students [3; 6; 25; 28; 29; 35]. English for Specific Purposes (ESP) and language teaching professionals can potentially play a pivotal role in these collaborative alliances by creating win-win situations for all participants. Conversely and very unfortunately, they are often viewed as inferior or 'marginalized' to subject instructors 'because language teaching and literacy are "not matters of intellectual interest in most academic departments" [37, p. 143]. It is particularly disheartening because ESP and language teaching specialists have so much to offer to the alliance. They can definitely alleviate speaking anxiety by helping students with speaking strategies and constructive feedback, their suggestions on writing assignments and familiarity with genres can improve the quality of students' written work and contribute to the advancement of academic literacy skills. Students will also gain by participating and practicing 'in real discourse communities' [37, p. 145], which may increase their motivation and understanding. Being more sensitive to students' language needs, English language instructors may advise content teachers on the pace of the activities, which ultimately contributes to the depth, rather than breadth of the acquired knowledge. Finally, Dearden notes that subject teachers themselves often need help with the language [19]. On the other hand, for a language teaching expert the participation in such an alliance can open new possibilities for professional development, unleash their creativity and empower their work [37]. In a nutshell, a team teaching approach can inform and tremendously enrich EMI teaching and learning praxis in several ways: firstly, just borrowing a few techniques from an SLA (Second Language Acquisition)/ESP repertoire can improve student comprehension and diversify an EMI session; secondly, EMI practitioners may tap into the communicative approach and interactive pedagogy to significantly improve the delivery method and academic language retention; thirdly, if planned and executed well, team teaching may potentially resolve some language-related issues inherent in EMI.

EMI is still an evolving concept, which is open for discussions about guiding theories and the applicable pedagogy. Thus, a number of EMI/CLIL scholars have endorsed Halliday's systemic functional linguistics perspective acknowledging that it is a fallacy to disintegrate content and language teaching [3]. Cammarata & Haley, for instance, posit that 'academic language, thinking processes, and academic literacy are intricately connected and thus should not be considered in isolation' [10, p. 334] and cite the biggest issue of the Canadian immersion programs — 'the creation and implementation of well-balanced programs, where both content and language instruction are targeted simultaneously' [10, p. 333]. In the same vein, Pecorari and Malmström point to the paradox that EMI is 'neither understood nor practiced primarily as an approach to language learning' [35, p. 509], which they attribute to a lack of 'critical scrutiny' of the phenomenon. They go further by suggesting an alternative definition of EMI — the one that 'involves an educational setting in which language learning objectives are in symbiosis rather than in tension with subject content objectives […]' [35, p. 511]. On the other hand, Block & Moncada-Comas caution not to 'draw on a naïve theory of language learning…that the mere fact of sitting in classrooms in which content is taught in English will lead to the learning of English' [7, p. 3], what they dubbed *CLIL*ised EMI [32].

It is quite evident that the EMI fabric is intricately interwoven with various domain threads such as pedagogy, cognitive and applied linguistics, psychology and education. Future research, as outlined by Nikula et al., requires a combination of approaches 'complementing linguistically- and socioculturally-oriented analyses of classroom discourse with ethnographically-oriented approaches that would help highlight both the participants' emic understanding of CLIL as well as reveal the whole ecology of CLIL… and prevalent discourses around language and education that impact on classroom realities' [34, p. 92].

Литература / References

1. *Соловова Е. Н., Козлова З. А.* Глобальный феномен EMI — английский язык как средство обучения // Вестник ВГУ. 2017. № 4. С. 144–149.

2. *Халяпина, Л.П., Шостак, Е. В.* Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 2. С. 119–130. DOI: 10.15593/2224–9389/2019.2.11.

3. *Airey J.* EAP, EMI or CLIL? // The Routledge Handbook of English for Academic Purposes / K. Hyland, P. Shaw (eds.). London: Routledge, 2016. P. 71–83. DOI: 10.4324/9781315657455.

4. *Altbach P. G., Knight J.* The internationalization of higher education: Motivations and realities // Journal of Studies in International Education. 2007. Vol. 11, No. 3–4. P. 290–305. DOI:

10.1177/1028315307303542.

5. *Ball P., Lindsay D.* Language Demands and Support for English-Medium Instruction in Tertiary Education. Learning from a Specific Context // English-medium instruction at universities: Global challenges / Doiz A., Lasagabaster D., Manuel Sierra J. (eds.). Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters, 2013. P. 44–61. DOI: 10.21832/9781847698162–007.

6. *Banks M.* Exploring EMI lecturers' attitudes and needs. LSP in Multi-disciplinary contexts of Teaching and Research: Papers from the 16th International AELFE Conference. 2018. Vol. 3. P. 19–26 / Curado A. (ed.) [Электронный ресурс]. URL: https://easychair.org/publications/open/k9B5 (дата обращения: 27.10.2020).

7. *Block D., Moncada-Comas B.* English-medium instruction in higher education and the ELT gaze: STEM lecturers' self-positioning as NOT English language teachers // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2019. DOI: 10.1080/13670050.2019.1689917.

8. *Briggs J., Dearden J., Macaro E.* English medium instruction: Comparing teacher beliefs in secondary and tertiary education // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2018. Vol. 8, No. 3. DOI: 10.14746/ssllt.2018.8.3.7.

9. *Cammarata L., Cavanagh M.* In search of immersion teacher educators' knowledge base: Exploring their readiness to foster an integrated approach to teaching // Journal of Immersion and Content-Based Language Education. 2018. Vol. 6, No. 2. P. 189–217. DOI: 10.1075/jicb.18009.cam.

10. *Cammarata L., Haley C.* Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: a professional development journey // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2018. Vol. 21, No. 3. P. 332–348. DOI: 10.1080/13670050.2017.1386617.

11. *Coleman J. A.* English-medium teaching in European higher education // Language Teaching. 2006. Vol. 39, No. 1. P. 1–14. DOI: 10.1017/S026144480600320X.

12. *Coyle D., Hood P., Marsh D.* CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. 184 p.

13. *Culp L. A.* Academic English is no one's first language: A multidisciplinary approach to teaching writing. Ph. D. Diss. University of Arizona, 1999 [Электронный ресурс]. URL: https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/288964/ azu_td_9927467_sip1_m.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 06.11.2020).

14. *Dafouz E., Camacho M., Urquía E.* 'Surely they can't do as well': a comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes // Language and Education. 2014. Vol. 28, No. 3. P. 223–236. DOI: 10.1080/09500782.2013.808661.

15. *Dafouz E.* English-medium instruction in multilingual university settings — An opportunity for developing language awareness // The Routledge handbook of language awareness (1st edition) / Garrett P., Cots J. M. (eds.). Abingdon, UK: Routledge, 2018. P. 170–185. DOI: 10.4324/9781315676494–11.

16. *Dalton-Puffer C.* A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language integration in CLIL and multilingual education // European Journal of Applied Linguistics. 2013. Vol. 1, No. 2. P. 216–253. DOI: 10.1515/eujal-2013–0011.

17. *Dearden J.* English as a medium of instruction-a growing global phenomenon: Phase 1. London: British Council, 2014 [Электронный ресурс]. URL: https://www.britishcouncil.es/sites/default/ files/british_council _english_as_a_medium_of_instruction.pdf (дата обращения: 27.10.2020).

18. *Dearden J., Macaro E.* Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: a three-country comparison // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2016. Vol. 6, No. 3. P. 455–486. DOI: 10.14746/sllt.2016.6.3.5.

19. *Dearden J.* The Changing Roles of EMI Academics and English Language Specialists // Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education / Kırkgoz Y., Dikilitaş K. (eds.). Switzerland: Springer International Publishing, 2018. P. 323–338. DOI: 10.1007/978–3–319–70214–8_18.

20. *Doiz A., Lasagabaster D., Pavón V.* The integration of language and content in English-medium instruction courses: Lecturers' beliefs and practices // Ibérica. 2019. Vol. 38. P. 151–176.

21. *Frumina E., West R.* Internationalisation of Russian Higher Education: The English Language Dimension // British Council, Moscow, 2012 [Электронный ресурс]. URL: https://www.britishcouncil.ru/sites/default/files/internationalisation_of_russian_higher_education.pdf (дата обращения: 06.11.2020).

22. *Hu Guangwei.* English medium instruction in higher education: Lessons from China // The Journal of Asia TEFL. 2019. Vol. 16, No. 1. P. 1–11. DOI: 10.18823/asiatefl.2019.16.1.1.1.

23. *Hultgren A., Jensen C., Dimova S.* English-medium instruction in European higher education: from the north to the south // English-medium instruction in European Higher education / *Dimova S., Hultgren A., Jensen C.* (eds.). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2015. P. 1–18. DOI: 10.1515/9781614515272.

24. *Knight J.* The changing landscape of higher education internationalization — for better or worse? // Perspectives: Policy and Practice in Higher Education. 2013. Vol. 17, No. 3. P. 84–90. DOI: 10.1080/13603108.2012.753957.

25. *Lasagabaster D.* Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level // Language Teaching. 2018. Vol. 51, No. 3. P. 400–416. DOI: 10.1017/S0261444818000113.

26. *Lyster R.* Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamin's, 2007. 172 p. DOI: 10.1075/lllt.18.

27. *Macaro E., Akincioglu M., Dearden J.* English Medium Instruction in universities: A collaborative experiment in Turkey // Studies in English Language Teaching. 2016. Vol. 4, No. 1. P. 51–76. DOI: 10.22158/selt.v4n1p51.

28. *Macaro E., Curle S., Pun J.,* et al. A Systematic Review of English Medium Instruction in higher education // Language Teaching. 2018. Vol. 51, No. 1. P. 36–76. DOI: 10.1017/S0261444817000350.

29. *Macaro E.* English Medium Instruction: Content and language in policy and practice. Oxford, UK: Oxford University Press, 2018. 336 p.

30. *Meyer O., Coyle D.* Pluriliteracies Teaching for Learning: conceptualizing progression for deeper learning in literacies development // European Journal of Applied Linguistics. 2017. Vol. 5, No. 2. P. 199–222. DOI: 10.1515/eujal-2017–0006.

31. *Meyer O., Coyle D., Imhof M.,* et al. Beyond CLIL: Fostering Student and Teacher Engagement for Personal Growth and Deeper Learning // Emotions in Second Language Teaching / Martínez Agudo J. (ed.). Springer, 2018. P. 277–297. DOI: 10.1007/978–3–319–75438–3_16.

32. *Moncada-Comas B., Block D.* CLIL-ised EMI in practice: issues arising // The Language Learning Journal. 2019. DOI: 10.1080/09571736.2019.1660704.

33. *Morton T.* Cognitive Discourse Functions: A Bridge between Content, Literacy and Language for Teaching and Assessment in CLIL // CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education. 2020. Vol. 3, No. 1. P. 7–17. DOI: 10.5565/rev/clil.33.

34. *Nikula T., Dalton-Puffer C., Llinares A.* CLIL classroom discourse: Research from Europe // Journal of Immersion and Content-Based Language Education. 2013. Vol. 1, No. 1. P. 70–100. DOI: 10.1075/jicb.1.1.04nik.

35. *Pecorari D., Malmström H.* At the Crossroads of TESOL and English Medium Instruction // TESOL Quarterly. 2018. Vol. 52. P. 497–515. DOI: 10.1002/tesq.470.

36. *Schmidt-Unterberger B.* The English-medium paradigm: a conceptualisation of English-medium teaching in higher education // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2018. Vol. 21, No. 5. P. 527–539. DOI: 10.1080/13670050.2018.1491949.

37. *Stewart T.* Expanding Possibilities for ESP Practitioners Through Interdisciplinary Team Teaching // Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education / Kırkgoz Y., Dikilitaş K. (eds.). Switzerland: Springer International Publishing, 2018. P. 141–156. DOI: 10.1007/978–3–319–70214–8_18.

38. *Thompson G., Aizawa I., Curle S., Rose H.* Exploring the role of self-efficacy beliefs and learner success in English medium instruction // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2019. DOI: 10.1080/13670050.2019.1651819.

УДК 37.01

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФАКТОРОВ, СВЯЗАННЫХ С ФОРМИРОВАНИЕМ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ШКОЛ

В. Н. Васильева

Аспирантка Института образования НИУ ВШЭ, г. Москва
E-mail: vnvasilyeva@hse.ru

Viktoria N. Vasileva
Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Данная статья посвящена многообразию факторов, связанных с формированием гражданских знаний, навыков и вовлеченности учащихся средних школ. Данная тема актуализируется в связи с тем, что в современных демократиях наблюдается снижение уровня политического участия среди молодежи, особенно в традиционных формах — посредством выборов и участия в политических партиях. Автором была проанализирована современная литература по вопросу и представлена развернутая картина взаимосвязи школьного образования, личностных характеристик, социально-экономического статуса, семейного и соседского окружения с развитием у подростков гражданской компетенции. Отмечено, что перспективным направлением исследований указанных факторов является использование методологии и данных ICCS (International Civic and Citizenship Education Study), что успешно применяется в зарубежной науке. Были выявлены противоречивые тенденции в изучении роли отдельных факторов в процессе политической социализации школьников. Спорным является вопрос о том, насколько школа и система образования способны формировать гражданскую компетенцию и обеспечивать определенный уровень политического участия в будущем. Ведущее место среди школьных факторов отводится открытым дискуссиям, которые признаны эффективным инстру-

Как цитировать статью: Васильева В. Н. Современные подходы к изучению факторов, связанных с формированием гражданской компетенции учащихся средних школ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 197–210.

ментом формирования гражданской компетенции. Отмечается ряд проблем, снижающих уровень политической активности подростков, а впоследствии молодых взрослых, среди которых особенно выделяется неравенство. Дети из семей с низким социально-экономическим статусом показывают худшие результаты в тестах на сформированность гражданской компетенции. То же касается детей, относящихся к этническим или национальным меньшинствам. Эти трудности могут быть преодолены с помощью грамотных действий со стороны деятелей образования и политиков.

Ключевые слова: *гражданская компетенция, гражданское образование, ICCS, политическая социализация.*

Введение

За последние два десятилетия среди исследователей в европейских странах, США и Латинской Америке наблюдается значительный интерес к изучению гражданского участия и гражданской активности молодежи [1]. В рамках этой темы рассматриваются вопросы о том, почему происходит снижение политического участия молодежи в выборах, с чем связан возросший уровень абсентеизма. Помимо выборов молодые люди также не хотят принимать участие в деятельности политических партий [29, с. 120]. Вместе с тем нельзя сказать, что молодежь абсолютно равнодушна к политике. На подъеме находятся «нетрадиционные» формы политического участия — волонтерская деятельность, акции протеста, которые в настоящее время стали более популярными формами проявления гражданской позиции по всему миру [23, с. 146]. Трансформации в сфере вовлеченности в политическую деятельность ставят перед исследователями ряд вопросов. Связаны ли подобные сдвиги с изменениями в преподавании гражданского образования — его содержания, роли в школьном куррикулуме? Сможет ли политически пассивная молодежь в будущем проявить активную гражданскую позицию? Станут ли они участвовать в выборах?

Специфика исследований в данной теме заключается уже в том, что само понятие гражданской компетенции не закреплено конвенционально. Упомянутые выше термины — «гражданское участие», «гражданская вовлеченность», «гражданская активность» — часто употребляются исследователями как синонимичные и без четкой дефиниции. В работах, связанных с данными международных исследований IEA, предпринята попытка концептуализации понятия гражданской компетенции, в ко-

торую включаются «знания, ценности, навыки и поведение, которые позволяют человеку стать активным гражданином» [14, с. 84]. Это так называемая «гражданская компетенция по-европейски». В данной статье мы будем придерживаться этого определения, употребляя наряду с понятием компетенции ее основные компоненты, фигурирующие в работах исследователей данной области.

Многие исследования доказывают, что если граждане не голосуют в молодом возрасте, то позже они вряд ли приобретут эту привычку [26, с. 42]. Тенденцию к снижению политического участия, по мнению ряда авторов, должна преодолеть ранняя политическая социализация в школе [5, с. 17]. Школа является местом, где дети и подростки проводят большую часть времени с шести до семнадцати лет, поэтому именно ей (в частности, учителям) предоставляется возможность сформировать гражданские знания у учащихся, оказать воздействие на уровень их гражданской вовлеченности.

Многочисленные исследования факторов формирования гражданской компетенции сосредоточены вокруг образовательных организаций: атмосферы в школьном коллективе, возможности открыто высказывать свое мнение, наличия или отсутствия разных внеклассных форм гражданского участия и т.д. Изучается не только роль школы как образовательной организации, но и то, как процесс передачи знаний и воздействие школьной среды связаны с потенциальным политическим участием.

Помимо школы подросток оказывается вовлечен во множество организаций и социальных групп, которые не в меньшей степени формируют его как личность и будущего гражданина. Влияние родителей, друзей, сверстников и сообщества, а также его личная мотивация и стремления непосредственно связаны с будущим гражданским участием и сформированностью гражданской компетенции у подростка [32, с. 260].

В связи с этим в данной работе будут рассмотрены следующие вопросы:

1. Какие группы факторов, связанные с формированием гражданской компетенции у учащихся, можно выделить в современном дискурсе о гражданской вовлеченности?

2. Какие факторы выделяют как более или менее влиятельные в связи с формированием гражданской компетенции у школьников?

3. Какие методы и данные используются для анализа связи этих факторов с гражданской вовлеченностью учащихся?

В качестве источников для исследования указанных выше вопросов взяты статьи из крупных исследовательских журналов по образованию и психологии за последние 25 лет из базы цитирования Web of Science, а также ключевые монографии по теме. Большинство работ датированы периодом с 2000 года. Такая хронология связана с тем, что значительное количество современных работ в области гражданского образования построено на данных, собранных Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Это исследования CIVED 1999, ICCS 2009 и ICCS 2016, в которых в разные годы приняли участие до 38 стран. Такие исследования открывают широкую перспективу для исследования паттернов гражданского участия и факторов, которые включены в процесс их формирования.

1. Школьные факторы

Понятие «гражданское образование» в дискуссии об уровне гражданской вовлеченности сформулировано очень размыто. Некоторые употребляют этот термин, говоря о систематическом получении знаний про государство в школе, другие привыкли рассматривать гражданское образование в контексте получения не только теоретического, но и практического опыта для будущего политического участия [18, с. 37].

Есть исследование, выделяющее три типа гражданского образования (citizenship education), которые способны оказать влияние на формирование гражданской компетенции молодежи [27, с. 138–140]. Первый тип — формальное гражданское образование (наличие отдельного курса в учебной программе по гражданственности или преподавание гражданственности в рамках другого курса). Второй тип охарактеризован как активные стратегии обучения. Примером этого может служить участие в школьных организациях, учебных советах, приглашение в школу государственных чиновников и взаимодействие с ними как представителями действующей политической структуры. Третий тип включает исследование школьных характеристик — так называемого «композиционного эффекта».

Согласно другой классификации, школьные факторы можно поделить на формальное образование, школьный климат и активные стратегии обучения [8, с. 142]. Все они оказывают влияние на разные компоненты гражданской компетенции.

Многие исследователи придерживаются точки зрения, что «школьные факторы» являются слишком обширной категорией, чтобы измерить связь обучения в школе с гражданским участием [34, с. 101]. Позитивной исследовательской стратегией в данном случае является разбиение указанных факторов на отдельные компоненты, что позволяет улучшить качество анализа.

В работах последних лет в качестве таких компонентов рассмотрены формальное гражданское образование, учительские практики, возможность дискуссии в классе, участие во внеучебной активности, уровень благосостояния школы.

1.1. Формальное образование

Оживленные многолетние дискуссии вызывает вопрос о том, насколько на развитие гражданской компетенции у школьников влияет формальное образование, то есть преподавание граждановедческих дисциплин в рамках специальных курсов, включенных в куррикулум, или в составе обществоведческих курсов (в России это учебные предметы «Обществознание», «Право», «Экономика») [15, с. 388]. Научные аргументы, подтвержденные эмпирическими данными, есть у обеих сторон: так, в одной из наиболее цитируемых в этой области статей автор «бросает вызов подходу, согласно которому с помощью гражданских знаний нельзя повысить гражданские навыки» [11, с. 626]. Гэлстон приводит следующие аргументы:

1. Гражданское образование помогает понять свои интересы и успешно отстаивать их в политическом процессе.

2. Если граждане не обладают достаточным уровнем базовых гражданских знаний, им трудно понять, что происходит в политике и как это может на них отразиться.

3. Гражданские знания могут изменить взгляды людей на социально значимые вопросы (например, на проблему миграции).

4. Уровень гражданских знаний напрямую связан с политической стабильностью.

У этой точки зрения есть ряд оппонентов, которые или не находят статистически значимой корреляции между полученными в школе знаниями по граждановедению и активным политическим участием в будущем, или не считают выводы о влиянии достаточно доказательными по сравнению с другими факторами. Сторонники этой точки

зрения настаивают на том, что передача знания от учителя к ученику является устаревшим форматом преподавания и не несет значимого эффекта для гражданского участия [16, с. 7]. Есть исследования, которые обнаружили значимость формального школьного образования для конкретных этнических меньшинств [29, с. 128]. В них говорится о том, что для определенных социальных групп формальные знания о функционировании государственной системы могут стать фактором, связанным с будущим политическим участием.

При этом неоднократно отмечено, что финансирование учебных курсов по гражданскому образованию происходит «по остаточному принципу», так как на первый план выходит подготовка учащихся по чтению и математике. Погоня за высокими достижениями в этих областях приводит к тому, что количество часов преподавания обществоведческих курсов сокращается [21, с. 161].

Есть исследования, в которых тенденция к росту и развитию гражданской компетенции связывается с длительностью обучения на гражданских курсах или участием в гражданской деятельности в школьные годы. Например, изучалось долгосрочное влияние гражданского образования, полученного в рамках курса Student Voices в государственных школах Филадельфии [25]. Полученные результаты свидетельствуют о том, что с каждым пройденным семестром курса уровень действительного гражданского участия подростков возрастал.

1.2. Открытые дискуссии (классный и школьный климат)

Наиболее изученным в связи с формированием гражданской компетенции является фактор демократической атмосферы в классе и возможности открытых дискуссий [30, с. 137–138].

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что открытые дискуссии в классе связаны с повышением гражданской грамотности и гражданской вовлеченности [6, с. 215]. Значимость этого фактора оказывается столь велика, что может преодолеть неравенство в потенциальном гражданском участии у школьников с разным социально-экономическим статусом.

Исследования показывают: если подростки могут участвовать в ученических советах, самостоятельно организовывать школьные мероприятия, у них будут формироваться навыки демократического участия [4, с. 449]. Это возможно в школах с демократическим климатом.

1.3. Композиционный эффект (влияние школьного окружения)

Влияние композиционного эффекта на достижения учащихся — еще один дискуссионный вопрос. Исследования, построенные на изучении образовательных результатов по чтению и математике, отрицают связь достижений учащихся с композиционными эффектами школы [7, с. 428].

Анализ данных ICCS показал, что школы могут оказывать влияние на уровень гражданского образования [19, с. 316]. Отчасти это может быть объяснено тем, что талантливые и старательные студенты постоянно мотивируют друг друга развиваться. В свою очередь их учителя практикуют более подходящие для способных студентов методы обучения, в том числе упомянутые выше открытые дискуссии, что также влияет на значение этого фактора для развития гражданской компетенции [19, с. 320].

Школьный СЭС включает не только композиционный эффект, но и качество обученности, а также количество школьных ресурсов [33, с. 1032]. Связь композиционного эффекта с гражданским образованием может быть обнаружена в странах, где школы ощутимо отличаются по социально-экономическому статусу. Среди таких стран выделяется, например, Чили. Было обнаружено, что индивидуальный СЭС учащихся в этой стране связан с композиционным эффектом школы таким образом, что учащиеся с высоким СЭС более зависимы от воздействия окружающей школьной среды. Для учащихся с низким СЭС школьный композиционный эффект не оказал значимого влияния на гражданские знания [7, с. 431].

До сих пор не до конца выяснено, как на образовательные результаты детей, в том числе на сформированность гражданской компетенции, будет влиять смешение учеников с разным СЭС. Что касается гражданского образования, то эффект будет скорее положительным, однако малое количество исследований не позволяет достоверно утверждать это.

2. Семейные факторы

По мнению ряда исследователей, семейные ресурсы являются фундаментальным фактором влияния на гражданское участие детей, в том числе в будущем. Родители с высоким уровнем образования более активно участвуют в формировании гражданственности у детей. Например, они могут обсуждать с детьми текущие политические события, новости, тем самым развивая необходимые для формирования гражданственности

критические и коммуникативные навыки [10, с. 607]. В семьях с высоким уровнем доходов больше возможностей приобщиться к обозрению общемировых новостей (через подписки на журналы, газеты, интернет).

При изучении этого фактора важно учитывать когорту исследуемых. Например, влияние политических взглядов родителей на подростков середины 1960-х годов и середины 1990-х годов оценивается по-разному, потому что на формирование политического мировоззрения первой группы повлияли события войны во Вьетнаме [20, с. 783]. Воздействие внешних сил оказалось намного сильнее, чем родительское.

Тем не менее остается открытым вопрос о том, почему дети и родители часто обладают сходными политическими взглядами. Одни исследователи утверждают, что это потому, что родители оказывают влияние на детей, другие говорят о том, что на оба поколения оказывали влияние сходные условия, в том числе социально-экономический контекст и локальное сообщество [12, с. 170].

3. Участие в организациях гражданского общества

Формирование гражданских навыков может происходить не только систематически, но и стихийно. Долгое время этому вопросу вообще не уделялось внимание. В последние годы возросло количество исследований, призывающих обратиться к «более детальному изучению способов, которыми молодые люди обучаются гражданственности в их повседневных практиках» [3, с. 8].

Для подростков наиболее явным способом проявить гражданскую активность является участие в волонтерских организациях и политических клубах. Такая деятельность способствует тому, что молодежь имеет прямую возможность помочь людям в своем сообществе и почувствовать эффект от собственного участия [3, с. 11]. Кроме этого, участие в спортивных секциях и других клубах по интересам также может служить мотивацией для формирования гражданской активности, хоть и не так явно [13, с. 22].

Явным маркером подростковой гражданской активности, таким образом, служит их участие в каких-либо общественных объединениях. Исследования показывают, что вовлеченность в подростковом возрасте в деятельность институтов гражданского общества повышает вероятность того, что в будущем они также будут проявлять активную гражданскую позицию и помогать людям [26, с. 53].

Растет количество исследований, связанных с ролью локального сообщества в развитии гражданской активности у подростков. Жизнь в сообществе с высоким социальным капиталом способствует формированию метанавыков, необходимых для эффективной реализации активной гражданской позиции, а также возможности наблюдения с дальнейшим включением в свою идентичность модели поведения, согласованной с принципами социальной ответственности [28, с. 266].

4. Личные характеристики

Как было показано выше, многие исследования гражданского участия так или иначе затрагивают тему неравенства. Ряд исследований в области формирования гражданской компетенции касается связи расы и национальности с будущим гражданским участием. Демократизация общества ведет к более активному гражданскому участию [3, с. 20]. Но на практике право голоса, несмотря на повсеместно провозглашенный принцип всеобщего избирательного права, имеют далеко не все [22].

Согласно данным CIRCLE, существуют значимые различия в гражданской активности по расовым и этническим признакам. Их анализ показывает, что латиноамериканцы и азиаты менее вовлечены в гражданскую активность, чем афроамериканцы, и значительно менее, чем белое население [9, с. 2].

Наблюдается различие в гражданском участии среди граждан и иммигрантов. Однако при анализе этих факторов стоит учитывать, что доход, уровень образования и район проживания, как правило, также связаны с этническим и национальным происхождением [9, с. 2].

Чтобы понять, почему политическая активность среди подростков варьируется по расовому и этническому признаку, ученые изучают разные факторы, в первую очередь доступ к таким ресурсам, как образование [10, с. 616]. Уровень образования также может выступать важной детерминантой политического участия. В исследованиях отмечено, что результаты гражданской активности у лиц, окончивших колледж, значимо выше, чем у тех, кто не окончил его или вообще не поступал [29, с. 132].

Для подростков США, например, доступ к образованию во многом определяется семейным доходом и окружающей обстановкой [29, с. 133]. На неравенство в уровне развития гражданских навыков влияет также качество школьного образования. Оно, в свою очередь, связано с финансированием, поэтому дети в небогатых школах (а это, как правило,

именно национальные меньшинства) испытывают трудности с формированием гражданской компетенции [24, с. 7].

Исследований гендерных различий в гражданском участии не так много, но в ряде работ есть наблюдения, что девочки более активно сообщают о желании в будущем принять участие в выборах [17, с. 433]. Мальчики же, напротив, выражают стремление быть избранными в представительные органы государственной власти [13, с. 19].

5. Методы и данные для изучения факторов

В данный момент большинство исследований в этой области касаются рассмотрения отдельного фактора или группы факторов (например, открытость классных дискуссий) на данных одной страны. Лишь начиная с 2010-х годов в изучении гражданственности начала формироваться тенденция к сравнительному анализу характеристик и результатов школьников в разных странах. Это позволяет выяснить, как влияют особенности устройства политической системы и системы образования на граждановедческие результаты учащихся. Например, на основании анализа уровня гражданской вовлеченности учащихся в 27 странах было выяснено, что подростки, которые показывают более высокие результаты, обучались в классах, где поощрялось открытое высказывание собственного мнения [31, с. 858].

Кросс-национальные исследования на данных IEA по 16 странам позволили выделить определенные «типажи», или «профили», гражданской вовлеченности [2, с. 5–8]. Учащиеся первого профиля, который охарактеризован как «исключительный», крайне негативно относятся к национальным меньшинствам, правам женщин и религиозных общин. Сюда можно отнести примерно 4% участников анкетирования. Второй профиль был охарактеризован как «невовлеченные». Они не высказывали негативного отношения к различным меньшинствам и отдельным социальным группам, однако их ответы показывают низкий уровень вовлеченности в гражданскую активность, отсутствие внимания к проблеме несоблюдения прав человека (около 16% респондентов).

Третья группа — «сторонники социальной справедливости», около 11%, выразили позитивное отношение к правам меньшинств и социальных групп, а также готовность отстаивать их институциональными методами, т.е. через органы власти. Относительное большинство школьников — 39% — оказались в «среднем» профиле гражданской

вовлеченности. Их показатели отношений к правам меньшинств, участию политической деятельности можно охарактеризовать как «средние», т.к. их ответы находились в пределах половины стандартного отклонения от общей выборки в среднем. Примерно 26% участников выразили активную поддержку правам меньшинств и женщин, но в отличие от «сторонников социальной справедливости» их доверие к органам власти оказалось ниже, а желание вовлекаться в неинституциональные формы гражданского участия — напротив, выше. Их профиль охарактеризован как «вовлеченные».

Исследования данных профилей по странам позволили выяснить, в каких из них преобладают наиболее и наименее вовлеченные школьники. Также исследователи сравнили данные 1999 и 2009 годов и выявили, что в 2009 году число «сторонников социальной справедливости» и «вовлеченных» выросло [2, с. 16].

Анализ собранных в ICCS данных о намерении четырнадцатилетних подростков голосовать в будущем показывает довольно оптимистичные цифры: 80% из них отвечают в анкетах, что готовы участвовать в выборах [13, с. 19]. Стоит подробнее изучить тот факт, почему уже через несколько лет многие из них не пойдут на избирательные участки (когда такая возможность реально им выпадет).

Для изучения факторов, связанных с формированием гражданской компетенции, используются различные методы и подходы социальных наук. Использование логистических регрессий с гражданской активностью в качестве категориальной переменной позволяет изучить влияние сразу нескольких групп факторов [2, с. 16; 4, с. 452; 14, с. 108; 27, с. 151; 31, с. 879]. Лонгитюдные исследования могут пролить свет на проблему снижения уровня политической активности с течением времени [6, с. 222; 8, с. 148]. Case-study позволяет выявить значимость социальных трансформаций через призму гражданской активности (как, например, протесты в Аргентине) [23, с. 160].

Заключение

Исследования факторов, связанных с формированием гражданской компетенции учащихся, отличаются многообразием подходов и методов. Тенденция к кросс-национальным и комплексным исследованиям с включением множества переменных выводит дискуссию о связи дифференцированных факторов с будущим гражданским участием

подростков на новый уровень. Часть таких исследований ограничена предполагаемым будущим участием, что не всегда позволяет доподлинно оценить значимость того или иного фактора. Преодолеть подобное ограничение можно с использованием лонгитюдного дизайна, что успешно применяется рядом ученых.

Вопрос о роли образовательной среды в становлении граждан, формировании гражданственности остается одним из наиболее спорных. Исследователи часто обвиняют школы в поощрении неравенства, и наши выводы о связи СЭС с гражданской активностью школьников подтверждают это. С другой стороны, система образования может помочь ребенку преодолеть трудные жизненные обстоятельства и таким образом сгладить искусственную стратификацию.

Вряд ли удастся однозначно ответить на вопрос о том, что же влияет на развитие у подростка гражданской компетенции в большей или меньшей степени, или универсализировать эту категорию. Исследователи гражданского образования видят свою цель в необходимости разобрать механизм формирования гражданских навыков с помощью статистических инструментов, интервью, опросов. Используя особенности национального контекста, исторического прошлого, сформированность демократических институтов и другие, куда более объемные и влиятельные на общественное сознание факторы, возможно выработать стратегию, которая поможет уменьшить разрыв между взрослыми и молодежью в сфере гражданской компетенции, и, как следствие, вырастить политически активное и вовлеченное поколение.

Литература / References

1. *Ainley J., Friedman T.* The role of civic participation in national and school curricula // Annual Meeting of the American Educational Research Association in Vancouver, 13–17 April 2012 [Электронный ресурс]. URL: https://research.acer.edu.au/civics/13/ (дата обращения: 02.12.2020).

2. *Barber C., Ross J.* Profiles of adolescents' civic attitudes in sixteen countries: Examining cross-cohort changes from 1999 to 2009 // Research in Comparative and International Education. 2020. Vol. 15, No. 2. P. 79–96.

3. *Biesta G., Lawy R., Kelly N.* Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions // Education, citizenship and social justice. 2009. Vol. 4, No. 1. P. 5–24.

4. *Campbell D. E.* Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents // Political Behavior. 2008. Vol. 30, No. 4. P. 437–454.

5. *Castillo J. C., Miranda, D., Bonhomme M. et al.* Mitigating the political participation gap from the school: the roles of civic knowledge and classroom climate // Journal of Youth Studies. 2015. Vol. 18, No. 1. P. 16–35.

6. *Claes E., Hooghe M., Marien S.* A two-year panel study among Belgian late adolescents on the impact of school environment characteristics on political trust // International Journal of Public Opinion

Research. 2012. Vol. 24, No. 2. P. 208–224.

7. *Collado D., Lomos C., Nicaise I.* The effects of classroom socioeconomic composition on student's civic knowledge in Chile // School Effectiveness and School Improvement. 2015. Vol. 26, No. 3. P. 415–440.

8. *Dassonneville R., Quintelier E., Hooghe M. et al.* The relation between civic education and political attitudes and behavior: A two-year panel study among Belgian late adolescents // Applied Developmental Science. 2012. Vol. 16, No. 3. P. 140–150.

9. *Foster-Bey J.* Do Race, Ethnicity, Citizenship and Socio-economic Status Determine Civic-Engagement? // CIRCLE Working Paper #62. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), 2008. P. 1–17.

10. *Fridkin K. L., Kenney P. J., Crittenden J.* On the margins of democratic life: The impact of race and ethnicity on the political engagement of young people // American Politics Research. 2006. Vol. 34, No. 5. P. 605–626.

11. *Galston W. A.* Civic knowledge, civic education, and civic engagement: A summary of recent research // International Journal of Public Administration. 2007. Vol. 30, No. 6–7. P. 623–642.

12. *Geboers E., Geijsel F., Admiraal W. et al.* Review of the effects of citizenship education // Educational Research Review. 2013. Vol. 9. P. 158–173.

13. *Hooghe M., Dassonneville R.* Voters and candidates of the future: The intention of electoral participation among adolescents in 22 European countries // Young. 2013. Vol. 21, No. 1. P. 1–28.

14. *Hoskins B., Barber C., van Nijlen D. et al.* Comparing civic competence among European youth: Composite and domain-specific indicators using IEA civic education study data // Comparative Education Review. 2011. Vol. 55, No. 1. P. 82–110.

15. *Hoskins B., D'hombres B., Campbell J.* Does formal education have an impact on active citizenship behaviour? // European educational research journal. 2008. Vol. 7, No. 3. P. 386–402.

16. *Hughes A. S., Sears A.* Citizenship Education: Canada Dabbles while the World Plays On // Education Canada. 2006. Vol. 46, No. 4. P. 6–9.

17. *Ichilov O.* Civic knowledge of high school students in Israel: Personal and contextual determinants // Political Psychology. 2007. Vol. 28, No. 4. P. 417–440.

18. *Isac M. M., Maslowski R., Creemers B. et al.* The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries // School Effectiveness and School Improvement. 2014. Vol. 25, No. 1. P. 29–63.

19. *Isac M. M., Maslowski R., van der Werf G. et al.* Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge // School Effectiveness and School Improvement. 2011. Vol. 22, No. 3. P. 313–333.

20. *Jennings M. K., Stoker L., Bowers J.* Politics across generations: Family transmission reexamined // The Journal of Politics. 2009. Vol. 71, No. 3. P. 782–799.

21. *Kahne J., Sporte S.* The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation // Civic Education and Youth Political Participation. Brill / Sense, 2009. P. 159–186.

22. *Merry M.* Citizenship, structural inequality and the political elite // On Education. 2018. Vol. 1, No 1 [Электронный ресурс]. URL: https://hdl.handle.net/11245.1/8ce2a0cb-5ceb-4c7b-9b54–0a6543d4960d (дата обращения: 02.12.2020).

23. *Míguez D., Hernández A.* Civic education as social process: A case study of students' protests in Córdoba, Argentina, 2010 // Education, Citizenship and Social Justice. 2018. Vol. 13, No. 2. P. 144–162.

24. *Osler A., Starkey H.* Citizenship, human rights and cultural diversity // Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality, 2000, pp. 3–17.

25. *Pasek J., Feldman L., Romer D. et al.* Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education // Applied Development Science. 2008. Vol. 12, No. 1. P. 26–37.

26. *Plutzer E.* Becoming a habitual voter: Inertia, resources, and growth in young adulthood // American political science review. 2002. Vol. 96, No. 1. P. 41–56.

27. *Quintelier E.* The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis // Research Papers in Education. 2010. Vol. 25, No. 2. P. 137–154.

28. *Solhaug T.* Knowledge and self-efficacy as predictors of political participation and civic attitudes: with relevance for educational practice // Policy futures in education. 2006. Vol. 4, No. 3. P. 265–278.

29. *Stolle D., Hooghe M.* Shifting inequalities: Patterns of exclusion and inclusion in emerging forms

of political participation // European Societies. 2011. Vol. 13, No. 1. P. 119–142.

30. *Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H.,* et al. Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. IEA, 2001 [Электронный ресурс]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452116.pdf (дата обращения: 02.12.2020).

31. *Torney-Purta J., Wilkenfeld B., Barber C.* How adolescents in 27 countries understand, support, and practice human rights // Journal of Social Issues. 2008. Vol. 64, No. 4. P. 857–880.

32. *Westheimer J., Kahne J.* What kind of citizen? The politics of educating for democracy // American educational research journal. 2004. Vol. 41, No. 2. P. 237–269.

33. *Willms J. D.* School composition and contextual effects on student outcomes // Teachers College Record. 2010. Vol. 112, No. 4. P. 1008–1037.

34. *Youniss J.* Civic education: What schools can do to encourage civic identity and action // Applied Developmental Science. 2011. Vol. 15, No. 2. P. 98–103.

MODERN APPROACHES TO STUDYING FACTORS RELATED TO FORMATION OF CIVIL COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

This article is devoted to a variety of factors related to the formation of civic knowledge, skills and involvement of adolescents. This topic is important because nowadays in modern democracies there is a decrease in the level of political participation among young people, especially in traditional forms — and participation in elections and in political parties. The author has analyzed modern literature on the issue and presented a detailed picture of the relationship of school education, personal characteristics, socio-economic status, family and neighborhood environment with the development of civic competence among adolescents. It is noted that a promising area of research on these factors is using of ICCS methodology and data (International Civic and Citizenship Education Study), which is successfully applied in western science. There were identified the conflicting trends in the study of the process of political socialization of schoolchildren. It is not clear how far the school and the education system are able to form civic competence and provide a certain level of political participation in the future. An open discussion was recognized as an effective tool for building civic competence. The inequality is seemed to be the most negative trend in the creating of civic competence. These difficulties can be overcome with the involvement of educators and politicians.

Keywords: civic competence, civic education, ICCS, political socialization.

2 ноября 2020 года ушел из жизни **Николай Христович Розов**, член-корреспондент РАО, доктор физико-математических наук, профессор, декан и основатель факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова.

Николай Христович РОЗОВ
(20 февраля 1938 г.— 2 ноября 2020 г.)

Николай Христович Розов окончил механико-математический факультет Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в 1958 г. по кафедре дифференциальных уравнений. В 1997 г. Николай Христович организовал и возглавил факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, был заведующим кафедрой образовательных технологий этого факультета.

С 23 апреля 2004 г.— член-корреспондент Российской академии образования, состоял в отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, являлся членом Бюро Отделения.

Николаем Христовичем было опубликовано свыше 250 научных статей, 14 монографий и учебных пособий. Ряд публикаций посвящен

содержанию и методике преподавания математики в средней и высшей школе, истории и методологии математики, пропаганде математических знаний среди молодежи, педагогике и общим вопросам образования. Под его научным руководством защитились 19 кандидатов наук (5 из них стали докторами наук).

В разные годы Н. Х. Розов был членом редколлегий зарубежных и отечественных изданий, занимал пост главного редактора журнала «Вестник Московского университета», был членом президиумов Научно-методического совета по математике и Совета по педагогическому образованию Минобразования РФ, Комиссии отделения математики РАН по вопросам школьного образования, Международной академии наук высшей школы, Международной академии информатизации, Академии нелинейных наук, Национальной академии наук Мадагаскара.

За свою работу Николай Христович Розов был удостоен почетного звание «Заслуженный работник высшей школы РФ» и «Заслуженный профессор МГУ». Награжден знаком «Отличник просвещения СССР» Минпроса СССР, знаком «За активную работу» Всесоюзного общества «Знание», медалью «Ветеран труда».

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

– заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
– ученая степень, звание (если имеются);
– должность;
– место работы;
– адрес (место проживания);
– телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
– аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
– ключевые слова: 7–10 слов;
– комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
– застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
– оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
105062, г. Москва, ул. Жуковского 16
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru

Информация по формам (видам) подготовки в 2020 году диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания;
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, по направленностям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания;
- Теория и методика профессионального образования.

Формы обучения	Очная бюджетная (13 мест) Очная платная (9 мест)	Заочная платная (45 мест)
Срок обучения	3 года	4 года
Сроки приема документов	С 1 июня по 5 октября в соответствии с графиком приема документов	
Проведение экзаменов	Два потока: – с 22 июня по 05 июля – с 08 октября по 26 октября	

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.
Прием заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года.
Сроки прикрепления от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе. Подготовка диссертации – 3 года.
В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.
Сроки приёма документов для проведения конкурсного отбора:

– с 01 апреля по 15 апреля;
– с 01 октября по 15 октября.

СТАЖИРОВКА

Индивидуальная научная стажировка по программам дополнительного профессионального образования.
Сроки стажировки от 18 часов (1,5 мес.) до 144 часов (1 год)

Более подробная информация представлена на сайте Института www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура»
8 (495) 621-33-74