СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

2/2020

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

Новосибирск

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Научное периодическое издание
Основан в ноябре 2003 года

2/2020

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.

Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск
Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, Саратов
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
V. A. Adolph, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk
E. A. Alexsandrova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov
N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)
M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Т. Азатян, кандидат педагогических наук, доцент, Ереван (Армения)
С. В. Алехина, кандидат психологических наук, доцент, Москва
Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск
Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
Кепплер Кристоф, доктор психологии, профессор Дортмунд (Германия)
А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома
А. Н. Кошербаева, доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, Алматы (Казахстан)

R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
T. Azatyan, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Jerewan (Armenien)
S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow
R. I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk
E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk
Kaeppler Chrictoph, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Dortmund, (Germany)
A. G. Kirpichnik, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma
A. N. Kosherbayeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Almaty (Kazakhstan)

А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)
М. Лейно, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)
В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Новосибирск
Т. В. Склярова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
Т. В. Цырлина-Спэйди, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)
М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)
М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж

A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)
M. Leino, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)
B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, St. Peterburg
N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA
V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Full Member of the RAE, Novosibirsk
T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

T. V. Tsyrlina-Spady, PhD, Professor, Seattle (USA)

M. Chernova, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)
M. V. Shakurova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации
ПИ №77-16812 от 20.11.2003
ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013
ПИ №ФС77-76346 от 19.07.2019

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс по каталогу
«Почта России» 32358
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.
Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2020
© Сибирский педагогический журнал, 2020

Founder: FSBEE HE
“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)
The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certifi cate of registration
PI №77-16812 on 20.11.2003
PI №ФС77-52466 on 21.01.2013
PI №ФС77-76346 on 19.07.2019

Distributed by subscription and at retail.
Subscription index in the directory
“Mail of Russia” 32358
Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included in the system of the Russian Index of Scientifi Citing
Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2020
© Siberian Pedagogical Journal, 2020

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

Мясников В. А., Тагунова И. А. Культура образования и обучения в изменяющемся мире 7

Чапля Т. В. Образовательное пространство: особенности и способы его функционирования в рамках культурного пространства 15

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Лаврентьева З. И., Ситников А. С. Взаимодействие с детскими общественными объединениями как педагогическое условие формирования социальной мобильности старшеклассников 25

Никульников А. Н. Организация отдыха и оздоровления детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского оздоровительного лагеря 32

Тагаева Г. С. Инструментарий оценивания предметных и ключевых компетентностей учащихся 4-го класса по русскому языку в школах с кыргызским языком обучения 39

Дятлова Ю. О. Современные требования к организации и контролю самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды российских вузов 47

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дахин А. Н., Торопов В. А. Технология отработки навыков скоростной стрельбы: цели, ценности, результаты 58

Шкерина Л. В., Кейв М. А. Проектирование магистерских программ по направлению 44.04.01 – Педагогическое образование в условиях перехода на ФГОС ВО 3++ 65

Цыбанёва В. А., Серединцева А. С. Особенности разработки дополнительной профессиональной программы для учителей английского языка с учетом их профессиональных запросов 73

Корытков В. А. Формирование единого целостного преемственного адаптивного образовательного пространства профессиональной подготовки военных специалистов как важного условия их адаптации к профессиональной деятельности 83

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

Myasnikov V. A., Tagunova I. A. Culture of Education and Learning in a Changing World 7

Chaplya T. V. Educational Space: Features and Methods of its Functioning Within the Cultural Space 15

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Lavrentieva Z. I., Sitnikov A. S. Interaction with Children's Public Associations as a Pedagogical Condition for Forming Social Mobility of Senior Graduates 25

Nikulnikov A. N. Organization of Recreation and Rehabilitation of Children with Disabilities in the Conditions of a Children's Recreation Camp 32

Tagaeva G. S. Toolkit for Assessing Subject and key Competencies of Students 4 Classes in Russian at Schools with Kyrgyz Language of Instruction 39

Dyatlova Yu. O. Modern Requirements for the Organization and Control of Students' Independent Work in the Information and Educational Environment of Russian Universities 47

PROFESSIONAL TRAINING

Dakhin A. N., Toropov V. A. Technology of Experience of Skills of Speed Shooting: Goals, Values, Results 58

Shkerina L. V., Keiv M. A. Design of Master's Programs in the Fields of Training 44.04.01 – Pedagogical Education in Transition to the FSES HI 3++ 65

Tsybaneva V. A., Seredintseva A. S. Features of Developing an Additional Professional Program for English Teachers in View of their Professional Needs 73

Korytkov V. A. Forming a Single Integrated Successive Adaptive Educational Space of Professional Training of Military Specialists as an Important Condition of their Adaptation to Professional Activities 83

Кузнецова Е. Б. Использование предметно-языкового интегрированного обучения в медицинском вузе 91

Куламихина И. В., Есмурзаева Ж. Б., Марус М. Л., Закотнова П. В. Педагогические технологии развития визуальной грамотности студентов ветеринарных специальностей в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку 103

Шулаков А. В., Скворцова С. О. Педагогические условия формирования универсальных компетенций у студентов экономического вуза в процессе проведения занятий по физической культуре 111

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Грибукова О. Г. Педагогическая модель подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья 118

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кашапов М. М., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Кашапов А. С. Специфика развития ролевых ожиданий в процессе формирования личности 127

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Ряписов Н. А., Ряписова А. Г. Ресурсные классы в условиях инклюзивного образования .. 141

Kuznetsova E. B. Use of Subject-Language Integrated Training in the Medical University 9 1

Kulamikhina I. V., Esmurzaeva Z. B., Marus M. L., Zakotnova P. V. Pedagogical Technologies for Developing Visual Literacy in Veterinary Students in the Profession-Related Foreign Language Class 103

Shulakov A. V., Skvortsova S. O. Pedagogical Conditions for the Formation of Universal Competencies for Students of Economic Universities in the Course of Physical Education Classes 111

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

Gribukova O. G. Pedagogical Model of Training Future Teachers to Work with Children With Disabilities 118

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Kashapov M. M., Perevozkina Ju. M., Perevozkin S. B., Kashapov A. M. Specificity of Development of Role Expectations in the Process of Personalization 127

SCIENTIFIC LIFE

Ryapisov N. A., Ryapisova A. G. Resource Classes in the Conditions of Inclusive Education 141

DOI 10.15293/1813-4718.2002.01
УДК 371.4

Мясников Владимир Афанасьевич

Доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, главный научный сотрудник лаборатории педагогической компаративистики, Институт стратегии развития образования РАО, Москва

Тагунова Ирина Августовна

Доктор педагогических наук, доцент, заведующая лаборатории педагогической компаративистики, Институт стратегии развития образования РАО, Tagunovair@mail.ru, ORCID 0000-0001-6423-7160, Москва

КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ[1]

Аннотация. В статье рассматриваются феномены «культура образования» и «культура обучения». Авторы статьи анализируют роль и место одноименных феноменов в изменяющемся мире в процессе глобализации. В контексте описания состояния развития образования на современном этапе исследователи разводят понятия «культура образования» и «культура обучения», показывают возможности и условия их взаимодействия и причины несовпадения. Авторы статьи делают попытку объяснить, почему культуры обучения глобилизируются проще, нежели культуры образования. В статье показано, что стремление к переменам, лучшей жизни и развитию экономики, а также сильная государственная воля могут способствовать изменению не только культуры обучения, но также культуры образования; что в то время, как ряд стран (такие традиционные культуры, бережно сохраняющие свои национальные особенности на протяжении веков, как восточноазиатские системы образования) в целях экономического развития пожертвовали своими традициями в образовании, другие страны по-прежнему стараются сохранять свои традиции в образовании несмотря на серьезные отставания в экономическом развитии. В работе охарактеризованы разные типы культурных педагогических моделей, показаны их различия и противоречия. Авторы статьи также указали на ситуации, когда необходимо прислушиваться к культуре образования других стран.

Ключевые слова: культура, образование, обучение, изменяющийся мир, глобализация, страны.

Культура оказывает серьезное влияние на образование. Значение понятия «культура образования» может трактоваться поразному в зависимости от ракурса рассмотрения этой проблемы. Одними из наиболее близких понятий являются «социальная культура» и «психология культуры».

Социальная культура трактуется как феномен, имеющий социальную природу. Она отражает сочетание верований, традиций, обычаев, религий и искусства, а выражается в социальных отношениях, которые формируют установки и ценности общества.

Психология культуры объясняет то, как люди понимают мир, как взаимодействуют с устоявшимися убеждениями, ценностями и символами культуры в целом.

[1] Исследование выполнено в 2020 г. при финансовой поддержке РФФИ, №19-013-00147-а, тема: «Трансформации в зарубежном образовании».

Психология культуры концентрируется на том, как люди конструируют «реальность» на основе общих культурных нарративов и символов и как реальность культивируется через социальное взаимодействие, т. е. не «объективно» [2].

Психология культуры, согласно Дж. Брунеру, – это неоднозначный и контекстно-зависимый процесс осмысления [2]. Один из важнейших постулатов психологии культуры, по мнению Дж. Брунера, состоит в том, что «существуют два основных способа, которыми люди организуют и управляют своими знаниями о мире: логико-научное мышление и повествовательное мышление» [2, с. 224]. В результате формируются противоположные подходы к представлению и восприятию знаний. В качестве примера можно привести разные системы образования. Российские и китайские образовательные учреждения на протяжении веков развивали повествовательное мышление, а англо-американские и сейчас не отходят от традиции формирования логико-научного мышления, повествовательное мышление на протяжении веков они рассматривали исключительно как «украшение».

Наследование этнических культур является важным фактором в развитии национальной культуры. Важнейшим каналом передачи этнических культур, их наследования выступает образование [10].

В зависимости от главенствующего способа организации знаний, определенного этнической культурой, зарубежные ученые различают четыре доминирующие культурные педагогические модели. Первая фокусируется на передаче знаний, навыков и способов деятельности посредством примера и демонстративного действия. Этот подход ориентируется на усвоение знаний, но не на овладение практической деятельностью. Вторая модель рассматривает учащихся как объект дидактического воздействия, «винтиков» системы. Подход базируется на идее, что учащиеся должны быть знакомы с фактами, принципами и правилами действий – последние должны быть изучены, остаться в памяти и затем применяться. Третья модель рассматривает детей как мыслителей и фокусируется на развитии межсубъективного взаимодействия. Этот подход подчеркивает ценность обсуждения и сотрудничества. Четвертая модель рассматривает детей как уже всезнающих и предлагает управление «объективными» знаниями. Подход гласит, что обучение должно помочь детям понять различие между личными знаниями и «тем, что принято называть культурой» [1; 2, с. 10].

В науке, как уже отмечалось выше, существует устойчивая позиция, что национальная школа – есть отражение народной психологии или этнической педагогики. Эта точка зрения гласит, что способ преподавания педагогами во многом определяется концепциями мирян. Эта народная педагогика действительно в той или иной мере долгое время была отражена в принципах, формах организации и методах обучения; она выстраивалась на убеждении, что ученики нуждаются в специально организованной национально-ориентированной социализации.

Функционирование образования всегда осуществляется в культурном контексте, который в зависимости от исторического времени либо сужается границами регионов или государств, либо расширяется их открытостью. Понятие «культура образования» вмещает в себя не только национальные культуры образования, но также этнические, средовые и даже локальные. Культуры образования могут отличаться в частных и государственных школах, сельских и городских и даже в округах. В этом случае понятие «культура образования» сужает свое значение до частных характеристик конкретных сред [5].

В некоторых культурах образование ценится превыше всего, другие культуры не видят особой ценности в образовании. Есть множество промежуточных взаимоотношений культуры и образования в раз-

ных странах.

В прошлые века культура образования представлялась как нечто стабильное, сформированное в рамках традиционных представлений и установок разных народов и страт. Еще совсем недавно базовое образование разных государств традиционно считалось исключительно национальным делом. Оно, конечно, развивалось, в том числе в условиях заимствования иностранных практик, изучения иноземных педагогических подходов, но редко формировалось в контексте других национальных культур образования. Политика в отношении базового образования определялась внутренними потребностями или политическими решениями стран.

В XXI в. все поменялось. Культура образования разных стран начала приобретать глобальные черты и стала стремительно меняться в ответ на постоянно изменяющиеся условия жизни, преобразования в науке и развитие цифровых технологий. В условиях глобализации образование начинает работать совершенно в другом направлении, оно способствует увеличению культурного разнообразия и тем самым оказывает глубокое влияние на наследование этнических культур.

Процесс глобализации быстро меняет разные регионы и этнические ценности. Страны начинают сталкиваются с дилеммой, касающейся того, открывать ли им себя дальше для иностранных культур образования или закрывать себя, чтобы жить и решать педагогические проблемы более традиционным образом. В этой ситуации сохранение и передача традиционных этнических культур образования становится важным предложением для всех этнических групп. Поскольку процесс глобализации включает в себя интеграцию, некоторые базовые ценности разных традиционных культур образования могут служить не только важным ресурсом для социальной интеграции внутри конкретной культуры, но также имеют потенциал стать глобальными, общемировыми ценностями [10].

Кардинальные перемены в культуре образования ряда стран стали происходить начиная с проведения международных исследований качества образования. Как беспрецедентную можно рассматривать ситуацию в образовании после проведения PISA 2009. Новое явление в культуре образования примечательно тем, что традиционные культуры, бережно сохраняющие свои национальные особенности на протяжении веков, в частности восточноазиатские системы образования, в целях экономического развития своих стран решили пожертвовать своими традициями в образовании. Объяснялся этот феномен тем, что образование в восточноазиатских странах стало рассматриваться, во-первых, как ключ к социальной мобильности, а во-вторых, как социальный лифт.

За последние 10–15 лет большинство восточноазиатских систем провели серьезные и коренные реформы не только в сфере образования, но и в культуре образования. Так, Сингапур начиная с 1980-х гг. осуществил реформы, практически полностью изменившие установки, ценности и формы организации обучения. Благодаря этому образование в Сингапуре было преобразовано из элитарной селективной системы в систему с практически равными возможностями для всех молодых людей; из системы, которая подчеркивала исключительно национальное развитие, в систему, ориентированную на глобальные ценности, где индивидуальное развитие каждого учащегося становится главной задачей образования в целом. В стране полностью поменялась не только культура образования, но и культура обучения. Так, «установка на преподавание сменилась установкой на обучение». «Обучающееся общество и мыслящие школы» – лозунг, отражающий философию современной реформы образования Сингапура. Реформы охватили все уровни и все аспекты образования и обучения: учебный план, школьное руководство, подготовку учителей, техни-

ческое и профессиональное образование и т. д. [3].

Также всеобъемлющую реформу в среднем образовании провел Шанхай. Реформа тоже практически полностью изменила все традиционные подходы к образованию: система перестала акцентировать авторитарность, сосредоточилась на личности учащегося, обучение стало приоритетным по отношению к преподаванию. Шанхай отказался от традиционного ориентирования школы и учащихся на экзамены, справился с проблемой слабых школ с помощью различных стратегий, в частности таких как: наставническая деятельность сильных школ по отношению к слабым школам, формирование консорциумов школьных кластеров, включающих образовательные учреждения разных типов, и направление более сильных учителей в более слабые школы [3].

В 1999 г. реформы образования начались в Гонконге. Изменения стартовали с годичного пересмотра целей образования. Коренные перемены включали реструктуризацию системы образования, начиная с британской традиции 6 + 5 + 2 + 2 + 3 и заканчивая системой 6 + 3 + 3 + 4, что привело к сокращению экзаменов до одного за 12 лет обучения в школе. Самой важной частью реформы было введение новой учебной программы для старших классов средней школы, в которой под лозунгом «учиться, учиться» традиционные предметы заменили «основными областями обучения». В программе появились спорт и эстетика, обучение за границей или в сельской местности Китая. Реформа школьной программы в высшей школе сопровождалась переподготовкой педагогов.

Реформы в Сингапуре, Шанхайе и Гонконге тоже полностью шли вразрез с традициями образования, культурой образования и обучения этих стран. Реформы во всех трех системах были направлены на преодоление недостатков культурного наследия в образовании. В процессе их реализации произошел отказ от давления государственных экзаменов на учащихся, фетишизации экзаменационных баллов, авторитарной знаниевой педагогики, препятствующей инновациям и творчеству, ориентации на планирование рабочей силы в экономике. Произошел переход с акцента на предметных знаниях к умению применять знания. Урок преобразился в учебный дискурс [3].

Сингапур Шанхай и Гонконг приняли и признали фундаментальные изменения в обществе и стали рассматривать образование как открытую систему, основанную на изменениях в глобализирующемся обществе.

Однако не все страны готовы к таким кардинальным переменам в своей жизни и культуре образования, не все способны воспринять глобальные перемены в жизни общества. В мире существует еще много достаточно закрытых систем. К таким, в частности, относятся системы образования в ряде стран Исламского мира, хотя и в них последние два года стали происходить большие перемены. Следование традициям или осуществление преобразований в образовании в целом дело национальных государств, и можно было бы вообще не касаться этого вопроса в нашей статье, если бы не массовая иммиграция людей из стран Исламского мира в Европу. Проблема состоит в том, что представители исламской культуры образования приезжают в страны с глобализирующимися системами образования, выстроенными на либеральных ценностях, которые вступают в острое противоречие с установками, приобретенными этими народами в своих системах образования. В такой ситуации, как показал отрицательный опыт мультикультурализма в Европе, приходится придавать особое значение той культуре образования, которую иммигранты привезли с собой из этих стран. Так, представители ЕС пришли к мнению, что в процессе обучения иностранцев необходимо придерживаться не только подходов и методов обучения принимающей стороны, но также тех, в рам-

ках которых получали образование приехавшие учащиеся [8], т. е. их этнической культуре образования.

Когда в классе встречаются разные культуры образования, необходимо знать каждую из них, чтобы не возникло недопонимания. Для таких групп культура должна стать предметом переговоров. Ученые, в частности Б. ван Хеусден, утверждают, что ученики должны учиться размышлять над своей культурой, культурой других народов и культурой в целом. Эта способность к размышлению должна воспитываться в различных формах и на разных дисциплинах в школе. Все формы отражения культуры вместе, по мнению Б. ван Хеусден, образуют то, что называется современной культурой образования [8].

Образовательная культура является базой, на основе которой осуществляется учебная и воспитательная деятельность. В каждой культуре образования своя культура обучения.

В широком значении этого термина «культура обучения» характеризуется состоянием развития общества, уровнем цивилизации и образом жизни [7]. В этом смысле она определяется в контексте социальных и культурных условий, в которых осуществляется образование и происходит процесс обучения. Когда в классе находятся представители другой культуры образования, как было показано выше, разные культуры обучения вступают в конфронтацию. Это объясняется тем, что разные традиции породили особые специфические принципы учебного процесса, сформировали свои подходы к отбору содержания обучения, выстроили свои методы преподавания. Все они не универсальны, в частности в некоторых культурах не принято задавать вопросы учителю. Педагогические традиции сопровождаются разными типами поведения учащихся и учителя, которые считаются единственно приемлемыми в конкретной культуре. Традиции регулируют типы словесных отношений учащихся с учителем, правила разговора, например, в некоторых культурах необходимо получать разрешение на выступление или вопрос учителю. Различается и физическое поведение учителя и учеников, в частности возможность учителя сесть за стол рядом с учеником. В разных культурах в школе носят разную одежду: не всякая одежда приемлема.

«Культура обучения» в узком значении этого термина – это совокупность педагогических установок, норм и практик, которым следуют учитель и учащиеся на основе педагогических разработок, которые оказывают влияние на взаимоотношения в классе, а также на поведение педагога и учащихся. Содержание, которое вкладывают разные зарубежные ученые и практики в понятие «культура обучения», может варьироваться, но его определение всегда включает следующие характеристики:

1) согласованные стратегии обучения;

2) обучения как образ жизни;

3) обучение, которое готовит к меняющимся условиям жизни и профессиональной деятельности.

Культура обучения в узком значении этого понятия в XXI в. представляется многим зарубежным исследователям и практикам как нечто уже практически лишенное узко национальных культурных доминант. В современной модели культуры обучения учеными выделяется широкий набор знаний, навыков и компетенций, критически важных для обеспечения гибкости и адаптируемости к изменениям в обществе и профессиональной жизни будущих выпускников. К ним относятся: аналитическое мышление, способность к решению сложных проблем и умение работать в команде. Вместо того чтобы концентрироваться исключительно на обучении чтению, письму и математике, акцент теперь делается на формировании мышления, прежде всего критического, и способности рассуждать, способности к общению, сотрудничеству и новаторству. Под критическим мышлением в такой парадигме понимается способность анализировать. Коммуникатив-

ные навыки рассматриваются как умение формулировать мысли и идеи с помощью словесных, невербальных и письменных методов, а также умение слушать. Навыки общения объясняются как использование различных форм средств массовой информации и технологий и умение оценивать их валидность. Креативность, высказывание идей и демонстрация оригинальности в процессе обучения тоже превращаются в навыки, имеющие решающее значение для будущей работы в наше время. Достичь этих умений и навыков, по мнению большинства зарубежных современных ученых, можно только благодаря сочетанию трех учебных компонентов: проектному обучению, гибкому учебному пространству и современным технологиям [6].

Такое коллегиальное мнение объясняется результатами участия большинства стран в международных исследованиях качества образования на одних и тех же условиях и современными данными нейронауки, которые доказали, что в современном мире культура обучения в рамках педагогических технологий – это понятие не национальное, а научное.

Можно ли говорить о том, что культура обучения в широком понимании этого термина и культура образования тоже лишились узко национальных доминант во всех странах? Материалы, подготовленные к исследованию, свидетельствуют в целом об обратном. Попытаемся пояснить свою точку зрения.

Образование как педагогическая категория включает в себя три понятия: обучение, развитие и воспитание. Процесс обучения в зарубежной педагогике благодаря нейронаучным исследованиям стал формироваться, прежде всего, с позиции научных знаний о мозге человека. Соответственно решения по совершенствованию учебного процесса принимаются в большинстве стран не в контексте культурных установок, а на основе результатов, полученных в таких исследованиях. Следовательно, педагогические подходы к процессу обучения в той или иной мере начинают носить «интернациональный» характер. Процесс развития учащихся в ситуации образования в большинстве стран понимается в контексте физиологии и психологии – это тоже научная область знаний, где решения принимаются на основе общечеловеческих особенностей развития учащихся. А вот процесс воспитания – это исключительно общественное явление, за рубежом в целом представленное как технологии, разработанные на основе постулатов этики, религиозных установок и ценностей. При этом этика и религия прочно связаны с исторически сложившимися этническими и национальными ценностями и установками. Таким образом, процесс воспитания – это тот краеугольный камень образования, который наименьшим образом подвержен изменениям. Он отражение традиций, типа мышления, устойчивых представлений, привычек, наконец. Можно изменять подходы к воспитательной деятельности, но тип характера, привычный характер взаимоотношений педагог-учащиеся менять очень трудно, это длительный процесс перестройки, требующий огромных ресурсов по переподготовке, а главное вообще постановки вопроса о том, что что-то в этом смысле нужно менять.

Сфера образования – это, прежде всего, продукт общественного развития, а значит той воспитательной культуры, в которой она сформировалась. На нее, безусловно, мощное влияние оказывают усиливающиеся процессы глобализации и интеграции, пронизывающие практически все сферы социальной и научной жизни государств; процессы цифровизации, устранившие государственные границы в образовании; стандарты качества образования, имеющие международные параметры, но все эти инновационные процессы, во-первых, не во всех странах осуществляются равномерно, и во-вторых, в лучшем случае, вступают во взаимодействие, а в худшем – в конфронтацию с культурными установками и традициями в воспита-

нии конкретных обществ. Кроме того, как уже отмечалось, за века развития систем образования в разных странах сложились разные системы мышления: логико-научное и повествовательное мышление, при этом инновационные процессы выстраиваются исключительно на первом типе мышления, что серьезно осложняет для стран другого типа мышления возможность перенимать положительный инновационный опыт функционирования культуры образования. В общественной жизни общества все решает время, оно покажет, произойдет ли глобализация культур образования.

Библиографический список

1. *Areas K.* The Field of Culture: The Standards as a Model for Teaching Culture // The Modern Language Journal. – 2010. – Vol. 94, no. 2. – P. 321–324.

2. *Bruner J.* The Culture of Education. – Cambridge: Harvard Univ. Press, 1996. – P. 220–224.

3. *Cheng Kai-ming.* Does Culture Matter? Education reforms in East Asia // Reve Internationale D'education de Sevres. – 2014. – No. 6. – P. 10–15.

4. *Goffman E.* Frame Analysis: An Essay on Organization of Experience. New York: Harper Colophon, 1974. – 120 p.

5. *Klein J. I.* Changing the Culture of Urban Public Education [Электронный ресурс] // Harvard Law and Policy Review. – 2018. – URL: https://harvardlpr.com/online-articles/changing-the-culture-of-urban-public-education/ (дата обращения: 10.02.2020).

6. *Kumpulainen K., Renshaw P.* Cultures of learning // International Journal of Educational Research. – 2007. – No. 46 (3–4). – P. 109–115.

7. *The Oxford* companion to the English language / ed. T. McArthur. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – 125 p.

8. *Internet* access mode: Educational culture – Council of Europe [Электронный ресурс]. – URL: https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/educational-culture-/-tradition-/-background (дата обращения: 04.01.2020).

9. *Internet* access mode: Education Talks: Why cultural education matters [Электронный ресурс]. – URL: https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/interviews/cultural_education_-_prof_bar.htm (дата обращения: 11.01.2020).

10. *Zhang J.* Educational Diversity and Ethnic Cultural heritage in the process of Globalization // International Journal of Anthropology and Ethnology. – 2019. – Vol. 3, no. 7. – P. 23.

Поступила в редакцию 20.02.2020

Myasnikov Vladimir Afanasievich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Full Member of the Russian Academy of Education, Researcher of the Laboratory for Pedagogical Comparative Studies of Institute for educational development strategy RAO, Moscow

Tagunova Irina Augustovna

Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Laboratory of Pedagogical Comparative Studies of Institute for educational development strategy RAO, Tagunovair@mail.ru, ORCID 0000-0001-6423-7160, Moscow

CULTURE OF EDUCATION AND LEARNING IN A CHANGING WORLD[1]

Abstract. The article discusses the phenomena of "educational culture" and "learning culture." The authors of the article analyze the role and place of the phenomena in a changing world

[1] The research was carried out in 2020 with the financial support of the RFBR, no. 19-013-00147-a, subject: "Transformations in foreign education".

in the process of globalization. Describing the state of education development at the present stage, researchers breed concepts and phenomena “education culture” and “learning culture”, show the possibilities and conditions of their interaction and the reasons for the discrepancy. The authors of the article made an attempt to explain why the culture of learning is globalized easier than the culture of education. The article shows that the desire for change, a better life and development of the economy, as well as a strong state will can contribute to changing not only the culture of learning, but also the culture of education; that is, while a number of countries, namely, such traditional cultures that have carefully preserved their national characteristics for centuries, such as East Asian educational systems, have sacrificed their educational traditions for the economic development of their countries, other countries are still trying to preserve their traditions in education, despite serious lags in economic development. In the article different types of cultural pedagogical models are characterized, the differences and contradictions of cultural pedagogical models are shown. The authors of the article also pointed out situations when it is necessary “to listen” to the educational culture of other countries.

Keywords: culture, education, learning, a changing world, globalization, countries.

References

1. Areas, K., 2010. The Field of Culture: The Standards as a Model for Teaching Culture. The Modern Language Journal, Vol., 94, no. 2, pp. 321–324. (In Eng.)

2. Bruner, J., 1996. The Culture of Education. Cambridge: Harvard Univ. Press Publ., pp. 220–224. (In Eng.)

3. Cheng, Kai-ming, 2014. Does Culture Matter? Education reforms in East Asia. Reve Internationale D’education de Sevres, no. 6, pp. 10–15. (In Eng.)

4. Goffman, E., 1974. Frame Analysis: An Essay on Organization of Experience. New York: Harper Colophon Publ., 120 p. (In Eng.)

5. Klein, J. I., 2018. Changing the Culture of Urban Public Education [online]. Harvard Law and Policy Review. Available at: https://harvardlpr.com/online-articles/changing-the-culture-of-urban-public-education/ (accessed: 10.02.2020). (In Eng.)

6. Kumpulainen, K., Renshaw, P. 2007. Cultures of learning. International Journal of Educational Research, no. 46 (3–4), pp. 109–115. (In Eng.)

7. McArthur, T., 2009, ed. The Oxford companion to the English language. Oxford: Oxford University Press Publ., 125 p. (In Eng.)

8. Internet access mode: Educational culture – Council of Europe [online]. Available at: https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/educational-culture-/-tradition-/-background (accessed: 4.01.2020). (In Eng.)

9. Internet access mode: Education Talks: Why cultural education matters [online]. Available at: https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/interviews/cultural_education_-_prof_bar.htm (accessed: 11.01.2020). (In Eng.)

10. Zhang, J., 2019. Educational Diversity and Ethnic Cultural heritage in the process of Globalization. International Journal of Anthropology and Ethnology, Vol. 3, no. 7, pp. 23. (In Eng.)

Submitted 20.02.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.02
УДК 378+008+13

Чапля Татьяна Витальевна

Доктор культурологии, доцент, профессор кафедры теории, истории культуры и музеологии, Новосибирский государственный педагогический университет, chap_70@mail.ru, ORCID 0000-0001-9712-7478, Новосибирск

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ОСОБЕННОСТИ И СПОСОБЫ ЕГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В РАМКАХ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. Введение. Процессы развития личности, социализации и инкультурации напрямую связаны с особенностями развития культурного пространства и одной из его форм – образовательного пространства определенной исторической эпохи и общества. Выявление особенностей и места образовательного пространства, его роли в формировании субъектов и их групп в связи с этим становятся актуальными.

Цель статьи заключается в выявлении особенностей существования и функционирования образовательного пространства как одного из видов культурного пространства.

Методология и методы исследования. Методология представлена: 1) феноменологическим подходом, позволяющим выявить границы и природу основных понятий «культурное пространство», «образовательное пространство»; 2) структурно-функциональным подходом, предопределившим исследование образовательного и культурного пространств как системных явлений с точки зрения выполнения ими определенных функций; 3) антропологическим подходом, фиксирующим внимание на смысловых феноменах, лежащих в основе субъективных и групповых измерений культурного и образовательного пространств.

Результаты. Можно сказать, что образовательное пространство включает в себя различные образовательные среды, связанные с индивидуальными особенностями развития личности, носящими осознанный и неосознанный характер; оказывает непосредственное влияние на процессы социализации и инкультурации, делающие человека не только членом определенного общества и представителем определенной культуры, но и способствующие саморазвитию и самоидентификации субъекта в различных ситуациях взаимодействия.

Заключение. Таким образом, образовательное пространство является одной из форм существования культурного пространства, основным свойством которого служит передача социального опыта.

Ключевые слова: культурное пространство, образовательное пространство, культурная среда, образовательная среда, социализация, инкультурация.

Введение. Постановка проблемы. Существование человечества обеспечивается связью двух глобальных феноменов – культурного и социального пространств, которые можно рассматривать не только в виде продукта предметной деятельности общества, но и в качестве основного механизма, обеспечивающего реальную, повседневную жизнь социума.

Стабильность и устойчивость любого общества и любой культуры в первую очередь обеспечивается фиксацией, хранением и производством социально значимой информации. Именно режим коммуникации является основным способом и условием не только сохранения, но и дальнейшего развития общества и культуры, процессов становления и развития личности, идентификационных процессов как на уровне отдельно взятого субъекта, так и на уровне социальных групп и общества в целом.

Образовательное пространство, существующее и возникающее в точках со-

прикосновения культурного и социального пространств, обеспечивает процессы социализации и инкультурации индивида и его социальных групп в контексте синхронического и диахронического существования. В связи с этим анализ места и роли образовательного пространства в структуре культурного является *целью нашей статьи.*

Методология и методы исследования. Наибольший интерес в контексте заявленной проблемы представляют работы, посвященные изучению культурного и образовательного пространств с феноменологической точки зрения, антропологического и структурно-функционального подходов. Исследование категории «пространство» возможно с двух позиций: теоретической (пространство становится пространством образов) и практической (пространство существования культуры, в таком случае его можно назвать культурной средой).

Обзор научной литературы. Проблема определения феномена «пространство» интересует человечество с древних времен. Факт того, что человек – есть существо одновременно биологическое и социальное, предполагает, что он должен где-то располагаться. Ответ на вопрос: «Где?» – это и есть ответ о пространственном размещении и одновременно означает, что пространство рассматривается как место, подлежащее заполнению. Само пространство в таком случае обладает такими характеристиками, «как протяженность, структурность, способ существования, взаимодействия и координации» [16, с. 50]. Таким образом, пространство воспринимается и существует как территория, на которой субъект может проявлять себя в качестве активной и творческой личности, вступать во взаимодействие с другими субъектами, формируя единое культурное пространство своего существования и повседневной реальности.

Осмысление культурного пространства как определенной территории связано с трудами Ф. Броделя, Н. Бердяева, Л. Гумилева, В. Тишкова и др. Культурное пространство через локусы и зоны, расходящиеся кругами, представлено в трудах диффузионистов; с местом связывали культурное пространство евразийцы. В контексте теории информации и коммуникации изучали культурное пространство А. Моль, М. Каган и сторонники семиотического подхода (Ю. Лотман, М. Бахтин, Т. Махлина и др.).

Изучением понятия «образовательное пространство» с позиции его функционального определения занимается В. А. Касторнова, считающая его системой отбора и передачи социально актуального знания. К этой же группе можно отнести работы М. Н. Ахметовой, рассматривающей образовательное пространство как систему формирования личности и как способ регулирования ее поведения. Структура образовательного пространства является предметом изучения в работах Н. Л. Клячкиной, О. И. Ильиной. Соотношением понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» занимаются О. А. Леонова, С. В. Иванова. В этом ключе наиболее продуктивными являются работы Р. Е. Пономарева, посвященные анализу типов взаимодействий в образовательной среде в ходе выстраивания учебного процесса.

Обсуждение. Пространство культуры можно рассматривать в качестве территории, наделенной определенными образами, смыслами, представлениями и ценностями. При этом В. С. Цукерман предлагает различать пространство культуры и пространство в культуре с позиции территории, в первом случае, и в качестве виртуальных представлений – во втором.

С позиции А. Н. Лукина необходимо различать культурное пространство и культурную среду по принципу объективное и субъективное. Культурное пространство является общим для всего социума на определенном этапе его развития, в то время как культурная среда связана с субъектом

и его непосредственным жизненным опытом и окружением. Культурное пространство задает основные смысловые и ценностные ориентации каждому индивиду, координируя его жизнь с жизнью социума. К числу основных способов координации можно отнести следующие: механизмы и средства получения, обработки, хранения и передачи информации; масштаб и особую интенсивность социальной деятельности, а также структуру и содержание признаваемых ценностей, смыслов и норм. В этом ключе, согласно А. В. Харламову, механизм восприятия и последующей оценки индивидами процесса и результатов их деятельности может формировать различные типы социального взаимодействия, приводя к отчуждению тех или иных ценностей и смыслов [15].

В итоге «культурное пространство и время, будучи способами опосредования общественного бытия и общественного сознания, являются реальными факторами, формирующими жизнь общества посредством позиционирующего и мобилизующего (или, напротив, парализующего) воздействия культурной среды на сознание людей. Через них задается система ожиданий и программируется поведение масс» [8, с. 40].

Культурное пространство и время оказывают двойное влияние на каждого представителя культуры и общества. С одной стороны, оно делает индивида представителем определенной культуры, благодаря процессу инкультурации и социализации, а с другой – в ходе своей деятельности или творческой активности субъект производит свою собственную среду обитания, корректируя не только субъективные границы и параметры пространства, но и общества в целом.

Регулятивная функция культурного пространства, позволяющая ему выполнять роль механизма, включающего человека в определенный социальный контекст посредством передачи социального опыта и формирования активной личностной позиции, связана с его многослойной структурой. Пространство является многоярусным, вбирающим в себя прошлое, настоящее и будущее: «…время заложено в пространстве: настоящее вложено в культурное прошлое, а будущее заложено в культурном настоящем» [9, с. 26].

Культурное пространство характеризуется постоянным расширением как в физическом смысле, что отделяет одну культуру от другой, так и в концептуальном, означивая и осмысляя все, что происходит вокруг для каждого вновь вступающего в жизнь поколения. Благодаря такому расширению социум получает различные парадигмы исторических эпох, определенные характеристики, свойственные отдельным явлениям культуры, а также мир образных представлений и коды работы с ними.

Внутри отдельного культурного пространства можно выделить пространственные точки, которые фиксируют ценностные и смысловые ориентации той или иной культуры, той или иной социальной группы или отдельного индивида. Такими точками «могут быть города, различного рода культурные институты, как в свое время монастыри, позднее университеты или музеи, но также целые государства, культурные и политические конгломераты, природные ареалы любого масштаба» [11, с. 19].

Процесс расширения культурного пространства непрерывен и связан с процессами субъективации, благодаря которым оно меняет свою конфигурацию в результате каждого культурного акта. Каждый обитатель этого пространства имеет не только свое место нахождения, будь то место жительства, работы, учебы или маршруты перемещений, но и свой образ этого пространства, формируемый в ходе накопления социального опыта путем взаимодействия со средой и другими субъектами культуры.

Культура соединяет в себе через формируемые в социальном пространстве спо-

собы поведения две сферы существования человека – предметную деятельность и коммуникацию. Предметная деятельность обеспечивает каждому человеку условия жизни и возможности самоопределения, а благодаря общению каждый из нас имеет возможность не только что-то передавать другим, образовывая и обогащая их своим опытом, но и обогащаться самому, учиться у других.

Исходя из сказанного, можно выделить два концептуальных основания в подходе к культурному пространству. В первом случае оно выполняет роль регулятора повседневной жизни людей и способов их взаимодействия, т. е. антропологический подход. Во втором – культурное пространство выполняет роль образно-символической системы, обеспечивающей психологически комфортное существование человека и его групп в окружающем мире, становясь основой мировоззрения, т. е. феноменологический подход. По мнению А. Флиера, «культура – это и есть программа обеспечения социальности человеческой жизни… Именно потому, что люди почти всю свою жизненную активность осуществляют в коллективе, им необходимы социальные технологии, регулирующие их повседневное поведение, язык обмена информацией, способы взаимообучения, общие идеалы и представления о добре и зле, истине и т. п., что в совокупности и есть культура» [17].

Формирование и существование культурного пространства означает не только определенную территорию, но и общий для всех язык, коммуникационный континуум, дающий возможность участникам понимать друг друга, координировать свои действия, согласовывать свои мотивы и намерения относительно друг друга и т. п. Существование культурного пространства связано с постоянным режимом работы синхронного и диахронного взаимодействий. Один работает на сохранение и консервацию – это то, что станет основой культурной традиции и в последствии будет подлежать передаче другим поколениям в процессе обучения и воспитания; второй предполагает постоянную трансформацию уже существующих форм социальной жизни под воздействием меняющихся условий и приспосабливание их к новым условиям.

Территория синхронного взаимодействия представляет собой самую малоупорядоченную зону человеческой жизни: она существует в режиме непосредственной коммуникации, тогда как зона диахронного взаимодействия представляет собой наиболее упорядоченную и структурированную территорию – это, собственно, и есть зона культуры. Соответственно наша повседневность сочетает в себе оба эти момента, которые в полной мере присущи образовательному пространству и образовательной среде любой культуры и общества.

Зона культуры в рамках теории А. Флиера в своем развитии направлена на производство нескольких групп феноменов, охватывающих производство самого общества, производство человека, производство предметной среды и производство знаний об этой среде и культуре в целом.

Образование более всего проявляет себя на уровне формирования культурного человека как представителя определенного общества и культуры. Этот уровень направлен на решение целого ряда задач, обеспечивающих человеку возможности чувствовать себя человеком и удовлетворять все свои потребности в саморазвитии и самоидентификации: это «адекватное представление о теле, гендерной идентификации, своем имени, потребности к притязанию быть любимым, психологическом времени личности, социальном пространстве личностных отношений» [12, с. 109].

Более всего производство человека определенной культуры подразумевает формирование его компетенций в нескольких областях: 1) ценностно-смысловая сфера связана с формированием у субъ-

екта картины мира соответствующего ей мировоззрения, системы верований, ценностных установок, требуемых и реализуемых в обществе; 2) интеграционная сфера предполагает формирование потребности в объединении и солидарности с другими членами общества на основе общих интересов; 3) нормативно-регулятивная сфера связана с освоением общепринятых норм и правил поведения, традиций, нравов и обычаев, принятых в обществе; 4) коммуникативная сфера означает овладение общепринятыми языками социального взаимодействия, существующими в обществе.

К основным методам производства культурного человека А. Флиер относит воспитание, образование, социализацию и инкультурацию. Различие между социализацией и инкультурацией автором проводится по принципу «объективное – субъективное»: «Социализация вводит человека в ориентацию в социальных условиях жизнедеятельности, актуальных для данного времени (то есть объективной стадии развития общества), а инкультурация – в социальные условия, актуальные для данного места (культурные особенности социальной площадки жизнедеятельности). Социализация ориентирует человека в условиях, определяемых преимущественно утилитарными, прагматическими условиями социального бытия, а инкультурация – в условиях, детерминированных эмоционально-ценностными установками, характерными для данной социальной среды, историческими традициями, ментальными особенностями и пр.» [14, с. 43].

В той или иной форме социализация и инкультурация напрямую связаны с существованием и функционированием одной из форм культурного пространства – образовательного пространства.

Так же как и культурное пространство, оно имеет две главные характеристики – протяженность и содержательную составляющую. В качестве одной из основных черт образовательного пространства можно назвать системное отношение между различными объектами. Образовательное пространство не имеет своей собственной, независимой области существования; оно всегда включено в культурное пространство и всегда принадлежит определенному народу, государству и отдельному человеку. К таковым относятся, по мнению В. А. Касторновой, набор образовательных систем, каждая из которых занимает собственную нишу, имеет собственное содержание и присущие только ей функции [5].

Если смотреть на образовательное пространство как на место, то к нему можно отнести все учреждения образования, относящиеся и к системе дополнительного образования, различные образовательные сайты, библиотеки и др. К содержательной стороне образовательного пространства можно отнести все учебные программы, курсы, учебники, учебные пособия и т. п. Содержательная часть образовательного пространства отвечает за трансляцию социального опыта, подлежащего освоению и усвоению каждым членом общества и культуры. Для успешности процесса содержание образовательного пространства должно быть тесно связано с существующим в определенное время мировоззрением и языком, присущими определенной культуре. Следовательно, «границу образовательных пространств очерчивают образы мира, которые конкретное осуществление получают через религиозные ограничения, национальные традиции, искусство, язык и т. д.» [13, с. 306].

В таком ракурсе образовательное пространство, как пишет Н. Л. Клячкина, вбирает в себя следующие элементы: «совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом; взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами» [6, с. 249].

Механизм существования образовательного пространства связан со спосо-

бами трансляции социального опыта как системы знаний, действий, мышления как в режиме контролируемой и организованной передачи, так и неосознанной передачи от поколения к поколению. В итоге под образовательным пространством можно понимать «существующее в социуме “место”, где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляется специальная деятельность разных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию личности» [5, с. 84].

Так, О. И. Ильина выделяет в структуре образовательного пространства два аспекта: его коммуникативную составляющую, связанную с обязательным взаимодействием между субъектами в ситуациях реального и непосредственного процесса обучения, и аспект, связанный с последствиями осуществленного образовательного процесса, – возможность для отдельно взятого субъекта выстраивать свое поведение и свои жизненные траектории в мире и социуме. В итоге «образовательное пространство отражает реальную образовательную протяженность, а значит, взаимодействие любых возможных образовательных систем и ее элементов (включая опыт, знания, события собственной жизни, полученные за пределами вуза)» [4, с. 87].

Образовательное пространство напрямую отражает все элементы и механизмы, присущие культурному пространству. Основным режимом его существования в реальном времени является фазовое пространство или пространство состояний, основанное на процессах коммуникативного взаимодействия и создаваемое основными каналами и средствами передачи информации. Ситуации взаимодействия в образовательном пространстве основаны на сочетании двух процессов трансляции: диахронного и синхронного (в контексте отбора содержания образовательного процесса, средств и способов его упаковки и передачи). При этом механизм трансляции информации в рамках образовательного пространства характеризуется постоянным сочетанием двух разнонаправленных процессов: управляемой передачи и неуправляемой, связанной с процессом самоорганизации, свойственной отдельной личности; процессами саморефлексии и интернализации информации, протекающими на осознанном и подсознательном уровнях в режиме постоянной циркуляции различных потоков информации не только в системе образования, но и вне ее (средства массовой информации, сеть Интернет и пр.). В таком случае, можно говорить об образовательном пространстве «как… включенности субъекта в тотальное образовательное пространство, представляющее собой системную совокупность реальных взаимодействий человека с действительностью и данное субъекту через восприятие и действие» [5, с. 83].

Получается, что образовательное пространство буквально пронизывает собой все структуры общества, но с разной степенью интенсивности, системности, насыщенности информационными потоками и организованными структурами предоставления образовательных услуг. В центре всех этих процессов находится отдельно взятая личность, которая все это впитывает в зависимости от своих способностей и потребностей, постоянно формируя и переформируя себя саму и свое окружение, что и является динамикой развития личности и целью культуры и образования.

Как отмечал В. В. Видеркер, «образовательное пространство не только обеспечивает познание окружающей реальности, но и способствует формированию личности» [2, с. 138]. В связи с этим можно разделить два понятия: образовательное пространство и образовательная среда. Первое представляет из себя более широкое понятие, включающее большое количество компонентов, связанных не только непосредственно с образованием, но и всей социокультурной системой общества и культуры определенной эпохи

и определенного времени. К таковым относятся социальные институты, средства массовой информации и коммуникации, признанные в обществе концепции образования, сложившиеся стереотипы в отношении социально-психологической характеристики личности, устоявшиеся представления об образованном человеке и объеме образования.

Образовательная среда представляется понятием более узким, связанным с принятыми отдельным субъектом способами его существования в мире, его поведенческих стратегий, направленных и на освоение социокультурного опыта предшествующих поколений, и на формирование собственного опыта, связанного с процессами социализации и инкультурации. Так, по мнению О. А. Леоновой, «образовательная среда представляет собой педагогическую реальность, адаптирующую характеристики и свойства личности к условиям проживания в обществе с помощью целей и средств педагогической деятельности» [7, с. 10]. При таком подходе образовательная среда представляет собой только одну ее характеристику, связанную непосредственно с государственными образовательными учреждениями, но среда – более широкое понятие, включающая в себя прежде всего смысловое пространство отдельного субъекта, систему его действий, направленных на саморазвитие и самоидентификацию. По мнению С. В. Ивановой, образовательная среда является многомерным образованием, состоящим из следующих компонентов: совместных действий субъектов, ее наполняющих; множества различных ситуаций, возникающих вследствие взаимодействия субъектов; инструментов качественной оценки этих ситуаций и действий субъектов; обратного воздействия самой среды на составляющих ее субъектов и их действия; способностей среды к воспроизводству самой себя в моменты передачи социального опыта и возможностей к созданию новых условий и, как следствие, новой среды [3]. Образовательная среда заключает в себе два процесса: с одной стороны, устойчивости и стремления к самосохранению, с другой, это постоянные изменения и переструктурации, напрямую связанные с пространственными и временными характеристиками.

Вне зависимости от структуры образовательная среда более всего связана с индивидуальной траекторией формирования и образования личности, которая в большей степени характеризуется спонтанностью своего развития и заполнения, так как субъект в силу своего постоянного включения в культурное пространство находится под его влиянием и вбирает необходимый ему опыт как осознанно, так и спонтанно.

К осознанной части образовательной среды можно отнести способы организации передачи социальной информации на уровне взаимодействия учителя и ученика в ситуации обучения. Оно может строится разными способами: может быть организовано извне, и передача знаний и опыта тогда происходит по правилам, предложенным учителем. В таком случае оно может носить осознанный и неосознанный характер со стороны учеников. Р. Е. Пономарев называет их манипулятивное (неосознанное) и авторитарное (осознаваемое). Помимо этих двух видов, автор выделяет еще и свободное взаимодействие между учителем и учениками, которое носит осознанный характер, но при этом отличается возможностями самостоятельного участия в образовательном процессе его участниками. В зависимости от типов взаимодействия участников образовательной среды складываются три типа целей образовательного процесса: «В авторитарном образовательном процессе они связаны с формированием качеств, необходимых педагогу, в манипулятивном – с созданием условий становления и развития человека, в свободном – поддержкой и сопровождением образующегося в достижении его собственных целей» [10, с. 22].

Заключение. В таком случае можно заметить, что образовательная среда направлена в первую очередь на развитие и саморазвитие субъекта, которое может носить как управляемый, осознаваемый его участниками процесс, так и неуправляемый, спонтанный, не всегда осознаваемый процесс, зависящий от внешней среды и внутренних потребностей личности. Другими словами, «специфическими особенностями образовательной среды является понимание ее как системы влияний и условий формирования личности, различных путей познания мира… Образовательное пространство… в большей степени предполагает… присутствие, пространство выполняет свои функции в более критические или решающие для будущего моменты, связанные с судьбоносным выбором» [1, с. 33]. В итоге можно сказать, что образовательное пространство, если в качестве одной из основных его характеристик считать передачу социального опыта, в отношении к культурному пространству может выступать как инструмент отбора и передачи этого опыта, одним из средств социализации и инкультурации. Культурное пространство отвечает за содержательные компоненты образовательного, включая ценности, смыслы, нормы и способы поведения, составляющие основу не только культурного пространства, но и социального, наполненного стереотипами, коммуникативными практиками, создающими иерархическую структуру, соответствующую определенному времени и месту, исторической эпохе и типу культуры.

Библиографический список

1. *Ахметова М. Н.* Образовательная среда и образовательное пространство: общее, особенное, индивидуальное // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 30–36.

2. *Видеркер В. В.* Культурологическое образование как социокультурный фактор развития личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 138–142.

3. *Иванова С. В.* Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. – 2015. – № 6. – С. 23–28.

4. *Ильина О. И.* Философия поступка в образовательном пространстве // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 35 (289). – С. 84–90.

5. *Касторнова В. А., Дмитриев Д. А.* Информационно-образовательная среда как основа образовательного пространства // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 2 (18). – С. 83–90.

6. *Клячкина Н. Л.* Культурно-образовательное пространство. Сюмат. // Наука и современность. Педагогические науки. – 2010. – №. 3–1. – С. 248–253.

7. *Леонова О. А.* Образовательное пространство и образовательная среда: опыт сопоставления // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 1 (25). – С. 9–12.

8. *Лукин А. Н.* Хронотоп культуры // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2009. – № 4 (20). – С. 38–45.

9. *Политковская К. В.* Культурное пространство в современной науке // Вестник СПбГУКИ. – 2018. – № 1 (34). – С. 25–29.

10. *Пономарев Р. Е.* Образование и образовательное пространство // Вестник Московского университета. Серия: Педагогическое образование. – 2011. – № 1. – С. 16–22.

11. *Свирида И. И.* Пространство и культура: аспекты изучения // Славяноведение. – 2003. – № 4. – С. 14–24.

12. *Тихомирова Е. Е.* Нормативное пространство современной культуры и школьный курс «Основы религиозных культур и светской этики» // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 108–113.

13. *Туктамышев Н. К.* Структура и функции образовательного пространства // Известия

КГАСУ. – 2012. – № 2 (20). – С. 305–310.

14. *Флиер А. Я.* Культурологическая интерпретация социальной реальности // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусства. – 2016. – № 3 (47). – С. 39–46.

15. *Харламов А. В.* Информационные барьеры и социальное отчуждение в современном коммуникативном пространстве // Современное коммуникационное пространство: анализ состояния и тенденции развития: материалы Всероссийской межвузовской научно-практической конференции с международным участием / под ред. И. В. Архиповой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – С. 135–139.

16. *Цукерман В. С.* Единое социокультурное пространство: аспекты рассмотрения // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2009. – № 2 (18). – С. 49–55.

17. *Flier A. Ya.* Culture as a space and time of social being [Электронный ресурс] // Culture of culture. – 2016. – № 3 (11). – URL: http://cult-cult.ru/culture-as-space-and-time-of-social-being/ (дата обращения: 09.03.2020).

Поступила в редакцию 05.03.2020

Chaplya Tatiana Vitalyevna

Dr. Sci. (Cultural.), Assoc. Prof. of the Department of Museology, Theory and History of Culture of Novosibirsk State Pedagogical University, chap_70@mail.ru, ORCID 0000-0001-9712-7478, Novosibirsk

EDUCATIONAL SPACE: FEATURES AND METHODS OF ITS FUNCTIONING WITHIN THE CULTURAL SPACE

Abstract. The processes of personality development, socialization and inculturation are directly related to cultural development and educational spaces and inherent in a particular historical era and society. Features and place of the educational space are becoming, in this regard, more relevant.

The purpose of the article is to identify the educational space as one of the types of cultural space as well as features of its existence and functioning.

The methodology is presented: 1) a phenomenological approach, allowing to identify the boundaries and nature of basic concepts: “cultural space”, “educational space”; 2) a structural-functional approach that predetermined the study of educational and cultural spaces as systemic phenomena from the point of view of their fulfillment of certain functions; 3) an anthropological approach that fixes attention on the semantic phenomena underlying the subjective and group dimensions of cultural and educational spaces. It is concluded that educational space is one of the cultural space forms, and its main property is to transfer social experience.

At the same time, the educational space includes various educational environments related to individual characteristics of personality development, which are conscious and unconscious; has a direct impact on the processes of socialization and inculturation, making a person not only a member of a certain society and a representative of a certain culture, but also contributing to the self-development and self-identification of the subject in various situations of interaction.

Thus, the educational space is one of the forms of existence of the cultural space, the main property of which is the transfer of social experience.

Keywords: cultural space, educational space, cultural environment, educational environment, socialization, inculturation.

References

1. Akhmetova, M. N., 2006. Educational environment and educational space: general, special, individual. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 30–36. (In Russ.)

2. Viderker, V. V, 2013. Cultural education as a sociocultural factor in the development of personality. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 138–142. (In Russ.)

3. Ivanova, S. V., 2015. Educational space and educational environment: in search of differences. Values and meanings, no. 6, pp. 23–28. (In Russ.)

4. Ilyina, O. I., 2012. Philosophy of action in the educational space. Bulletin of the Chelyabinsk State University, no. 35 (289), pp. 84–90. (In Russ.)

5. Kastornova, V. A., Dmitriev, D. A., 2012. Information and educational environment as the basis of the educational space. Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences, no. 2 (18), pp. 83–90. (In Russ.)

6. Klyachkina, N. L., 2010. Cultural and educational space. Sumat. Science and modernity. Pedagogical sciences, no. 3–1, pp. 248–253. (In Russ.)

7. Leonova, O. A., 2008. Educational space and educational environment: a comparison experience. Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University, no. 1 (25), pp. 9–12. (In Russ.)

8. Lukin, A. N., 2009. Chronotope of culture. Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, no. 4 (20), pp. 38–45. (In Russ.)

9. Politkovskaya, K. V., 2018. Cultural space in modern science. Bulletin of St. Petersburg State University of Economics, no. 1 (34), pp. 25–29. (In Russ.)

10. Ponomarev, R. E., 2011. Education and educational space. Bulletin of Moscow University. Series: Teacher Education, no. 1, pp. 16–22. (In Russ.)

11. Svirida, I. I., 2003. Space and culture: aspects of the study. Slavic studies, no. 4, pp. 14–24. (In Russ.)

12. Tikhomirova, E. E., 2013. The normative space of modern culture and the school course "Fundamentals of religious cultures and secular ethics". Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 108–113. (In Russ.)

13. Tuktamyshev, N. K., 2012. The structure and functions of the educational space. Bulletin of KSASU, no. 2 (20), pp. 305–310. (In Russ.)

14. Flier, A. Ya., 2016. Culturological interpretation of social reality. Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Art, no. 3 (47), pp. 39–46. (In Russ.)

15. Kharlamov, A. V., 2012. Information barriers and social exclusion in the modern communicative space. Modern communication space: analysis of the state and development trends. Materials of the All-Russian inter-university scientific and practical conference with international participation. Novosibirsk: NGPU Publ., pp. 135–139. (In Russ.)

16. Tsukerman, V. S., 2009. Unified sociocultural space: aspects of consideration. Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, no. 2 (18), pp. 49–55. (In Russ.)

17. Flier, A. Ya., 2016. Culture as a space and time of social being [online]. Culture of culture, no. 3 (11). Available at: http://cult-cult.ru/culture-as-space-and-time-of-social-being/ (accessed: 09.03.2020). (In Eng.)

Submitted 05.03.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.03
УДК 316.7+37.0+371

Лаврентьева Зоя Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, lzi53@mail.ru, ORCID 0000-0001-9428-497X, Новосибирск

Ситников Александр Сергеевич

Директор, Средняя общеобразовательная школа № 216, sitnikoffs@ngs.ru, ORCID 0000-0001-8677-2711, Новосибирск

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Введение. Ускорение экономических, информационных, социальных процессов современного общества сопровождается необходимостью активнее проявлять социальную мобильность. Потребность в высоком уровне сформированности социальной мобильности возникает уже в старшем школьном возрасте. Одним из существенных педагогических условий формирования социальной мобильности выступает организация взаимодействия старшеклассников с детскими общественными объединениями.

Цель статьи – определить уровень сформированности социальной мобильности старшеклассников в ходе опытно-экспериментальной работы по внедрению обозначенного педагогического условия.

Методология и методы. Аксиологический подход позволяет рассматривать социальную мобильность как ценность, а деятельностный – как основание для формирования социальной мобильности во взаимодействии с общественными объединениями. Методами исследования являются: анекетирование, решение кейсов, опросник А. В. Карпова и копинг-тест Р. Лазаруса и С. Фолкмана.

Результаты исследования. Анализ уровней сформированности социальной мобильности в процессе внедрения педагогического условия взаимодействия старшеклассников с детскими общественными объединениями показал, что наиболее существенные изменения произошли по показателю восприятия социальной мобильности как личностной ценности.

Заключение. Полученные выводы обогащают теорию и методику воспитания в части совершенствования внеурочной деятельности в образовательной организации.

Ключевые слова: социальная мобильность, старшеклассники, детские общественные объединения, критерии сформированности социальной мобильности.

Введение, постановка проблемы. Актуальность исследования социальной мобильности как педагогического феномена вызвана реалиями динамического развития современного общества. Изменения затрагивают все стороны жизни человека: появляются новые профессии, обогащаются средства коммуникации, активно развиваются наукоемкие производства, IT-технологии. В структуре общества появляются новые группы, страты, открываются возможности личностных продвижений по служебной и социальной лестнице. Нарастают потоки передвижений населе-

ния вслед за освоением новых территорий или привлекательностью мегаполисов. Постоянно меняются условия труда и жизнедеятельности, все чаще обнаруживается неопределенность будущего. Все это актуализирует проблему социальной мобильности как фактора включения личности в инновационные процессы постоянно меняющегося общества.

Обостряется проблема социальной мобильности и в связи с тем, что в процессы движения включаются не только трудоспособные поколения, обладающие экономическими, профессиональными и социальными ресурсами, но и школьники [3]. К современным учащимся образовательных организаций, особенно старшеклассникам, тоже предъявляются требования владеть определенным набором личностных характеристик, которые позволят им без лишних сложностей примерять на себя новые социальные роли, причем делать это осознанно, с четким пониманием конечной цели новой деятельности или новых обстоятельств. Обязательное включение в учебный план компонента внеурочной деятельности добавляет разнообразия школьной жизни, вынося образовательный процесс за пределы учреждения, заставляя школьников вступать во взаимодействие с незнакомыми «учителями», осваивать новое социальное пространство, проявлять активность и самостоятельность, т. е. быть социально мобильным.

Особая роль в формировании социальной мобильности во внеурочной деятельности отводится детским общественным объединениям. В Указе Президента Российской Федерации «О создании общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» и Уставе Российского движения школьников ставится задача включения современных школьников в разнообразные виды деятельности, расширяющие их способность действовать самостоятельно и активно.

Цель статьи – теоретически обосновать и проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по влиянию взаимодействия старшеклассников с общественными детскими объединениями на формирование их социальной мобильности.

Обзор научной литературы по проблеме. Анализ исследований социальной мобильности в отечественной философской (Э. Гидденс, П. Сорокин, Д. Урри), социологической (Т. И. Заславская, С. А. Просольченко) и психологической литературе (Л. А. Амирова, Л. В. Горюнова, Б. А. Игошин) в самом широком смысле понимается как способность и готовность человека к перемещениям в пространстве социального взаимодействия [1]. Это позволяет нам рассматривать социальную мобильность старшеклассников как качество личности, характеризующейся способностью к передвижению и смене действий, мотивированной к продвижению в социальных стратах, проявляющей готовность к принятию гибких решений и осознающей ценность свободы действий.

Социальная мобильность, с точки зрения зарубежных исследователей, может распространяться как на местонахождение человека, так и на перемены в его сущностных характеристиках (состояниях) и способностях [9]. Социальная мобильность характеризуется быстротой в установлении и расширении социальных действий и решении социальных задач, устойчивостью социальных значений перемен и движений, широким диапазоном набора социально значимых изменений и переходов, владением различными каналами социальной мобильности, наличием опыта различных видов мобильности [10].

Методология и методы исследования. Формирование социальной мобильности является целенаправленным педагогическим процессом, основанном на аксиологическом и деятельностном методологических подходах. Аксиологический подход

позволяет рассматривать социальную мобильность как ценность, а деятельностный – как основание для формирования социальной мобильности во взаимодействии с общественными объединениями.

Процесс формирования социальной мобильности представляет собой целенаправленную педагогическую деятельность, обеспечивающую получение старшеклассниками знаний о социальной мобильности, обогащение навыков мобильного поведения, развитие качеств личности, обеспечивающих готовность к социальной мобильности и принятие социальной мобильности в качестве личностной ценности.

Обращение к педагогическому условию включения старшеклассников в процессе формирования социальной мобильности в деятельность детских общественных организаций обусловлено тем, что с его помощью расширяются возможности вертикальной мобильности, обеспечивается участие в проектах регионального, федерального и международного уровней, развивается социальный интерес к окружающим людям и новым социальным явлениям, стимулируется социальное творчество и развиваются лидерские способности, формируются актуальные социальные качества личности [2; 4; 5; 7].

Наряду с потенциальными возможностями предложенного условия вслед за идеями Т. А. Ромм [6] мы выделили объективные сложности его внедрения в практику: неготовность взрослых воспринимать старшеклассников как полноправных партнеров в организации деятельности общественных объединений; заниженные оценки способности старшеклассников к проявлению социальной мобильности; локальность социальных проектов общественных организаций.

Опираясь на данные исследований О. В. Шишкиной [8], мы выявили следующие критерии сформированности социальной мобильности: когнитивный (степень знаний о сущности социальной мобильности), личностный (наличие опыта социально мобильного поведения) и ценностный (умение оценивать личностную ценность социальной мобильности). Динамика сформированности социальной мобильности определяется последовательностью уровней: ситуативный, устойчивый, ценностный.

Методами исследования выступили анкетирование, решение кейсов, опросник А. В. Карпова и копинг-тест Р. Лазаруса и С. Фолкмана.

Результаты исследования, обсуждение. Опытно-экспериментальная работа проводилась нами на базе средних общеобразовательных школ № 1 и № 216 г. Новосибирска. Исследованием были охвачены учащиеся старших классов в количестве 100 человек. Экспериментальную группу составили 50 учащихся девятых классов, входящие в различные органы самоуправления.

Внедрение педагогического условия – *включение представителей ученического самоуправления в деятельность детских общественных организаций* – было направлено на формирование у старшеклассников ценностного отношения к социальной мобильности. На ученическом совете было принято решение об информировании учащихся о деятельности Российского движения школьников (РДШ). Были организованы встречи с представителями РДШ г. Новосибирска, опубликована информация на школьных страницах в социальных сетях о программах, направлениях и общероссийских акциях РДШ. Старшеклассники выступили инициаторами создания в школе первичного отделения РДШ и военно-патриотического клуба «Пересвет», входящего во всероссийское детско-юношеское движение «Юнармия». За время опытно-экспериментальной работы были созданы школьный медиа-центр, патриотический клуб, поэтический клуб и волонтерский отряд, представители ученического самоуправления приняли участие в ряде

общероссийских акций РДШ.

На основе анализа авторской анкеты на начало и окончание опытно-экспериментальной работы было выявлено, что в контрольной группе значительных изменений не произошло. В экспериментальной группе наиболее существенные изменения произошли по факторам, влияющим на формирование социальной мобильности (увеличение с 64 до 92 %). Значительные изменения произошли в знаниях о способах включения в социально-мобильное поведение (с 28 до 82 %).

Ответы на вопрос об оценках социальной мобильности, в отличие от первичной диагностики, продемонстрировали явное увеличение знаний по указанному аспекту. 70 % опрошенных ЭГ описали в качестве оценок проявления социальной мобильности именно те, какие мы вывели на основе анализа исследований различных ученых: знания о сущности социальной мобильности, становление эмоций и ценностей с учетом таких свойств личности, как гибкость, быстрота принятия решений, свобода передвижений, и, наконец, выраженность качеств социальной мобильности в поведении. Кроме того, респонденты в качестве оценок наличия у личности социальной мобильности в системе ее качеств называют ответственность при принятии решений, готовность вступать в партнерские отношения, расширять социальные связи.

В ходе опытно-экспериментальной работы наблюдались изменения по личностному критерию, который определялся нами посредством следующих индикаторов: рефлексивность, самоконтроль, поиск поддержки, принятие ответственности, планирование решения проблем с помощью опросника А. В. Карпова и копинг-теста Р. Лазаруса и С. Фолкмана.

Сравнительный анализ по личностному критерию показал, что в контрольной группе достаточно низкими остались самоконтроль (с 36 до 40 %), поиск поддержки (с 40 до 42 %). С 28 до 34 % увеличилось принятие ответственности, с 18 до 22 % – способность к планированию. Вместе с тем, половина девятиклассников контрольной группы не достигла сформированности уровня личностных качеств, необходимых для социально-мобильного поведения.

В экспериментальной группе хотя показатели по личностному критерию выше, чем в контрольной группе, в целом они присущи примерно половине респондентов. Объясняется это тем, что социально-значимые личностные качества у девятиклассников только начинают формироваться. Вместе с тем при определенных педагогических условиях можно достичь существенной динамики личностных качеств, необходимых для социальной мобильности. В опытно-экспериментальной группе почти все показатели удвоились: способность к рефлексии поднялась с 26 % до 50; самоконтроль – с 36 до 54; поиск поддержки с 44 до 66. Условием таких изменений было включение представителей ученического самоуправления в анализ жизнедеятельности школы совместно с учителями, родителями, представителями общественности. Самоконтроль совершенствовался за счет расширения функциональных обязанностей в связи с появлением в школе новых общественных объединений, включения в подготовку и реализацию авторских социальных проектов, участия в конкурсах РДШ.

Наибольшая динамика обнаружилась по показателям «принятие ответственности» (увеличение с 38 до 62%) и «планирование» (с 20 до 40 %). Существенную роль в развитии данных качеств личности сыграло включение старшеклассников в равную со взрослыми позицию за счет расширения партнерского взаимодействия и реализации социальных проектов за пределами школы. Полученный в ходе опытно-экспериментальной работы опыт социальной мобильности обеспечивал

старшеклассникам понимание более глубокого смысла самого понятия, помогал проникнуть в сущность явления и осознать его значимость для себя. Обогащенный опыт позволял учиться ставить задачи и выбирать наиболее эффективные пути решения, что и обеспечивало рост рефлексивности, самоконтроля и других необходимых качеств для проявления социальной мобильности.

Динамика отношений к социальной мобильности как ценности фиксировалось с помощью решения кейсовых ситуаций, методики незаконченных предложений. Индикаторами ценностного отношения выступили отклик на вызовы социальной мобильности, интерес к социальной мобильности, потребность в социально мобильном поведении, распространение идей социальной мобильности среди сверстников и отстаивание социальной мобильности как ценности.

Несмотря на то что в контрольной группе произошли некоторые изменения по всем показателям (отклик на социальную мобильность увеличился с 36 % до 40; интерес поднялся с 28 до 32; потребность в социально-мобильном поведении увеличилась с 16 до 18), они оказались несущественными.

В экспериментальной группе, наоборот, ценностные показатели проявились выше, чем личностные. Отклик на социальную мобильность как ценность был зафиксирован у 84 % старшеклассников. 72 % респондентов на заключительном этапе (по сравнению с 48 % на начальном этапе опытно-экспериментальной работы) проявили интерес к социально-мобильному поведению. Потребность в социально-мобильном поведении увеличилась с 30 до 56 %. Особенно следует отметить рост анализируемого критерия по показателям «готовность распространять идеи социально-мобильного поведения» и «отстаивание социальной мобильности как ценности современного общества» (увеличение с 16 % до 28 и с 8 до 16 соответственно). Такие показатели были достигнуты за счет включения в подготовку и организацию предвыборных компаний при выдвижении в органы ученического самоуправления; проведении мотивационных мероприятий, призывающих стать участниками первичной организации РДШ, и других детских общественных организаций для учащихся среднего звена. Существенную роль в формировании отношения к социальной мобильности как ценности сыграла совместная деятельность с представителями международных организаций.

Итак, полученный в ходе опытно-экспериментальной работы опыт взаимодействия старшеклассников с детскими общественными объединениями, в том числе с первичной организацией РДШ, внес значительный вклад в формирование социальной мобильности. Он обеспечивал старшеклассникам понимание более глубокого смысла самого понятия социальной мобильности, помогал проникнуть в сущность явления и осознать его значимость для себя. Взаимодействие с общественными объединениями позволяло старшеклассникам учиться ставить реальные задачи и выбирать наиболее эффективные пути их решения.

Заключение. Предложенное нами условие формирования социальной мобильности старшеклассников в процессе взаимодействия с первичными ячейками детских общественных объединений и Российским движением школьников оказалось результативными. Полученный вывод обогащает теорию и методику воспитания в части совершенствования внеурочной деятельности в образовательной организации за счет организации целенаправленной педагогической деятельности по формированию социальной мобильности школьников во взаимодействии с детскими общественными объединениями.

Библиографический список

1. *Батуренко С. А.* Теории социальной мобильности в истории социологической мысли // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. – 2014. – № 2. – С. 199–211.

2. *Кирпичник А. Г.* Общественная организация детей: новый старт и старые уроки // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Кострома: Костромской государственный университет, 2017. – С. 260–264.

3. *Лаврентьева З. И.* Комплексные исследования магистрантов как способ анализа многомерности современных социально-педагогических проблем детства // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 2. – С. 49–56.

4. *Литвак Р. А.* О методологической концепции социокультурного потенциала современных молодежных общественных организаций // Перспективы науки. – 2017. – № 5 (92). – С. 69–73.

5. *Литвак Р. А.* Социокультурное развитие личности в системе общественных отношений // ЦИТИСЭ. – 2018. – №2 (15). – С. 16–25.

6. *Ромм Т. А.* Горизонты и границы воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2, № 1 (36). – С. 75–82.

7. *Фришман И. И.* Социальная активность подрастающего поколения и управление деятельностью детских общественных объединений: диалектика развития // Социально-педагогическая деятельность в системе образования: сборник научных статей. – Ярославль, 2018. – С. 221–236.

8. *Шишкина О. В., Забурдаева Н. С.* Внеурочная деятельность как фактор формирования социальной мобильности младших школьников // Вестник Межрегионального открытого социального института. – 2015. – № 1. – С. 130–137.

9. *Roland S. Barth* Teacher Leader // Phi Delta Kappan. – 2001. – Vol. 82, № 6. – P. 443–449.

10. *Crawford C., Erve Does L. V.* Higher Education Level the Playing Field? Socio-Economic Differences in Graduate Earnings // Education Sciences. – 2015. – № 4. – P. 380–412.

Поступила в редакцию 15.02.2020

Lavrentieva Zoya Ivanovna

Dr Sci. (Pedagog.), Prof. of Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, lzi53@mail.ru, ORCID 0000-0001-9428-497X, Novosibirsk

Sitnikov Alexander Sergeevich

Director of the Municipal Autonomous Educational Institution "Secondary school № 216", sitnikoffs@ngs.ru, ORCID 0000-0001-8677-2711, Novosibirsk

INTERACTION WITH CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATIONS AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR FORMING SOCIAL MOBILITY OF SENIOR GRADUATES

Abstract. Introduction. The acceleration of the economic, informational, and social processes of modern society is accompanying by the need to actively shooing social mobility. The need for a high level of development of social mobility arises already in high school age. One of the essential pedagogical conditions for the formation of social mobility is the organization of interaction between high school students and children's public associations.

The purpose of the article – to determine the level of formation of social mobility of high school students in the course of experimental work on the implementation of the indicated pedagogical conditions.

The theoretical basis of the study. Social mobility in high school age is a personality trait, which includes the ability to move and change actions, motivation to advance in social strata, willingness to make flexible decisions and awareness of the value of freedom of action. The criteria for the formation of social mobility are cognitive, personal and value. The dynamics of the formation of social mobility is determining by the sequence of levels: situational, sustainable, value. Research methods are questioning, case solving, questionnaire A. V. Karpov and the copy test R. Lazarus and S. Folkman.

The results of the study. An analysis of the levels of social mobility in the process of introducing a pedagogical condition for interaction between high school students and children's public associations showed that the most significant changes occurred in terms of the perception of social mobility as a personal value.

Conclusion. The findings enrich the theory and methods of education in terms of improving extracurricular activities in an educational organization.

Keywords: social mobility, high school students, children's public associations, criteria for the formation of social mobility.

References

1. Baturenko, S. A., 2014. Theories of social mobility in the history of sociological thought. Bulletin of Moscow University. Ser. 18. Sociology and political science, no. 2, pp. 199–211. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Kirpichnik, A. G., 2017. Public organization of children: a new start and old lessons. Technologies of education in general educational organizations. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Kostroma: Kostroma State University Publ., pp. 260–264. (In Russ.)

3. Lavrentieva, Z. I., 2019. Comprehensive studies of graduate students as a way of analyzing the multidimensionality of modern socio-pedagogical problems of childhood. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 49–56. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Litvak, R. A., 2017. About the methodological concept of the sociocultural potential of modern youth public organizations. Prospects of science, no. 5 (92), pp. 69–73. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Litvak, R. A., 2018. Sociocultural development of personality in the system of public relations. CITITS, no. 2 (15), pp. 16–25. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Romm, T. A., 2017. Horizons and boundaries of education. Domestic and foreign pedagogy, vol. 2, no. 1 (36), pp. 75–82. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Frishman, I. I., 2018. Social activity of the younger generation and the management of children's public associations: developmental dialectics. Socio-pedagogical activity in the education system: collection of scientific articles. Yaroslavl, pp. 221–236. (In Russ.)

8. Shishkina, O. V., Zaburdaeva, N. S., 2015. Extracurricular activities as a factor in the formation of social mobility of younger students. Bulletin of the Interregional Open Social Institute, no. 1, pp. 130–137. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Roland, S., 2001. Barth Teacher Leader. Phi Delta Kappan, vol. 82, no. 6, pp. 443–449. (In Eng.)

10. Crawford, C., Erve Does, L. V., 2015. Higher Education Level the Playing Field? Socio-Economic Differences in Graduate Earnings. Education Sciences, no. 4, pp. 380–412. (In Eng.)

Submitted 15.02.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.04
УДК 374+376

Никульников Антон Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, a.nik@ngs.ru, ORCID 0000-0002-0640-8336, Новосибирск

ОРГАНИЗАЦИЯ ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Аннотация. Введение. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей с ограниченными возможностями здоровья и создает одинаковую позицию по отношению к всем детям без исключения. Важное место в реализации инклюзивного образования занимают учреждения отдыха и оздоровления детей и подростков, так как детский оздоровительный лагерь обладает уникальными возможностями для отдыха, оздоровления, обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель статьи – анализ положительного опыта детского оздоровительно-спортивного центра «Орбита» по организации профильной смены для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования является личностно-ориентированный подход, при котором в основание ставится самобытность ребенка, его самоценность и субъективность процесса учения. Значительный вклад в разработку теоретических и методических основ этого подхода внесли Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, В. В. Сериков, Ю. И. Турчанинова, И. С. Якиманская и др. В исследовании использовались теоретические методы: анализ, синтез, и эмпирические методы: наблюдение, анкетирование.

Результаты исследования. Проведение профильной смены «Уроки доброты» позволило включить детей с ограниченными возможностями здоровья в активную деятельность, развить их творческий потенциал, расширить круг общения семей, воспитывающих таких детей, содействовать формированию определенного уровня социокультурной толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Заключение. Инклюзивное образование является не только одним из видов современного образования в любом образовательном учреждении, а гораздо более широким социокультурным явлением, отражающим гуманистические принципы отечественной педагогики.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, отдых и оздоровление, детский оздоровительный лагерь.

Введение, постановка проблемы. В отечественном образовательном пространстве подчеркивается важность инклюзивного образования, которое направлено, прежде всего, на принятие детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ) обществом. Сегодня все больше родителей принимают решение об обучении таких детей в обычных школах, так как это дает большие возможности для социализации особенных детей и адаптации их к современному обществу. На законодательном уровне такая возможность закреплена, и, несмотря на объективные затруднения и сложности, количество детей с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, неуклонно растет.

Термин «инклюзия» в переводе с англ. *inclusion* означает «присоединение» и может характеризоваться как включение в процесс образования абсолютно каждого учащегося [2]. *Инклюзивное образование*

(франц. *inklusif* – «включающий в себя») – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах и приспособления его к их нуждам [5].

В России традиционно сложилась система учреждений, помощи семье детям с ОВЗ, однако структура реабилитации таких детей имеет существенный недостаток. В специализированных учреждениях недостаточно осуществляется процесс социализации и интеграции таких детей в общество. На настоящий момент инклюзивное образование реализуется не только в общеобразовательных учреждениях, но и в учреждениях дополнительного образования, к которым относятся детские оздоровительные лагеря. В связи с этим особую актуальность приобретает отдых детей с ОВЗ в детских оздоровительных лагерях, пребывание в которых способствует эффективному обучению, приобретению и расширению новых социальных связей.

Цель статьи – анализ положительного опыта детского оздоровительно-спортивного центра «Орбита» по организации профильной смены для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Обзор научной литературы по проблеме. Значительный вклад в изучение инклюзивного образования внесли современные ученые, уточнив определение сущности инклюзивного образования, соотношение понятий инклюзии и интеграции.

Н. М. Назаровой исследовалась теория специальной педагогики, история специального образования лиц с нарушениями в развитии и особыми образовательными потребностями. В ее работах представлены основы дидактики специальной педагогики, охарактеризованы содержание и организация специального образования, выявлены ключевые проблемы развития специальной педагогики, показан зарубежный и отечественный опыт в этой области. С. В. Алехиной предпринята попытка проанализировать современный этап в развитии инклюзивного аспекта в отечественном образовании. Автор исходит из идеи о том, что наше образование будет инклюзивным только в том случае, если идея инклюзии будет осмыслена и принята учителем и станет характеристикой образовательного процесса школы. А. Ю. Шеманов обосновывает необходимость введения культурологической перспективы при постановке задач инклюзивного образования и оценке его возможностей. В процессе образования и воспитания людей с ОВЗ важно учитывать их особые культурные потребности. Признание таких потребностей означает описание определенных систем отношений, идентификаций, специфики их составных элементов, культурной среды, адекватной людям с ограниченными возможностями здоровья.

Деятельность детских оздоровительных лагерей и их роль в развитии личности ребенка раскрывается в работах следующих авторов. С. Н. Панченко считает, что детский оздоровительный лагерь – целостный социальный организм, специально созданный и подчиненный целям гуманистического формирования личности. В. А. Волгунов подчеркивает, что детский лагерь нового типа – это учреждение, работающее по вариативным программам, ставящим во главу угла личность ребенка. И. И. Фришман обозначает детский лагерь как открытую систему, которая способствует устойчивой мотивации детей к познанию и творчеству, содействует их самоопределению, формирует самостоятельность в осуществлении различных видов деятельности, обеспечивает включенность детей в социальные отношения окружающей среды. С. А. Шмаков, говоря о детском лагере, подчеркивал, что вся его территория и территория вокруг – есть социальное пространство воспитания, которое формируется в процессе творческой деятельности из новых впечатлений и новых общностей.

Методология и методы исследования.

Методологической основой исследования является личностно-ориентированный подход, при котором в основание ставится самобытность ребенка, его самоценность и субъективность процесса учения. Этот подход нашел свое отражение в парадигме гуманистической педагогики, ориентирующейся на личность ученика, на учет его индивидуальных интересов и способностей.

При проведении исследования использовались теоретические (анализ, синтез) и эмпирические методы (наблюдение, анкетирование). Проводилось включенное наблюдение за детьми в течение всей смены, а также анкетирование родителей по итогам смены.

Гуманистическая педагогика рассматривает ученика как сознательного и активного участника учебно-воспитательного процесса, отдает приоритет общему развитию интеллектуальных качеств (по сравнению с овладением определенным объемом информации) и ставит своей целью развитие ученика в свободную и активную личность, способную к самосовершенствованию и самореализации и готовую к плодотворной деятельности в человеческом обществе. Следовательно, создание оптимальных условий для успешной адаптации детей с ОВЗ к жизни в социуме является важнейшей задачей педагогов и родителей. Очень важно чтобы дети с ОВЗ могли отдыхать в детских оздоровительных лагерях, так как в детском лагере возможно создать насыщенный досуг, который приводит к новым социальным связям, оздоровлению и развитию внутреннего мира «особенных» детей.

«Особенные» дети сталкиваются с множеством самых разнообразных проблем при посещении дошкольного образовательного учреждения, школы, дальнейшего профессионального обучения.

1. Отношения в семье. Появление особенного ребенка изменяет жизнь всей семьи и даже может стать причиной ее разрушения. Если в семье есть другие «обычные» дети, то зачастую им уделяется меньше внимания. Родители таких детей могут отдалиться от знакомых, друзей и родственников, замыкаясь лишь в кругу своего микросоциума.

2. Воспитание и обучение. Для родителей детей с ОВЗ практически не проводятся специализированные занятия и курсы, где они могут научиться правильно взаимодействовать с таким ребенком, управлять его эмоциями и поведенческими реакциями. Получение образования в обычной школе для детей с нарушениями в развитии также может стать проблемой, так как не все учителя умеют и готовы работать с такими детьми.

3. Отношение родителей. При рождении такого ребенка в семье у родителей могут наблюдаться следующие эмоции: гнев, вина, стыд, жалость как к ребенку, так и к себе. Даже чувство любви может перемешивается с обозначенными эмоциями, что безусловно не способствует нормальному общению, воспитанию и социализации таких детей.

4. Отношение окружающих. Самые распространенные реакции окружающих – это непонимание, неприятие, пренебрежение или агрессия, также может наблюдаться безразличие. Сверстники с такими детьми практически не общаются, не принимают в игры, не участвуют в совместной деятельности, могут смеяться над ними и даже подвергать издевательствам [10].

Позитивным примером отношения к таким детям является проведение профильной смены «Уроки доброты» для детей с ОВЗ и детей из многодетных семей в детском оздоровительно-спортивном центре «Орбита» г. Бердска. Особенностью профильной смены являлось то, что ее целевая аудитория не только дети с ОВЗ и члены их семей, но также дети категории «норма» и волонтеры. Для организации профильной смены была написана программа, которая несет гуманистическую направленность и позволяет комплексно решать задачи от-

дыха, оздоровления и социализации детей с ОВЗ.

Информационная карта программы.

1. Сроки проведения: летний оздоровительный сезон – август 2014 г.

2. Продолжительность смены: 7 дней.

3. Общее количество участников: 83 человека.

4. Возраст детей: от 5 до 15 лет.

5. Категории детей: с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития.

Цель программы – создание условий в содействии социальной интеграции детей с ОВЗ посредством психолого-педагогической помощи и творческой деятельности.

Задачи программы:

1) создание доступной среды жизнедеятельности для отдыха детей с ОВЗ;

2) интеграция здоровых детей и детей с ОВЗ через разнообразные виды совместной деятельности;

3) внедрение современных форм и методов психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ;

4) обеспечение условий для самореализации и самовыражения детей с ОВЗ, развитие их творческого потенциала.

Основное содержание программы.

Уникальность среды оздоровительного лагеря позволяет оказывать релаксационное, коррекционное и даже реабилитационное воздействия на детей с ОВЗ, которое складывается из следующих составляющих.

1. Социально-коммуникативная реабилитация – изменение характера и круга общения, выход за привычные рамки ограниченных возможностей.

2. Социально-психологическая реабилитация – социальная активизация в процессе различных видов деятельности, носящих психотерапевтический характер, улучшение психоэмоционального состояния, повышение собственной самооценки.

3. Социально-культурная реабилитация – участие в концертах, посещение творческих мастерских, семейных вечеров.

В программе профильной смены важнейшим являлось использование оздоровительного потенциала природных условий: леса, моря, пляжа, костров на берегу, наблюдения закатов и т. д. Ежедневно проводилась утренняя зарядка, прогулки по берегу моря и на территории лагеря. Важной особенностью этой смены являлось то, что дети проживали на территории лагеря со своими родителями.

В течение дня педагоги проводили с детьми и родителями игры на взаимодействие и сплочение, занятия по актерскому мастерству, мастер-классы по изготовлению поделок, спортивные эстафеты. На смену приезжали музыканты, артисты, спортсмены, которые показывали представления, играли на музыкальных инструментах, знакомили детей с интересными фактами из своей жизни. Отдельного внимания заслуживает работа психолога и наличие кабинета психологической разгрузки, который посетила каждая семья в течение смены.

Постоянный вид деятельности профильной смены – работа мастерских. Детям с ОВЗ в обычных условиях редко удается себя выразить. В мастерских здоровые дети и «особенные» дети находились вместе, учились понимать друг друга и сотрудничать. В течение всей смены семьям представлялась возможность поработать в мастерских: рисование на бумаге, рисование на ткани, лепка, поделки из природного материала, бисероплетение, оригами и др. Основной принцип работы в мастерских – свобода выбора. В конце смены была устроена творческая выставка поделок и каждая семья смогла забрать все свои работы домой.

В конце дня проводились семейные вечера, которые стали традиционными и превращались в общее событие. Организаторы смены – директор Л. Н. Останина, заместитель директора по воспитательной работе М. В. Трескина проводили анализ дня, который плавно переходил в бесе-

ду, чаепитие, песни у костра под гитару. Семейные вечера создавали теплую атмосферу, дарили массу положительных впечатлений и ярких эмоций. На смене были созданы условия для посещения родственников отдыхающих. Возможность папам после рабочего дня приезжать к семье и включаться активно в жизнь лагеря позволяла детям чувствовать себя комфортно и уверенно.

Родители отметили в анкетах и отзывах, что сама ситуация нахождения в детском оздоровительном лагере дает возможность ненадолго забыть о своих проблемах, отдохнуть и хорошо провести время с ребенком. По окончанию смены было проведено праздничное мероприятие, где дети получили памятные призы и подарки.

Результаты исследования, обсуждение. По итогам профильной смены «Уроки доброты», реализованной в ДОСЦ «Орбита» при поддержке общественного фонда помощи семьям детей-инвалидов и совета многодетных семей г. Бердска, можно сделать вывод, что реализация рассмотренной программы в условиях детского оздоровительного лагеря позволяет [7]:

– содействовать интеграции детей с ОВЗ в социум;

– скоординировать усилия специалистов различного профиля для отдыха и оздоровления детей с ОВЗ;

– привлечь родителей к процессу обучения методикам для эффективного взаимодействия со своими детьми;

– расширить круг общения семей, воспитывающих детей с ОВЗ;

– развивать творческий потенциал детей с ОВЗ;

– содействовать формированию определенного уровня социокультурной толерантности к таким детям.

Заключение. Таким образом, организация профильных смен для детей с ОВЗ приводит к обогащению и развитию их духовного мира, а созидательная творческая деятельность, в свою очередь, будет способствовать возможности приобщения таких детей к социуму. Оздоровительная работа с детьми с ОВЗ занимает особое место в образовательном процессе и является важнейшим фактором организации инклюзивного образования. Необходимо совершенствовать опыт интеграции детей с ОВЗ, вводя в практику инклюзивное образование, которое является не только одним из видов современного образования в любом образовательном учреждении, но гораздо более широким социокультурным явлением, отражающим гуманистические принципы отечественной педагогики.

Библиографический список

1. *Апажихова Н. В.* Педагогические условия организации социально-культурной деятельности детей и подростков в период летнего оздоровительного отдыха: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2003. – 23 с.

2. *Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н.* Инклюзивная практика в дошкольном образовании. – М.: ЛитРес, 2011. – 200 с.

3. *Дети-инвалиды:* реабилитация, соц. защита / сост. Н. Щербакова, Л. Туаева. – М.: Просвещение, 2000. – 159 с.

4. *Зайцев Д. В.* Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. – Саратов: Науч. кн., 2003. – 253 с.

5. *Инклюзивное* образование [Электронный ресурс] // Энциклопедия ньюсмейкеров. – URL: https://news_enc.academic.ru/6863 (дата обращения: 20.01.2020).

6. *Лунегова Е. К.* Формирование психологической готовности к деятельности с детьми-инвалидами у будущих специалистов социальной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2008. – 16 с.

7. *Никульников А. Н.* Детские оздоровительные лагеря в системе дополнительного образования // Подготовка педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями в детских оздоровительных лагерях Новоси-

бирской области: сборник статей. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 134 с.

8. *Организация* специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.

9. *Тормышева С. Н., Лебедева Н. В.* Социальная интеграция детей-инвалидов // Педагогическая мастерская. Все для учителя. – 2016. – № 1. – С. 29–34.

10. *Федосеева О. А.* Проблемы родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2013. – № 9. – С. 344–346. – URL: https://moluch.ru/archive/56/7710 (дата обращения: 20.01.2020).

11. *Hantson J., Wang P. P., Grizenko-Vida M., Harvey W., Joober R.* Effectiveness of a therapeutic summer camp for children with ADHD: Phase I clinical intervention trial // Journal of Attention Disorders. – 2012. – № 16. – P. 610–617.

Поступила в редакцию 12.02.2020

Nikulnikov Anton Nikolaevich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof., of Pedagogics and Methods of Primary Education of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, a.nik@ngs.ru, ORCID 0000-0002-0640-8336, Novosibirsk

ORGANIZATION OF RECREATION AND REHABILITATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF A CHILDREN'S RECREATION CAMP

Abstract. Introduction. Inclusive education is based on an ideology that excludes any discrimination against children with disabilities and creates the same attitude towards all children without exception. An important place in the implementation of inclusive education is occupied by recreation and health facilities for children and adolescents, as the children's health camp has unique opportunities for recreation, health, education and socialization of children with disabilities.

The purpose of the article is to analyze the positive experience of the Orbita children's health and sports center in organizing specialized shifts for children with disabilities.

Research methodology and methods. The methodological basis of the research is a personality-oriented approach, which is based on the child's identity, self-worth and subjectivity of the learning process. A significant contribution to the development of theoretical and methodological foundations of this approach was made by Sh. A. Amonashvili, E. V. Bondarevskaya, O. S. Gazman, V. V. Serikov, Yu. I. Turchaninova, I. S. Yakimanskaya, and others.

Method of research. The study used theoretical methods: analysis, synthesis and empirical methods: observation, questioning.

Research result. Conducting the profile shift "Lessons of kindness" allowed to include children with disabilities in active activities, develop their creative potential, expand the circle of communication of families raising such children, and promote the formation of a certain level of socio-cultural tolerance to children with disabilities.

In conclusion, it is concluded that inclusive education is not only one of the types of modern education in any educational institution, but a much broader socio-cultural phenomenon that reflects the humanistic principles of domestic pedagogy.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with disabilities, recreation and Wellness, children's health camp.

References

1. Apazhikhova, N. V., 2003. Pedagogical conditions for the organization of socio-cultural activities of children and adolescents during the summer recreation period. Tambov, 23 p. (In Russ.)

2. Volosovets, T. V., Kutepova, E. N., 2011. Inclusive practice in preschool education. Moscow: LitRes Publ., 200 p. (In Russ.)

3. Shcherbakova, N., Tuaev, L., 2000. Children with disabilities: rehabilitation, social. protection. Moscow: Education Publ., 159 p. (In Russ.)

4. Zaitsev, D. V., 2003. Social integration of children with disabilities in modern Russia. Saratov: Scientific Book Publ., 253 p. (In Russ.)

5. Inclusive education [online]. Encyclopedia of newsmakers. Available at: https://news_enc.academic.ru/6863 (accessed: 01.20.2020). (In Russ.)

6. Lunegova, E. K., 2008. Formation of psychological readiness for activities with children with disabilities in future specialists in social work. Kazan, 16 p. (In Russ.)

7. Nikulnikov, A. N., 2014. Children's health camps in the system of additional education. Training of teachers for working with children with disabilities in children's health camps in the Novosibirsk region. Collection of articles. Novosibirsk: NGPU Publ., 134 p. (In Russ.)

8. Alekhine, S. V., 2012, ed. The organization of special educational conditions for children with disabilities in educational institutions: guidelines. Moscow: MGPPU Publ., 92 p. (In Russ.)

9. Tormysheva, S. N., Lebedeva, N. V., 2016. Social integration of children with disabilities. Pedagogical workshop. Everything for the teacher, no. 1, pp. 29–34. (In Russ.)

10. Fedoseeva, O. A., 2013. Problems of parents with a child with disabilities [online]. Young scientist, no. 9, pp. 344–346. Available at: https://moluch.ru/archive/56/7710 (accessed: 01.20.2020). (In Russ.)

11. Hantson, J., Wang, P. P., Grizenko-Vida, M., Harvey, W., Joober, R., 2012. Effectiveness of a therapeutic summer camp for children with ADHD: Phase I clinical intervention trial. Journal of Attention Disorders, no. 16, pp. 610–617. (In Engl.)

Submitted 12.02.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.05
УДК 796.92+373.5

Тагаева Гульмира Сарыгуловна

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией теории и практики оценивания достижений учащихся, Кыргызская академия образования, gulmira-tagaeva@mail.ru, ORCID 0000-0001-5523-7775, Бишкек

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНИВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ И КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 4-ГО КЛАССА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ С КЫРГЫЗСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Проблема и цель. В статье речь идет о содержании и целях разработанного нами инструментария оценивания компетентностей учащихся 4-го класса по русскому языку в школах с кыргызским языком обучения.

Целью статьи является описание разработки и апробации инструментария оценки образовательных достижений учащихся 4-х классов по предмету «Русский язык» на компетентностной основе. Описана процедура разработки теста определения уровня сформированности компетентностей по русскому языку детей 11–13 лет.

Методология. Исследование проведено на основе компетентностного подхода к оценке достижений учащихся. Представлены результаты пилотирования инструментариев в некоторых школах Бишкека, показано соответствие полученных результатов тем результатам, которые прописаны в предметном стандарте по русскому языку.

В заключении сделан вывод о том, что ориентация обучения предмету «Русский язык» на ожидаемый результат приведет к повышению качества образования.

Ключевые слова: инструментарий оценивания, предметный стандарт по русскому языку, ключевые компетентности, предметные компетентности, русский язык как неродной, ожидаемые результаты.

Введение. В последнее время вызывает массу вопросов проблема содержания предмета «Русский язык» в школе с кыргызским языком обучения и то, как оценивать достижения учащихся по указанному предмету.

Проанализировав результаты оценки качества образования в Кыргызстане, мы выявили, что вместе с изменением парадигмы и целей образования, формированием ключевых и предметных компетентностей у учащихся, заложенных в государственном и предметных стандартах, на настоящий момент в республике обозначилась необходимость формирования стратегии образования, направленной на подготовку выпускников к будущей жизни. К сожалению, результаты исследований показывают, что современная система обучения и оценивания пока не отвечают современным тенденциям и требованиям. Наши выпускники не умеют свободно использовать на практике те знания, которые получают в стенах школы, на уровне требований международных исследований.

В этой связи необходимо менять и подходы к образовательным стандартам, учебным программам, учебникам. В используемом фундаментальном подходе явно выражена академическая направленность обучения, не делается акцент на формирование практико-ориентированных умений, т. е. компетентностей; обучение в школе формирует у учащихся умения репродуктивного характера, не ориентирует на выход из нестандартных ситуаций. Причиной этому является то, что не уделяется должного внимания этой цели в действующих стандартах, программах и учебниках, а также методах обучения и системе оце-

нивания. В действующих программах и учебниках знания по каждому предмету даны не в комплексе, нет интегрированного осмысления с целью дальнейшего их применения.

В условиях глобализации образовательных процессов необходимо сочетать лучшие традиции отечественной школы и международной практики. Основной целью системы образования должно стать усиление ее личностной и практической направленности, повышение творческого характера. В связи с этим необходимо пересмотреть стандарты, программы и ожидаемые результаты обучения, ввести в учебные программы и учебники практические материалы, усилить диалогический и развивающий характер учебного процесса.

Все эти тенденции в науке освещаются в материалах научных конференций [12].

Необходимо создать такую систему образования, которая способствовала бы формированию «нового гражданина», умеющего жить в условиях неопределенности и брать на себя ответственность за собственные действия, в том числе за свое образование; гражданина, который не просто впитывает фактические знания, но может применять, анализировать и оценивать их в целом ряде неизвестных обстоятельств. В этом русле очень важна работа по разработке новой системы оценивания качества образования на компетентностной основе.

В Кыргызской Республике с 2019 г. переработаны и внедряются в школьное образование предметные стандарты нового поколения по предметам начальных классов на компетентностной основе, в том числе и по русскому языку [10]. Отсюда ожидаемые результаты предмета «Русский язык» и наличие адекватного инструментария оценки образовательных достижений учащихся по соответствующему предмету становятся другими.

В соответствии с образовательным стандартом основным объектом системы оценки в начальной школе являются ожидаемые результаты.

Постановка проблемы. Новое поколение предметных стандартов начального школьного образования, внедряемое в Кыргызской Республике, в качестве ожидаемого результата обучения предписывает формирование так называемых ключевых и предметных компетентностей [8; 10; 11]. Формирование ключевых компетентностей на уроках русского языка в кыргызской школе означает, что ресурсы изучения русского языка внесут посильный вклад в информационно-познавательную, социально-коммуникативную деятельность учащихся и появится возможность самостоятельно решить возникшие перед учеником жизненно важные проблемы. Исходя из такого видения переработано содержание всех предметов школьного образования, в том числе и по предмету «Русский язык».

Целями курса русского языка в 1–4 классах школ с кыргызским языком обучения являются формирование у школьников первоначальных умений и навыков владения русским языком как средством общения в устной и письменной форме, развитие их интеллектуальных способностей, а также воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям школьного образования, задачам построения общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного сообщества КР [11].

В учебной программе предмета выделены конкретные содержательные линии, реализация которых подчинена задаче сформировать ту или иную компетентность, относительно ожидаемого результата построена система диагностического, формативного и суммативного оценивания. Что касается инструментария оценивания, то основным средством стали стандартизированные тесты, проверенные в претестных исследованиях и отвечающие требованиям информативности, надежности и валидности. Отличительной особенностью нового

методологического подхода также является установление в структуре ожидаемого результата обучения репродуктивного, продуктивного и креативного уровней проявления компетентностей.

Целью статьи является описание разработки и апробации инструментария оценки образовательных достижений учащихся 4-х классов по предмету «Русский язык» на компетентностной основе.

Обзор научной литературы по проблеме. По обсуждаемой проблеме защищены диссертационные работы, посвященные вопросам контроля уровня достижений учащихся (Е. В. Луцай), проанализированы вопросы контроля и оценки личностных достижений учащихся в школе; Н. А. Курдюковой исследованы вопросы по оцениванию успешности учебной деятельности; В. Ю. Переверзевым изучено моделирование процесса критериально-ориентированного педагогического тестирования; М. Б. Челышковой исследованы вопросы теоретико-методологических и технологических основ адаптированного тестирования в образовании [4; 5; 9; 12].

Также нами были проанализированы следующие книги: «Композиция тестовых заданий» В. С. Аванесова [1], «Основы теории тестов и практика тестирования» Т. М. Балыхиной [2].

Методология и методы исследования. В исследовании использовались: анализ научно-методической литературы, конструирование теста, апробация тестовых заданий по русскому языку и математическая обработка полученных данных.

Анализ научно-методической литературы, посвященной вопросам современной теории тестирования [3; 6; 14], позволяет отметить, что конструирование теста представляет собой достаточно сложную процедуру, предусматривающую составление тестовых заданий, определение их содержания и особенно обоснование их назначения. Другими словами, при конструировании теста необходимо соблюсти следующие этапы:

– обосновать цели и содержание теста;

– составить технологическую матрицу теста;

– уточнить логику расположения тестовых заданий в тесте в целом;

– провести внутреннюю согласованность элементов теста;

– рассчитать время на выполнение теста;

– подготовить инструкцию по выполнению теста;

– разработать сопровождающую документацию.

При конструировании теста, как правило, выделяют два основных этапа. На первом этапе разработчики тестов тщательно подбирают тестовые задания в соответствии с технологической матрицей и располагают их согласно структуре теста, конструируется претест. На втором этапе тест корректируется, т. е. отбираются сработавшие задания (те задания, которые достигли необходимого уровня статистических характеристик параметров заданий). Оптимальным считается корректировка теста по результативности претеста до 18 % содержания. Чем меньше изменений после претеста, тем качественнее инструмент и, соответственно, эффективнее измерение.

Что входит в инструментарий теста? В инструментарий входит спецификация теста, шаблон (матрица) для ввода данных, листы ответов.

Спецификация теста представляет собой полную характеристику теста, где описывается:

– цель тестирования,

– нормативная база теста;

– двухмерная матрица теста;

– уровень трудности задания;

– структура теста и выборка;

– время на его выполнение;

– характеристики параметров теста;

– шкала оценок.

Спецификация показывает охват тестом репрезентативной выборки конкретных компетентностей.

Базой, где проводилась апробация разработанного инструментария, являлись средние общеобразовательные школы № 82, УВК № 68 и 69 г. Бишкек, а на этапе эксперимента были добавлены школы № 17 и 31 г. Ош.

При определении длины теста и времени тестирования мы основывались на исследованиях с участием учащихся начальных классов, проведенных в лаборатории оценки образовательных достижений учащихся Кыргызской академии образования [7]. Согласно этому исследованию, мы определили:

– время тестирования не должно превышать 40 минут;

– длина теста не должна превышать 20–30 заданий;

– тестирование проводить в первой половине дня;

– тестирование проводить в середине недели.

В нашей статье представлена матрица теста, показывающая соотношение заданий по содержательным линиям и видам деятельности, план теста и перечень вопросов, характеризующий репродуктивный, продуктивный и креативный уровни проявления ожидаемого результата (табл. 1).

Таблица 1

Матрица теста по русскому языку и чтению для 4-го класса

Наименование раздела (содержательные линии)	Репродуктивный 1	Продуктивный 2	Креативный 3	Баллы
Раздел 1 Грамматика	№ 9, 11, 12, 13	№ 5, 7, 10, 15	№ 16	15
Раздел 2 Аудирование			№ 18	3
Раздел 3 Чтение	№ 1, 4	№ 2, 3	№ 6, 8	12
Раздел 4 Письмо		№ 17	№ 14	5
Раздел 5 Говорение	–	–	–	0
Раздел 6 Социокультурная компетенция	№ 19	№ 20		3
Всего	7 баллов	16 баллов	15 баллов	38 (100%)

Предметные компетентности русского языка как второго в 4-м классе, проверяемые тестом:

1) находит в тексте информацию в явном виде;

2) выводит умозаключение по тексту;

3) определяет правильную последовательность действий, описанных в тексте;

4) умеет дополнить предложение;

5) определяет значение слова;

6) умеет выделить основную мысль текста;

7) соотносит лексическое сочетание прилагательных и существительных;

8) умеет оценить поступки персонажей;

9) умеет различать звуки и буквы;

10) понимает значение слов, подбирает синонимы;

11) определяет однородные члены предложения;

12) умеет определить род существительных;

13) умеет расположить слова в алфавитном порядке;

14) умеет составить предложение в правильном порядке;

15) умеет различать значение суффикса;

16) умеет определить порядок предложений в тексте;

17) умеет дополнить диалог репликой;

18) понимает на слух связную русскую речь;

19) умеет дополнить пословицу по значению;

20) умеет соотнести картинки с названиями местности.

Когда мы говорим, что главной целью обучения и вообще образования является формирование личности, мы имеем в виду то, что результатом образовательного процесса должна быть личность со сформированными ключевыми и предметными компетентностями, т. е. личность информированная, умеющая отбирать и обрабатывать информацию, коммуникативная, умеющая общаться и быть толерантным к окружающим, способная разрешать сложившиеся проблемы, находить выход из различных жизненных ситуаций, а также использовать практически все те знания, которые теоретически получает в школе.

Тестовые задания прошли апробацию на надежность с помощью компьютерной программы Iteman. Несколько раз пройдя претесты, задания должны достичь тех показателей параметров, которые необходимы для стандартизированных тестов. Представим это на примере задания № 2. Это задание проверяет умение выводить умозаключение по тексту, компетенцию обоснования ответа; способность обосновать, почему текст назван так; умение аргументировать. По статистике, как видно ниже, P (трудность вопроса) – 0,5; Total Rpbis (дискриминативность) – 0,2 (способность задания делить учащихся на слабых и сильных); Alpha w/o – надежность теста 0,80 (высокая) (рис. 1, табл. 2–3).

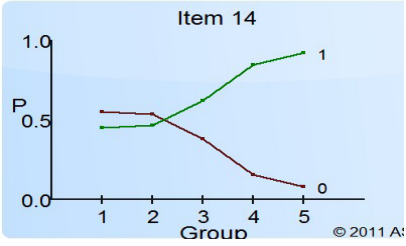

Рис. 1. График задания по компьютерной программе Iteman

Таблица 2

Информация о задании по Iteman

Seq.	ID	Key	Scored	Num Options	Domain	Flags
2	2	1	Yes	2	1	

Таблица 3

Статистика задания по Iteman

N	Mean	Total R	Total Rbis	Alpha w/o
1375	0,56	0,23	0,69	0,80

Заключение. Результаты пилотирования инструментариев оценивания компетентностей учащихся 4-х классов показали, что ожидаемые результаты, прописанные

в предметных стандартах по русскому языку, соответствуют возрастным особенностям, потребностям и интересам учащихся. Разработанный нами инструментарий рекомендован для использования в практике оценки эффективности проводимых уроков русского языка в кыргызской школе, так как он прошел все этапы разработки и апробации согласно научно обоснованной теории.

Резюмируя, можно сказать, что тесты – особые задания, позволяющие дать объективную количественную и качественную оценку уровня подготовленности обучаемого в определенной области. В свою очередь, объективность и измеримость качества образования дают возможность для управления учебным процессом – от корректировки содержания образовательных стандартов и программ до совершенствования методов обучения [14; 15]. Ориентация обучения предмету «Русский язык» на ожидаемый результат и проверка их путем тестирования приведет к повышению качества образования.

Библиографический список

1. *Аванесов В. С.* Композиция тестовых заданий [Электронный ресурс]. – URL: https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/avanesov-v-s-kompozitsiya-testovyih-zadaniy-onlayn (дата обращения: 15.02.2020).

2. *Балыхина Т. М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного): учебное пособие. – М.: Русский язык. Курсы, 2006. – 240 с.

3. *Крокер Л., Алгина Дж.* Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник. – М.: Логос, 2010. – 668 с.

4. *Курдюкова Н. А.* Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: дис. … канд. психол. наук. – СПб., 1997. – 201 с.

5. *Луцай Е. В.* Контроль и оценка личностных достижений учащихся в современной развивающейся школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Псков, 2001. – 18 с.

6. *Мамытов А., Тагаева Г. С.* Оценка образовательных достижений учащихся начальной школы. – Бишкек: Изд. КАО, 2018. –167 с.

7. *Мамытов А., Мыкыева М.* Определение продолжительности тестирования образовательных достижений учащихся начальных классов // Известия КАО. – 2013. – № 2 (26). – С. 3–7.

8. *Об утверждении* Государственного образовательного стандарта общего среднего образования в Кыргызской Республике [Электронный ресурс]: Постановление Правительства Кыргызской Республики № 403 от 21 июля 2014 года. – URL: http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/96690 (дата обращения: 15.02.2020).

9. *Переверзев В. Ю.* Моделирование процесса критериально-ориентированного педагогического тестирования курсантов вузов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 198 с.

10. *Предметный* стандарт по предмету «Русский язык» для 1–4 классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики [Электронный ресурс]. – Бишкек, 2019. – URL: https://edu.gov.kg/ru/schools/standarttar/ (дата обращения: 15.02.2020).

11. *Программа* по русскому языку как второму для 1–4 классов средних общеобразовательных школ с кыргызским, узбекским, таджикским языками обучения Кыргызской Республики. – Бишкек, 2019. – 32 с.

12. *Тагаева Г. С., Байсалов Дж., Казиева Г., Чеснокова Г. С.* Предваряя реформы в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 6. – С. 184–188.

13. *Челышкова М. Б.* Теоретико-методологические и технологические основы адаптированного тестирования в образовании: дис. … д-ра пед. наук. – М., 2001. – 324 с.

14. *Челышкова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

15. *Gronlund N. E.* How to construct achievement test. Englewood Cliffs. – N. J.: Prentice-Hall, 1988. – 160 p.

Поступила в редакцию 11.03.2020

Tagaeva Gulmira Sarygulovna

Head of the Laboratory of Theory and Practice of Student Assessment Kyrgyz Academy of Education, gulmira-tagaeva@mail.ru, Bishkek

TOOLKIT FOR ASSESSING SUBJECT AND KEY COMPETENCIES OF STUDENTS 4 CLASSES IN RUSSIAN AT SCHOOLS WITH KYRGYZ LANGUAGE OF INSTRUCTION

Abstract. Problem and purpose. The article deals with the content and goals of our toolkit, assessing the competencies of students in grade 4 in Russian in schools with the Kyrgyz language of instruction.

The purpose of the article is to describe the development and testing of tools for assessing the educational achievements of students of 4 classes in the subject "Russian language" on a competence basis. The procedure for developing a test to determine the level of competence formation in the Russian language of children aged 11-13 is described.

Methodology. The study was conducted on the basis of a competency-based approach to assessing student achievement. The results of piloting tools at some Bishkek schools are presented, the correspondence of the results obtained to those results that are spelled out in the subject standard for the Russian language is shown.

In conclusion, it was concluded that the orientation of teaching the subject "Russian language" to the expected result will lead to an increase in the quality of education.

Keywords: assessment tools, subject standard in the Russian language, key competencies, subject competencies in the Russian language as non-native, expected results.

References

1. Avanesov, V. S. Composition of test items [online]. Available at: https://hum.edu-lib.com/sz-brannoe/avanesov-v-s-kompozitsiya-testovyih-zadaniy-onlayn (accessed: 02.15.2020). (In Russ.)

2. Balykhina, T. M., 2006. Fundamentals of the theory of tests and the practice of testing (in the aspect of the Russian language as a foreign language). A training manual. Moscow: Russian language. Courses Publ., 240 p. (In Russ.)

3. Crocker, L., Algina, J., 2010. Introduction to the classical and modern theory of tests. A textbook. Moscow: Logos Publ., 668 p. (In Russ.)

4. Kurdyukova, N. A., 1997. Assessing the success of educational activities as a psychological and pedagogical problem. St. Petersburg, 201 p. (In Russ.)

5. Lutsay, E. V., 2001. Control and evaluation of personal achievements of students in a modern developing school. Pskov, 18 p. (In Russ.)

6. Mamytov, A., Tagaeva, G. S., Assessment of educational achievements of elementary school students. Bishkek: KAO Publ., 2018. 167 p. (In Russ.)

7. Mamytov, A., Mykieva, M., 2013. Determination of the duration of testing the educational achievements of primary school students. News of Kyrgyz Academy of Education, no. 2 (26), pp. 3–7. (In Russ.)

8. On approval of the State educational standard of general secondary education in the Kyrgyz Republic [online]. Decree of the Government of the Kyrgyz Republic No. 403 dated July 21, 2014. Available at: http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/96690 (accessed: 02.15.2020). (In Russ.)

9. Pereverzev, V. Yu., 2000. Modeling the process of criteria-oriented pedagogical testing of university cadets. Moscow, 198 p. (In Russ.)

10. The subject standard on the subject "Russian language" for grades 1–4 of educational institutions of the Kyrgyz Republic [online]. Bishkek, 2019. Available at: https://edu.gov.kg/ru/schools/standarttar/ (accessed: 02.15.2020). (In Russ.)

11. The program on Russian as a second language for grades 1–4 of secondary schools with Kyrgyz, Uzbek, Tajik languages of instruction of the Kyrgyz Republic. Bishkek, 2019. 32 p. (In Russ.)

12. Tagaeva, G. S., Baysalov, J., Kazieva, G., Chesnokova, G. S., 2019. Anticipating the reforms

in education. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 184–188. (In Russ.)

13. Chelyshkova, M. B., 2001. Theoretical, methodological and technological foundations of adapted testing in education. Moscow, 324 p. (In Russ.)

14. Chelyshkova, M. B., 2002. Theory and practice of constructing pedagogical tests: a training manual. Moscow: Logos Publ., 432 p. (In Russ.)

15. Gronlund, N. E., 1988. How to construct achievement test. Englewood Cliffs. New York: Prentice-Hall Publ., 160 p. (In Eng.)

Submitted 11.03.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.06
УДК 378.02+37.016

Дятлова Юлия Олеговна

Аспирант кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, juli.safonova@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1377-7532, Новосибирск

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ И КОНТРОЛЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Введение. В статье автор рассматривает проблему личностно-ориентированного обучения, организации и реализации контроля самостоятельной работы студентов посредством информационных технологий, в особенности через информационно-образовательную среду (ИОС) вуза.

Цель статьи – рассмотреть проблемы организации и контроля самостоятельной работы студентов посредством информационных технологий с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов.

Методология и методы исследования. В статье автором анализируется психолого-педагогическая литература по проблемам организации и контролю самостоятельной работы студентов. Автор подробно изучает понятийный аппарат личностно-ориентированного обучения. Выявлены и описаны основные модификации ФГОС ВО в сфере личностно-ориентированного обучения студентов. Автор статьи использовал эмпирический метод исследования – анкетирование.

Результаты исследования. В настоящей статье рассматриваются основные психотипы личности в соответствии с моделями, разработанными Карлом Юнгом. Описаны приоритетные способы самостоятельного освоения материала согласно особенностям моделей студентов, разработанным британскими учеными Гордоном Паском и Джоном Биггсом. Основное содержание исследования составляет анализ результатов анкетирования, которое было проведено среди студентов гуманитарного факультета направления «Социология» Новосибирского государственного технического университета. Анкетирование было проведено с целью определения индивидуального канала восприятия информации студентами в процессе их самостоятельного обучения и анализа представлений студентов о самостоятельной деятельности в условиях их работы в информационно-образовательной среде Новосибирского государственного технического университета.

Заключение. Полученные данные могут быть востребованы в структуре организации и построения дисциплины. Полученные ответы респондентов повествуют о качестве поставленных вопросов, возможности эффективного самоанализа и самореализации учащегося как личности.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, личностно-ориентированное обучение, самостоятельная работа, профессиональное образование, информационно-коммуникационные технологии, усвоение материала, контроль.

Введение, постановка проблемы. Образовательный процесс абсолютно любого государства подвергается различного рода переменам. Появляются передовые тенденции и новые методические приемы, которые влияют на организационный и содержательный аспекты образовательного процесса учреждения. Основной причиной для таких изменений является развитие научно-технического прогресса.

В современном обществе господствует новая образовательная парадигма, курс ко-

торой направлен на развитие активности и индивидуальности личности, обладающей способностью анализа предоставляемой информации на высоком уровне, а также свободно ориентирующейся в современном информационном пространстве и использующей его ресурсы и данные для саморазвития.

На каждом этапе социального развития в модели обучения в образовательных учреждениях должно приниматься во внимание и предусматриваться формирование у обучающихся таких качеств, которые им действительно необходимы для их комфортного существования и использования приобретенных навыков в современных условиях общества.

Именно поэтому появляются новые усовершенствованные методики в обучении, в которых преподаватели уделяют внимание организационным и содержательным аспектам образовательной системы.

Цель статьи – изучить влияние индивидуальных и личностных особенностей восприятия материала учащимися на процесс организации продуктивного самостоятельного обучения в условиях личностно-ориентированного подхода к обучению в информационно-образовательной среде (ИОС) вуза. По этому поводу в статье поднимается проблема организации эффективной контролируемой самостоятельной работы студентов в условиях работы в ИОС вуза на современном этапе.

Обзор научной литературы по проблеме. Развитие научно-технического прогресса, а также разноплановая и многопрофильная направленность деятельности после окончания высшего учебного заведения тесно связаны и направлены на личностно-ориентированное обучение. Речь идет о том, что личностно-ориентированное обучение в свою очередь предполагает не формирование личности с уже заранее заданными свойствами, а создание определенных критериев для полноценного проявления этих свойств и, как следствие, развития в дальнейшем личностных функций субъектов образовательного процесса [4].

Такие авторы, как С. В. Белова, В. В. Зайцев, А. В. Зеленцова, С. А. Комиссарова, Е. А. Крюкова, В. В. Сериков, С. Л. Рубинштейн, И. С. Якиманская выявляют особенности личностно-ориентированного обучения и отмечают разный понятийный аппарат.

Но все же большее внимание в нашем исследовании будет уделяться идеям В. В. Серикова, С. Л. Рубинштейна и И. С. Якиманской.

В. В. Сериков подробным образом предоставляет собственное понимание трех главных направлений в истолковании личностно-ориентированного аспекта в образовании [2]:

1) это общее гуманистическое явление, которое построено на почтении прав и достоинств ребенка при выборе им образовательного пути, учебного плана, учебного заведения и т. д.;

2) это программа педагогической деятельности, нацеленная воспитать личность учащегося;

3) это специальный вид образования, создание определенной образовательной системы, активизирующей механизмы функционирования и развития личности.

Как отмечает С. Л. Рубинштейн, чья идея была заложена в фундаментальную модель В. В. Серикова, ценностные ориентации личности проявляются в возможности занимать определенную позицию и отстаивании своей точки зрения и интересов в социуме. По мнению С. Л. Рубинштейна, «личностно-ориентированное образование – это не формирование личности с заблаговременно заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций учащихся» [7, с. 27].

И. С. Якиманская справедливо отмечает, что основополагающим предназначением личностно-ориентированного подхода в образовании принято считать разработ-

ку важных критериев и условий для формирования и целеустремленного развития личности учащихся: «Личностно-ориентированное образование – это то, что делает основной упор на продвижении индивидуальности каждого обучаемого, посредством обучения как самостоятельной и значимой деятельности для него в процессе личностного развития» [9, с. 13–14].

И. С. Якиманская в своих работах раскрывает основные постулаты, отражающие идею личностно-ориентированного подхода в системе образования [4]:

1) всякий ребенок уникален и является особенным в совокупности своих собственных личных качеств и проявлений;

2) субъект образовательного процесса не становится личностью под воздействием обучения, а изначально ею является;

3) образовательные учреждения должны исследовать, опознавать, развивать личность каждого учащегося и посредством знаний и навыков стимулировать в учащихся их собственную индивидуальность, разрабатывая благоприятные условия для развития личностных способностей.

Вместе с тем И. С. Якиманская уточняет и акцентирует особое значение субъектного опыта учащегося в процессе актуализации личностно-ориентированной направленности в обучении. И. С. Якиманская детально анализирует субъектно-личностный аспект в обучении и предполагает отношение к каждому обучающемуся как к кому-то уникальному, разнообразному, нестандартному, и реализуется этот аспект с учетом следующих требований, касающихся усилий преподавателя:

1) необходимость создания специальной индивидуальной образовательной траектории в виде учебного плана с организацией условий для проявления мотивации каждого учащегося и благоприятной атмосферы для выявления индивидуальных свойств учащегося, принимая во внимание специфические особенности детей;

2) при изложении информации обращаться к индивидуальным знаниям учащихся, а также модифицировать учебный материал по форме его донесения;

3) преподаватель должен адекватно определять значение и актуальность целей и ценностей личностно-ориентированного обучения и четко разграничивать эти понятия.

В работах И. С. Якиманской целью этого обучения является создание определенного климата и среды, необходимой для раскрытия и целенаправленного развития личностных особенностей учащегося. Ценность личностно-направленного обучения заключается в просвещении личности обучаемого как индивидуальности в ее неповторимости и уникальности.

Именно поэтому И. С. Якиманская особое внимание уделяет такому понятию, как «способ учебной работы». Она дает дефиницию этому понятию в виде пути развития познавательных способностей учащихся. Способ учебной работы, как считает И. С. Якиманская, – это «устойчивое индивидуальное образование, включающее в себя мотивационную и операционную сторону познавательной деятельности, характеризующее индивидуальную избирательность учащегося к проработке учебного материала разного научного содержания, вида и формы» [9, с. 13–14]. И. С. Якиманская подчеркивает то, что способ учебной работы является основной величиной учения, в которой формируются познавательный интерес и мотивация, а значит, проявляется накопленный учеником опыт познания.

Следовательно, согласно И. С. Якиманской, ключевым фактором, способствующим содействию формирования личностно-ориентированного подхода в обучении, является опора на навык учащегося с целью самостоятельной выработки им метода учебной деятельности, важного для реализации навыка познания и последующего становления личностного роста.

Это также отражено в Федеральном законе Российской федерации «Об образова-

нии в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) в редакции от 03.07.2016 г., с изменениями от 19.12.2016 г., а также с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 01.01.2017 г. Содержание образования, направленное на «решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека», имеет целью подготовку квалифицированных рабочих по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, повышении научно-педагогической квалификации [5].

Анализ понятия «личностно-ориентированное обучение» позволяет утверждать, что главной целью образования становится личность обучающегося, а не то, что именно можно от нее приобрести. При личностно-ориентированном обучении во главу образовательного процесса ставится субъект образовательной системы, т. е. личность обучающегося и его личные интересы и потребности.

Целью личностно-ориентированного подхода к обучению является обучение человека, который является мобильным, компетентным, желающим и способным мыслить независимо и абстрактно, а также принимать решения самостоятельно. Исходя из этих умозаключений, меняются требования к самому качеству предоставляемого образовательного процесса в учебных заведениях, возникает необходимость реализации личностно значимых способов и методов самореализации, самоопределения и готовности учащихся самостоятельно решать постоянно возникающие проблемы.

Для повышения эффективности личностно-ориентированного обучения за счет самостоятельной работы преподавателям нужно приложить усилия, чтобы усовершенствовать подходы к ее формированию и контролю самостоятельной работы.

Под *самостоятельной работой* в нашем исследовании мы понимем понятие, данное И. А. Зимней, где она утверждает, что самостоятельная работа – это кропотливое усилие студента, которое осуществляется на основе внешнего системного управления ею со стороны преподавателя или обучающей программы, и этот вид деятельности организуется и контролируется самим студентом в силу его внутренних когнитивных мотивов [1].

Вместе с тем Е. В. Минина указывает по этому поводу в своей работе, что возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в целом позволят сделать самостоятельную работу студентов более целеустремленной, эффективной, а также позволят провести повышенный контроль за ее выполнением с опорой на индивидуальные возможности и потребности студентов. Меняется и роль самого преподавателя, который становится фасилитатором образовательного процесса, организуя и направляя познавательную деятельность обучающихся [3].

Одним из подходов к успешной организации самостоятельной работы является внедрение электронного обучения в информационно-образовательную среду университета. В соответствии с требованиями обозначенного Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) и ФГОС ВО преподаватель обязан быть готов к обучению и воспитанию учащихся в условиях информационно-образовательной среды, стимулировать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, а также обладать профессиональной компетентностью, позволяющей эффективно организовать учебно-воспитательный процесс в условиях электронного обучения и применения дистанционных образовательных технологий [5]. В законе «Об

образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 1 сентября 2013 г.) впервые на государственном уровне закреплены понятия электронного образования и дистанционных образовательных технологий.

Кроме того, внедрение ИОС в учебный процесс позволяет также преподавателю организовать контроль знаний и умений студентов, который отличается объективностью и беспристрастностью, дает возможность в значительной мере индивидуализировать учебный процесс, подбирая конкретные задачи под каждого персонально с использованием активных и интерактивных форм работы, а также позволяет сэкономить время преподавателя, спрогнозировав темп, результативность и эффективность обучения каждого студента в отдельности.

Поскольку основная функция преподавателя в обеспечении самостоятельной работы студентов в ИОС является функцией педагогической поддержки и координации индивидуального образовательного пути, представляя различные варианты деятельности студентов в ИОС вуза, особенно необходимо учитывать индивидуальные особенности всех студентов, а именно психологические характеристики обучающихся и их личные способности в процессе приобретения знаний. Следует подчеркнуть, что огромная роль в контексте личностно-ориентированного подхода в образовании принадлежит способности преподавателя идентифицировать и курировать результаты индивидуального процесса, уровень знаний ученика, учитывать личностные особенности.

Методология и методы исследования. Центральным вопросом и ядром нашей работы является самостоятельная работа студентов, под которой понимается процесс, результат сотрудничества преподавателя и студента для создания факторов успешного продвижения к формированию более высшего уровня навыков с непрерывным спадом внешнего и усилением внутреннего координирования процесса и его результатов. Обеспечение управления и контроля самостоятельной деятельности учащихся в процессе их обучения должно затрагивать несколько этапов, а именно определение цели самостоятельной работы; самооценка готовности к решению поставленных задач; выбор наиболее эффективного способа действий для решения поставленных задач; планирование своей траектории выполнения заданий; оценивание своей деятельности и рефлексивный анализ проделанной работы с целью выявить: чего удалось или не удалось достичь, какие универсальные или профессиональные компетенции получилось развить в ходе организации своей самостоятельной работы, что еще необходимо сделать в рамках своего самообразования для повышения личностного и профессионального роста.

Сегодня очень часто можно столкнуться с проблемой организации контроля преподавателем самостоятельной работы студентов в ИОС вуза и способности самих учащихся к самоконтролю и самооценке в этой среде. Это происходит из-за того, что при формировании новых умений и навыков, самостоятельность, активность и индивидуальность студента сводится, к сожалению, не к анализу действий, а всего лишь к запоминанию чужих заранее подготовленных объяснений и следованию четких регламентированных правил и способов достижения целей и задач. По этой причине учащиеся стараются заведомо оградить себя от неопределенности, поиска дополнительных сопутствующих шагов «влево и вправо», связанных с личной постановкой и пониманием цели их самостоятельной работы. Тем самым происходит жесткое ограничение активности, которое крайне необходимо для формирования самообразования.

Под контролируемой самостоятельной работой студентов в нашем исследовании мы будем понимать такую работу, организованную преподавателем, вследствие

информационного взаимодействия с которой студент будет иметь устремленность в усвоении содержания обучения. Контролируемая самостоятельная работа предполагает поэтапный и итоговый контроль за процессом и результатом этой деятельности, а также консультирование со стороны преподавателя, в том числе с помощью средств ИКТ, в этом случае в нашем исследовании и эксперименте ИОС вуза.

Мы не можем не согласиться с мнением П. И. Пидкасистого о том, что эффективность контролируемой самостоятельной работы студентов зависит от наличия в себе таких основополагающих компонентов содержательного (цели, задачи дисциплины), процессуального (подбор способов и действий к решению задач), мотивационного (потребность в новых знаниях, ведущих за собой осознание своей деятельности) и контролирующего (этапы контроля, рефлексия или самоанализ результатов) аспектов [6].

Однако следует отметить, что исходя из перечисленных требований меняются амплуа и обязанности преподавателя в самостоятельной работе студентов. С традиционной, контролирующей функции упор переносится на функцию управления рядом внешних факторов, а именно формирование установок, выбор рода деятельности в соответствии с намеченными целями образовательного процесса. В итоге делается вывод, что, управляя внешними факторами, преподаватель создает условия для развития внутренней самостоятельности, волевых установок, своей рефлексии, прояснения целей и ценностей.

В нашей работе широко освещаются результаты констатирующего этапа эксперимента диссертационного исследования, основной целью которого было выявить, какие индивидуальные качества и особенности личности каждого учащегося необходимо учитывать преподавателю; определить, каким образом происходит взаимодействие преподавателя и студентов, а также как осуществляется контроль самостоятельной деятельности студентов на других дисциплинах в ИОС Новосибирского государственного технического университета (НГТУ). Выявленные данные и статистический анализ в дальнейшем будет служить опорой для разработки учебных материалов в процессе обеспечения личностно-ориентированного обучения самостоятельной работы студентов в ИОС вуза.

В констатирующем этапе эксперимента принимали участие две группы – *экспериментальная группа А*, в которую входили 13 студентов 3-го курса направления «Социология», и *контрольная группа В*, в которой участвовали 10 студентов 3-го курса направления «Социология». Средний возраст респондентов – 20–21 год.

Задачей первого опроса констатирующего этапа эксперимента было выявить отношение обучающихся к самостоятельной работе, к личной мотивации, соотнести свой способ самостоятельного усвоения материала по характеристикам модели студента, разработанной британскими учеными Г. Паскалем и Дж. Бриггсом, определить свой психотип личности в соответствии с моделями, разработанными К. Юнгом, а также соотнести свой личный канал восприятия информации и определить свой личный подход к обучению.

Результаты исследования, обсуждение. Мы попросили студентов *группы А и В* при ответе на вопрос анкеты прокомментировать, как они истолковывают термин «самостоятельная работа». 70 % респондентов экспериментальной *группы А* ответили, что это самостоятельная установка временных рамок, целей, задач и контрольных точек в образовательном процессе, в свою очередь преподаватель только оценивает уровень соответствия поставленной задачи и итогового результата; 30 % студентов объяснили, что самостоятельная работа это углубленное изучение предметов, дисциплин и выполнение образовательных задач без участия

учителя. Что касается контрольной *группы В*, то 6 респондентов также отдали свои голоса в пользу понимания самостоятельной работы как установки временных рамок, целей, задач и контрольных точек в образовательном процессе, где в свою очередь преподаватель лишь только оценивает уровень соответствия поставленной задачи и итогового результата, и 4 студента *группы В* понимают под самостоятельной работой выполнение образовательных задач без участия преподавателя.

Вопрос об умственных и личных предпосылках мотивации к самостоятельной работе продемонстрировал, что 62 % студентов экспериментальной *группы А* и 85 % студентов контрольной *группы В* для себя выделяют социальные (осознание пирамиды потребностей своей жизни, желание нести пользу и благо для социума, понимание необходимости приобретения знаний в плане будущей подготовки себя как специалиста) и когнитивные причины (представление о процессе постижения знаний). 38 % респондентов *группы А* и 15 % респондентов *группы В* ответили, что творческий индивидуальный характер деятельности является мотивом к организации самостоятельной работы. Однако внешние мотивы тоже имели место в ответах студентов. Поясним на примере: внутренние стимулы, такие как престижность вуза, наличие стипендии, а также необходимость поиска новейших методик и повышения квалификации преподавательского состава университета, играют особо важную роль в мотивационном аспекте учащихся.

Что касается ответов на следующий немаловажный вопрос в нашем исследовании (Соотнесите свой способ самостоятельного усвоения материала к следующим характеристикам модели студента разработанной британскими учеными Гордоном Паском и Джоном Биггсом), то 53 % респондентов *группы А* идеализировали себя студентами-стратегами, которые предпочитают поэтапный процесс обучения. Студентам крайне интересно иметь общее представление о проблеме, так как они предпочитают иметь его в конце, после того как просмотрят все элементы, составляющие единое целое проблемы. Студенты-стратеги предпочли бы, чтобы информация или идеи преподносились им небольшими и легко доступными, содержательными блоками. 4 студента экспериментальной *группы А* охарактеризовали себя студентами-сериалистами, которым свойственно получение самых высоких показателей, так как их поведение направлено на достижение лучшего результата, поэтому они имеют предпосылки к очень хорошей самоорганизации и рассчитывают на то, что материал, разработанный преподавателем, также будет хорошо проработан и сгруппирован. 2 студента экспериментальной *группы А* отнесли себя к категории студентов-холистов, которые изначально для себя хотят получить общую картину проблемы и понять связи между ее различными компонентами. Резюмируя ответы студентов контрольной *группы В*, необходимо пояснить, что 72 % респондентов отнесли себя к студентам-стратегам, а 28 определили себя в процессе самостоятельного усвоения материала студентами-сериалистами.

Подводя итог по вопросу, затронувшему определение своего психотипа личности в соответствии с моделями, созданными К. Юнгом, мы можем вычленить в экспериментальной *группе А* и в контрольной *группе В* следующие модели личности студентов.

4 студента г*руппы А* и 3 студента *группы В* отнесли себя к категории *логико-сенсорного экстраверта.* Это предполагает собой высокую работоспособность, социальную адаптированность и целесообразность доводить начатое дело до завершения. Студенты, которые отнесли свой психотип личности к указанной категории, планируют деятельность и имеют практический характер в отношении окружающих их вещей.

6 студентов *группы А* и 7 студентов *группы В* отнесли себя к категории логико-интуитивного интроверта.

3 студента *группы А* отнесли себя к *сенсорно-этическим интровертам*, которые способны отличить главное от второстепенного, а также склонны к четкому практичному осмыслению, анализу и переработке материала. В работе этот тип любит использовать нестандартные идеи, при всем демонстрируя свою личностную независимость. Сенсорно-этические интроверты иногда прибегают к помощи интуиции там, где не знают точных ответов.

Оценивая ответы на предпоследний вопрос (Соотнесите свой личный канал восприятия информации), мы выяснили что 9 студентов экспериментальной *группы А* и 7 студентов контрольной *группы В* владеют визуальным каналом восприятия, где доминирующей составляющей является зрительная система обработки информации: формы, расположение, цвета. Студенты-визуалы лучше всего воспринимают информацию наглядно, когда они видят изучаемый материал в режиме реального времени, а также отлично запоминают расположение предметов и неплохо ориентируются в пространстве времени и места. Некоторый шум для студентов с таким каналом восприятия не является проблематичным в образовательном процессе, поэтому они могут сосредоточиться в обстановке шума и успешно изучить нужный им материал.

Однако 3 респондента *контрольной группы В* имеют аудиальный канал и 4 студента *экспериментальной группы А* дигитальный канал восприятия. Доминирующим аудиального подхода является слуховое восприятие информации: звуки, мелодии, тон, громкость, тембр, чистота звука. Четко и эффективно студенты удерживают линию разговора, беседы, часто именно в ходе беседы улавливают смыслы изучаемого материала. При сосредоточении над выполнением нужного задания им необходимо заручиться тишиной и спокойствием окружающей их обстановки. В свою очередь студенты-дигиталы обращают внимание на логику и связь, работают в области, где преобладают множественное количество статической обработки и умеют упорядочить изучаемое в систему с понятными причинно-следственными связями.

В заключительном вопросе первого анкетирования констатирующего этапа эксперимента нашего исследования студентам экспериментальной и контрольной групп было необходимо определить свой личный подход к обучению. 54 % респондентов *группы А* и 43 % респондентов *группы В* наделены стратегическим подходом к обучению, иными словами, имеют четкую фокусировку на результате обучения, т. е., с одной стороны, учащиеся, обладающие таким подходом, придерживаются стратегии приоритетности получения хороших оценок, с другой – этому подходу свойственны настойчивость, усилия для достижения учебных целей и самоорганизация обучения. 46 % респондентов *группы А* и 57 % респондентов *группы В* отдали свой голос в пользу глубокого подхода в обучении. Студентов с глубоким подходом к обучению характеризует связь внутренней мотивации и глубокой переработки информации на высоком когнитивном уровне, который предполагает активную вовлеченность в изучение учебного материала, поиск глубокого смысла, установление связей между новой информацией и ранее усвоенным и изученным материалом, способность интерпретировать и структурировать материал, нежели чем повторять его, что ведет к более длительному запоминаю этой информации. Они, как правило, успешнее проходят курс обучения.

Задачей второго опроса констатирующего этапа эксперимента было определить ценность и важность ИОС НГТУ в процессе самостоятельного обучения студентов. При ответе на вопрос: «Каким

образом преподаватели трансформируют электронные лекции и практические задания в процессе обучения?» – респонденты как *контрольной группы В*, так и *экспериментальной группы А* не имели перед собой заранее подготовленных преподавателем вариантов ответов, таким образом студентам предоставлялась возможность самостоятельно предоставить свои личные ответы с вариантами той работы, которая с ними ведется непосредственно с преподавателем в ИОС НГТУ. Следует отметить, что 100 % опрошенных указали ИОС системы НГТУ и систему DiSpace (93 %), с которыми они непосредственно взаимодействуют в процессе обучения. Были получены следующие ответы: преподаватели используют смарт-доски, компьютеры; преподаватели выкладывают курс занятий на DiSpace, однако, иногда работая с курсами, студенты бывают недостаточно снабжены нужной информацией, либо курсы содержат информацию отличную от той, которая дается на занятиях в университете; иногда скидывают лекции на носитель, также можем делать какую-то работу и скидывать на почту; преподаватели приносят распечатки, отправляют по электронной почте для самостоятельного изучения.

Полученные ответы на второй вопрос (Каким образом преподаватели вступают во взаимодействие с Вами, когда Вы работаете непосредственно в ИОС вуза) свидетельствуют о том, что на настоящий момент взаимодействие студента и преподавателя в ИОС отсутствует: через систему и корпоративную почту преподаватели в большинстве своем не отвечают, и связь налаживается посредством личной электронной почты, преподаватели отправляют материалы, но контакт не поддерживается либо осуществляется только очная консультативная помощь либо заочная, но благодаря электронной почте или социальным сетям.

Третий, заключительный, вопрос был направлен на критерии оценки преподавателем самостоятельной работы студентов в ИОС вуза в процессе обучения. 9 респондентов *экспериментальной группы А* ответили, что осуществление контроля их самостоятельной деятельности в условиях работы в ИОС не проводится. 3 студента *экспериментальной группы А* ответили, что контроль проводится лишь в форме тестов или создания портфолио. В структуре ответов на вопрос были получены следующие результаты у контрольной *группы В*: мною используется электронная среда НГТУ только для просмотра расписания и отслеживания успеваемости, тестирования в системе DiSpace. Необходимо учесть, что за три года обучения тестирование проводилось всего один раз.

Заключение. В настоящий момент электронное образование диктует свою специфику организации учебной самостоятельной деятельности, а именно форм, методов и содержания образования, отбора форм организации обучения, а также особенно важно учитывать личные и индивидуальные особенности каждого учащегося.

Мы пришли к выводу о том, что целесообразно улучшить организацию самостоятельной работы в связи с разнообразием психотипов личности, каналов восприятия информации.

Изменения, которые влияют на современное профессиональное образование, способствуют пересмотру организационных подходов самостоятельной работы, учитывая все особенности восприятия информации. Необходимо предоставить студентам возможность формировать общие и профессиональные навыки, развивать важные и значимые профессиональные личностные умения, а также организовывать деятельность, направленную на развитие у индивида способности самостоятельного познания и заниматься саморазвитием.

Принципы отбора и организации дидактической и методической составляющей образовательного процесса определяют высокий уровень мотивации и познава-

тельной активности, необходимый для организации более результативной самостоятельной работы студентов, что приводит к тенденции позитивного изменения качества усвоенных знаний [2].

Завершая, хотелось бы подчеркнуть, что на настоящий момент крайне необходимо классифицировать и обобщить уже накопленный опыт о личностно-ориентированном подходе и уже на его основе расширить границы и области его применения в профессиональной деятельности преподавателя.

Результат констатирующего эксперимента стал основополагающим критерием для разработки методического, дидактического, технологического компонентов формирующего этапа эксперимента в процессе обеспечения личностно-ориентированного обучения самостоятельной работы студентов в ИОС вуза.

Библиографический список

1. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. – М.: Логос, 2003. – 384 с.

2. *Личностно-ориентированное* образование: *феномен,* концепция, технологии: монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148 с.

3. *Минина Е. В.* Самообразование как форма самостоятельной работы студентов // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 54–57.

4. *Невоструева Н. Г.* Личностно-ориентированный подход в воспитании // Молодой ученый. – 2015. – № 24. 2. – С. 30–31.

5. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. – Федеральный выпуск 5976. – 2017. – С. 5–12.

6. *Пидкасистый П. И.* Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

7. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем. – М.: Логос,1999. – 272 с.

8. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

9. *Якиманская И. С.* Построение модели личностно-ориентированного. – М.: КСП, 2001. – 128 с.

10. *Baker J., Dillon G.* Peer Support on the Web // Innovations in Education Technology International. – 1999. – Vol. 36, № 1. – P. 65–70.

Поступила в редакцию 27.02.2020

Dyatlova Yulia Olegovna

Graduate Student of the Foreign Languages Department for the Humanities of Novosibirsk State Technical University, ORCID 0000-0003-1377-7532, juli.safonova@yandex.ru, Novosibirsk

MODERN REQUIREMENTS FOR THE ORGANIZATION AND CONTROL OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT / OF RUSSIAN UNIVERSITIES

Abstract. Introduction to the problem. In this article the author considers the problem of personal-oriented studying, organization and implementation of control of independent work of students through information technologies, especially through the information and educational environment of the University.

The main purpose of the article is to consider the problem of organization and control of independent work of students through information technologies, taking into account the individual psychological characteristics of students. This article discusses the main personality psych types in accordance with the models developed by Carl Jung. Priority methods of independent learning

of the material in accordance with the characteristics of the student's models developed by British scientists Gordon Pask and John Biggs are described.

Methodology. In the article the author analyzes the psychological and pedagogical literature on the problems of organizing independent work of students. The author extensively studies the concept of "personality-oriented studying". The main modifications of the FSES in the field of personal-oriented studying of students are identified and described. The author of the article used a questionnaire as an empirical research method. The obtained data can be used in the structure of the organization and the construction of the discipline. The answers received by the respondents tell about the quality of the questions posed, the possibility of effective self-analysis and self-realization of the student as a person.

The main content of the study is the analysis of the results of a survey that was conducted among students of the Humanities Department of the "Sociology" of the Novosibirsk State Technical University. The questionnaire was conducted with the aim of determining the individual channel of perception of information by students in the process of their independent studying and analysis of students' ideas of independent activity in the conditions of their work in the information and educational environment of Novosibirsk State Technical University.

Keywords: information and educational environment, personal-oriented studying, independent work, professional education, information and communication technologies, studying material, control.

References

1. Zimnyaya, I. A., 2003. Pedagogical psychology. Moscow: Logos Publ., 384 p. (In Russ.)

2. Person-oriented education: phenomenon, concept, technology. Monograph. Volgograd: Change Publ., 2000. 148 p. (In Russ.)

3. Minina, E. V., 2013. Self-education as a form of independent work of students. Pedagogical education in Russia, no. 2, pp. 54–57. (In Russ.)

4. Nevostrueva, N. G., 2015. Personality-oriented approach in education. Young scientist, no. 24. 2, pp. 30–31.

5. On education in the Russian Federation: Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ. Russian Newspaper, Federal issue 5976, 2017, pp. 5–12. (In Russ.)

6. Pidkasisty, P. I., 2005. Organization of educational and cognitive activity of students. Moscow: Pedagogical Society of Russia Publ., 144 p. (In Russ.)

7. Serikov, V. V., 1999. Education and personality. Theory and practice of designing ped. systems. Moscow: Logos Publ., 272 p. (In Russ.)

8. Yakimanskaya, I. S., 2000. Personally-oriented education in a modern school. Moscow: September Publ., 112 p. (In Russ.)

9. Yakimanskaya, I. S., 2001. Building a model of personality-oriented. Moscow: KSP Publ., 128 p. (In Russ.)

10. Baker, J., Dillon, G., 1999. Peer Support on the Web. Innovations in Education Technology International, vol. 36, no. 1, pp. 65–70. (In Eng.)

Submitted 27.02.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.07
УДК 471+351.851

Дахин Александр Николаевич

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, dakhin@mail.ru, ORCID 0000-0001-6229-3169, Новосибирск

Торопов Виктор Алексеевич

Доктор педагогических наук, заслуженный работник высшей школы РФ, профессор, кафедра физической подготовки и прикладных единоборств, Санкт-Петербургский университет МВД России, toropov.V.A.@yandex.ru, Санкт-Петербург

ТЕХНОЛОГИЯ ОТРАБОТКИ НАВЫКОВ СКОРОСТНОЙ СТРЕЛЬБЫ: ЦЕЛИ, ЦЕННОСТИ, РЕЗУЛЬТАТЫ

Аннотация. Введение. В статье рассматриваются результаты педагогического эксперимента по формированию навыков скоростной стрельбы курсантов военных образовательных организаций. Представлена теория моделирования таких результатов и основные экспериментальные данные.

Цель статьи – выявить сущностные компоненты технологии отработки навыков скоростной стрельбы, определить критерии эффективности применения такой технологии, представить результаты по апробации критериальной базы в структуре военно-профессиональной подготовки курсантов, доопределив утилитарную компетентность обучающихся ценностной составляющей.

Методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ технологий проведения эксперимента в военной образовательной организации, выделение в таких технологиях сущностных интенций когнитивного, операционального и рефлексивного плана с последующим проектированием критериальной базы эффективности применения технологии отработки навыков скоростной стрельбы.

Результаты исследования. В исследовании проведен анализ методических подходов к проектированию технологий проведения экспериментов в военных образовательных организациях, направленных как на формирование утилитарных умений, в частности, ведения скоростной стрельбы, так и на ценностный аспект отработки такого рода профессионального опыта.

Аналитическая работа над опубликованными за последние 5 лет статьями позволяет выявить новую сущность педагогического эксперимента в курсантской аудитории, основанную на органичном единстве военно-профессиональной, операциональной и ценностной (аксиологической) составляющих подготовки военнослужащих, описываемом параметрическим пространством ожидаемых результатов. Результативность отработки навыков ведения скоростной стрельбы определяется через числовые измерители, допускающие точную диагностику успешности курсантов, участвующих в эксперименте.

В заключении делается вывод о необходимости структурирования военно-профессионального процесса; необходимости принимать во внимание особенности психоэмоционального состояния обучающихся; учитывать критерии эффективности применения технологии отработки навыков скоростной стрельбы.

Ключевые слова: скоростная стрельба, критерии оценки скоростной стрельбы, показатели успешности формирования навыка.

Введение, постановка проблемы. В исследовании дано представление о технологии отработки навыков скоростной стрельбы, объединяющее узко специальный аспект военного образования с операциональной и ценностной составляющими обучения курсантов, описываемом параметрическим пространством ожидаемых результатов. Проблема разноплановости этих видов деятельности решена за счет построения параметрического пространства ожидаемых результатов, достаточно точно и строго формализуемых в конкретных педагогических условиях на основе педагогически валидной критериальной базы. Актуальность анализа технологий обучения отмечается в работах Б. О. Майера, в которых рассматриваются целые кластеры теорий, отвечающие за результативность технологии [5, с. 120–130], а также в работах Н. В. Ярославцевой, А. А. Белякова и др., относящихся к познавательной сфере курсантов [9, с. 10–12]. Кроме того, военное обучение тесно связано с концентрацией внимания, которое реализуется на клеточном и сетевом уровнях, и может быть скорректировано через анализ поведения индивида [3].

Системный анализ проблем конструирования технологий обучения курсантов скоростной стрельбе проведем по такому основанию, как результативность этого профессионального опыта.

Обзор научной литературы по теме. Существуют узкоспециальные, можно даже сказать, сциентистские технологии обучения, направленные на формирование опыта обучающихся, снабженного таким педагогическим средством, как формирование обобщенных умений самореализации [8]. К числу таковых обобщенных умений авторы относят: а) способность ставить проблему и формулировать соответствующую ей гипотезу; б) умение планировать свою исследовательскую деятельность с поэтапным отслеживанием ее промежуточных результатов; в) опыт рефлексивной деятельности, позволяющий производить анализ работы и намечать пути дальнейшего развития проекта. Следует заметить, что с методической точки зрения названные элементы технологии выглядят вполне оправданно. Однако здесь необходима операциональная сторона замысла.

В отличие от вышеупомянутых подходов, А. Ж. Жафяров представил детальное рассмотрение диагностического аппарата предметной компетентности в структуре как технологии, так непротиворечивой теории научения математике [4, с. 83–84]. Но здесь результативность рассмотрена только на примере математики как знаковой системы, без учета разнообразия учебного опыта обучающихся. Такой опыт в контексте субъектно-ориентированного обучения представлен В. Л. Разгоновым, Д. В. Сусловым, Т. Л. Лопуха в технологической трактовке индивидуализации образовательного процесса университета [9]. Авторы также не конкретизируют процедуру формализации, обеспечивающую мониторинг индивидуальных успехов обучающегося, что в избытке содержится в другой работе В. М. Монахова и Т. М. Ериной о матричном подходе к моделированию педагогических объектов [6]. Видимо, содержание математического образования ближе к процедуре формализации, что вполне ожидаемо и оправдано для построения педагогической технологии.

Создание когнитивной среды важно и для военных образовательных организаций, в которых применяются особые формы самооценки, характеризующие идентичность военнослужащего. Здесь преобразование в компетентных членов воинского коллектива происходит благодаря присвоению ценностей, норм, этических императивов, а уже затем собственно военно-профессиональных знаний [11, p. 118–120]. J. Swain рассмотрел набор высокоэффективных обучающих структур в армии Соединенного Королевства Вели-

кобритании и Северной Ирландии, способствующих социализации военнослужащих в профессиональную культуру британской армии [4, p. 121–122]. Этот опыт нами частично адаптирован в практику российских военных институтов, допускающую интеграцию процесса социализации в обучение военнослужащих.

Методология исследования. Для успешного формирования навыков скоростной стрельбы необходима определенная креативная направленность обучения курсантов. И связано такое креативное обучение с умением эффективно применять опыт применения огнестрельного оружия для решения возникающих задач на основе активной социальной коммуникации. Такая коммуникация создает ценностную основу опыта ведения скоростной стрельбы. Именно она нужна для следующих шести этапов креативной деятельности: 1) обнаружения фактов, необходимых для решения военно-профессиональной задачи; 2) четкого выделения проблемы формирования навыка; 3) принятия идеи, решающей эту проблему, причем структура идеи должна быть такова, чтобы операционально представлять результаты ее реализации; 4) нахождения способов решения военно-профессиональной задачи; 5) выделения среди перечня таких способов оптимального варианта; 6) проверки применимости предложенного способа решения и определения погрешности, вызываемой этим способом.

Для этого необходима обратная связь как подкрепление, которая выделяет из всех реакций, возникающих в процессе поиска решений при скоростной стрельбе, ту, которая влияет на результативность скоростной стрельбы. Фактически, это есть дидактическая модификация оперантного обусловливания Б. Ф. Скиннера. Такое подкрепление бывает двух видов: внутреннее, связанное с ценностными ориентирами, и внешнее, регламентированное принятыми в образовательной организации нормативами.

Следующий сущностный компонент технологии связан с рефлексией, фактически означающей размышление о самом процессе мышления при ведении скоростной стрельбы. Такой компонент является своеобразной системой внешнего контроля для предыдущих элементов технологии отработки навыков скоростной стрельбы.

Собственно рефлексия влияет на мотивацию, которая тесно связана с активизацией и концентрацией внимания, вдохновением или беспокойством от его отсутствия. Такое беспокойство, неуверенность в себе и даже страх перед возможной неудачей при скоростной стрельбе снижают уровень мотивации, которая во многом направляет и управляет появлением нужных дидактических интенций. Когда обучающиеся настроены на успешную самореализацию при выполнении сложной служебно-боевой задачи, это и мотивирует их образовательную активность, потому что мотивация к успеху – важная функция индивидуальной направленности на результативную стрельбу. В нашем эксперименте установлено, что курсанты с высокой мотивацией предпочитают высокий уровень сложности решаемых служебно-боевых задач, что соответствует их аксиологическим установкам.

Результаты исследования и обсуждение.

Для опытно-экспериментальной работы нами были выделены следующие критерии оценки ожидаемых результатов.

1. Мотивационно-ценностный.

Мотив представлен субъекту образования в виде специфических переживаний, характеризующихся, во-первых, положительными эмоциями от ожидания достижения данных военно-профессиональных результатов, во-вторых, отрицательными, вызванными неполнотой настоящего его положения пребывания в образовательной организации, особенно при отсутствии каких-то компетенций [1].

2. Когнитивный (военно-профессио-

нальные знания и опыт применения огнестрельного оружия, психолого-педагогические, профессиональные знания и навык ведения скоростной стрельбы).

3. Системно-моделирующий (воображение, наблюдательность, образное мышление, склонность к риску, креативность). Данный критерий важен для дальнейшего совершенствования навыков скоростной стрельбы, т. к. виды стрелкового оружия со временем меняются, и в рамках боевой подготовки военного института не всегда возможно отработать навыки применения новых видов вооружения. Здесь важно умение моделировать собственную технологию отработки навыков скоростной стрельбы.

Ниже представим компоненты технологии отработки навыков скоростной стрельбы.

1. Представление исходного состояния обучающихся курсантов через определение зоны актуального развития их как субъектов образования.

2. Операционально-деятельностное представление ожидаемых результатов обучения в соответствии с критериями эффективности данной технологии отработки навыков скоростной стрельбы. Проектирование компетентности и в предметной области, и в операционально-деятельностной составляющей образования. Проектирование учебно-методического комплекса для самостоятельного закрепления навыка.

3. Разработка процедуры педагогического мониторинга для определения текущего уровня сформированности навыка курсантов и прогнозирования тенденций изменения их образовательной компетентности в зоне ближайшего развития.

4. Набор образовательных моделей осуществляется исходя из критериев эффективности обучения для данных организационно-педагогических условий и для состояния курсантов «на входе» в технологию отработки навыков скоростной стрельбы.

5. Построение механизма обратной связи между показателями успешности и выбором модели обучения, соответствующей результатам диагностических замеров.

6. Презентация полученного результата, сопоставление его с принятыми императивами с последующим анализом этого сравнения. Обсуждение курсантами академических успехов (или их отсутствия) преследует две цели:

1) обучающиеся воспринимают и познают содержательную сущность изучаемого объекта или явления, участвуя в дискуссии по этому поводу;

2) курсанты осваивают объяснение как один из методов когнитивной деятельности.

Для всей аудитории курсантов коллектива эти две составляющие обучения поразному входят в единый педагогический процесс; тесно объединены, почти не разведены по времени и по смыслу. Заметим, что такие педагогические результаты имеют ценностно-смысловое содержание, что дополняет компетентность аксиологическим компонентом и влияет на конечный результат отработки навыков скоростной стрельбы [10].

Ниже представим комплексные результаты, полученные нами в процессе эксперимента [2].

1. Упреждение противника первым выстрелом. Фактически этот показатель определяется процентным соотношением числа курсантов, успешно выполнивших выстрел (в установленное время) первыми в неожиданной ситуации. Навык отрабатывается через быстрое приготовление оружия к бою, нацеливание, спуск курка. Уже после пятого занятия 82 % обучающихся преодолели необходимый порог данного показателя.

2. Меткость попадания. Характеризуется процентом удовлетворительно пораженных целей от общего количества выстрелов. В среднем этот показатель «на выходе» из технологии составил 79 %.

3. Правильность стойки при стрельбе. Характеризуется целым рядом индикато-

ров: положения ног, рук, угол наклона головы, захват рукоятки кистью, положение пальцев на рукоятку, горизонтальность расположение ствола и т. д. В каждом конкретном упражнении эти индикаторы могут видоизменяться. Однако наши эксперты давали общую оценку по совокупности индикаторов. В результате положительную оценку по этому показателю имели 92 % курсантов.

Заключение. Для технологии отработки навыков скоростной стрельбы необходимо структурировать военно-профессиональный процесс в логике операционально-деятельностного подхода.

Психоэмоциональное состояние обучающихся курсантов характеризуется типами поведения, определяющими способность демонстрировать «правильные» знаки, принятые при формировании навыков скоростной стрельбы.

Оптимальными критериями эффективности применения технологии отработки навыков скоростной стрельбы являются:

– готовность к проявлению сформированной компетентности по ведению скоростной стрельбы и владение знаковой системой данной дисциплины;

– умение проявлять свою компетентность по ведению скоростной стрельбы в нестандартных учебно-познавательных ситуациях;

– ценностное отношение к предмету приложения военно-профессионального опыта ведения скоростной стрельбы и волевая регуляция этого отношения.

В дальнейшей перспективе желательно использование специального учебно-методического комплекса отработки умений курсантами, основанного на экспериментальной педагогической технологии формирования навыков скоростной стрельбы, универсальный характер которой позволяет получать педагогические результаты самого широкого военно-педагогического спектра.

Библиографический список

1. *Андриенко Е. В.* Ценности образования в разных странах: традиции и инновации как фактор развития // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 1 (49). – С. 17–22.

2. *Выготский Л. С.* Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с. (Серия «Мир психологии»).

3. *Дахин А. Н.* Нейрофизиология и технология: интеграция, модификация и адаптация, или Что такое адаптивно-реверсивное обучение // Народное образование. – 2019. – № 6. – С. 155–160.

4. *Жафяров А Ж.* Компетентностный подход: непротиворечивая теория и технология // Science for Education Today. – 2019. – № 2. – С. 81–95. – DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.06.

5. *Майер Б О.* О кластеризации когнитивных теорий обучения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 119–134. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1802.07.

6. *Монахов В. М., Ерина Т. М.* Матричный подход к моделированию педагогических объектов в дидактических и методических исследованиях // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2015. – № 4. – С. 30–50.

7. *Разгонов В. Л., Суслов Д. В., Лопуха Т. Л.* Теоретико-методологические основания смены парадигм военного образования // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №1(68). – С. 91–96.

8. *Торопов В. А.* Теория и практика эффективного обучения сотрудников органов внутренних дел стрельбе из личного оружия: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 43 с.

9. *Ярославцева Н. В., Беляков А. А., Тухватуллин Б. Т., Кодоева А. Ч., Нигаматулин В. Р., Левченко Д. В., Дахин А. Н.* Когнитивная технология обучения: сущность, эффективность и результативность // Перспективы науки и образования. Международный электронный научный журнал. – 2020. – № 1 (43). – С. 10–23.

10. *Leontyeva I. A.* Modern Distance Learning Technologies in Higher Education: Introduction Problems // Eurasia journal of mathematics, science and technology education. – 2018. – T. 14, № 10. – P. 1–8.

11. *Swain J.* The effect of Phase One training on young recruits' personal and professional development in the British army // Journal of Youth Studies. – 2016. – Vol. 19, no. 1. – P. 117–132.

Поступила в редакцию 10.03.2020

Dakhin Alexander Nikolaevich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, dakhin@mail.ru, ORCID 0000-0001-6229-3169, Novosibirsk

Toropov Victor Alekseevich

Dr. Sci. (Pedag.), Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, Professor, Department of Physical Training and Applied Martial Arts, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, toropov.VA@yandex.ru, St. Petersburg

TECHNOLOGY OF EXPERIENCE OF SKILLS OF SPEED SHOOTING: GOALS, VALUES, RESULTS

Abstract. Introduction The article discusses the results of a pedagogical experiment on the formation of skills of high-speed shooting of cadets of military educational organizations. The theory of modeling such results and the main experimental data are presented.

The purpose of the article is to identify the essential components of the technology for developing high-speed shooting skills, to determine the criteria for the effectiveness of the use of such technology, to present the results of testing the criteria base in the structure of military professional training of cadets, and to determine the utilitarian competence of students with a value component. Methodology and research methods. Research methods: a comparative analysis of the technologies of conducting an experiment in a military educational organization, highlighting the essential intentions of a cognitive, operational and reflective plan in such technologies, followed by designing a criterion base for the effectiveness of the application of technology for developing high-speed shooting skills.

The results of the study. The study analyzes the methodological approaches to designing technologies for conducting experiments in military educational organizations, aimed both at the formation of utilitarian skills, in particular, conducting high-speed shooting, and at the value aspect of developing this kind of professional experience.

Keywords: high-speed shooting, criteria for evaluating high-speed shooting, success indicators of skill formation.

References

1. Andrienko, E. V., 2018. Education values in different countries: traditions and innovations as a development factor. Bulletin of pedagogical innovations, no. 1 (49), pp. 17–22. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Vygotsky, L. S., 2000. Psychology. Moscow: EKSMO-Press Publ., 1008 p. (In Russ.)

3. Dakhin, A. N., 2019. Neurophysiology and technology: integration, modification and adaptation, or What is adaptive-reverse learning. Public Education, no. 6, pp. 155–160. (In Russ.)

4. Zhafyarov, A. Zh., 2019. Competency-based approach: consistent theory and technology. Science for Education Today, no. 2, pp. 81–95. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.06 (In Russ., abstract in Eng.)

5. Mayer, B. O., 2018. On the clustering of cognitive learning theories. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, no. 2, pp. 119–134. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/

2226-3365.1802.07(In Russ.)

6. Monakhov, V. M., Erina, T. M., 2015. The matrix approach to modeling pedagogical objects in didactic and methodological research. Moscow University Herald. Series 20: Teacher Education, no. 4, pp. 30–50. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Razgonov, V. L., Suslov, D. V., Lopukha, T. L., 2018. Theoretical and methodological foundations of a paradigm shift in military education. World of Science, Culture, Education, no. 1 (68), pp. 91–96. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Toropov, V. A., 2001. Theory and practice of effective training of internal affairs officers in shooting from personal weapons. Dr. Sci. (Pedag.). St. Petersburg, 43 p. (In Russ.)

9. Yaroslavtseva, N. V., Belyakov, A. A., Tukhvatullin, B. T., Kodoeva, A. Ch., Nigamatulin, V. R., Levchenko, D. V., Dakhin, A. N., 2020. Cognitive learning technology: essence, efficiency and effectiveness. Prospects for science and education. International electronic scientific journal, no. 1 (43), pp. 10–23. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Leontyeva, I. A., 2018. Modern Distance Learning Technologies in Higher Education: Introduction Problems. Eurasia journal of mathematics, science and technology education, T. 14, no. 10, pp. 1–8. (In Eng.)

11. Swain, J., 2016. The effect of Phase One training on young recruits' personal and professional development in the British army. Journal of Youth Studies, vol. 19, no. 1, pp. 117–132. (In Eng.)

Submitted 10.03.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.08
УДК 378

Шкерина Людмила Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, shkerina@mail.ru, ORCID 0000-0002-4231-6973, Красноярск

Кейв Мария Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, mkejv@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1503-3940, Красноярск

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.04.01 – ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС ВО 3++

Аннотация. Учебная практика как компонент магистерских программ по направлению подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование мало изучена, хотя имеет большой потенциал для формирования компетенций обучающихся в процессе теоретического обучения. Это позволяет констатировать проблему исследования, которая состоит в определении дидактического потенциала учебной практики и условий ее реализации для повышения результативности формирования компетенций будущих магистров в процессе теоретического обучения в условиях реализации ФГОС ВО 3++.

Цель статьи – определить принципы проектирования и разработать модель магистерской программы подготовки педагогов на основе интеграции теоретического обучения и учебной практики.

Методология. Методологическую основу исследования составили дуальный, компетентностный и контекстный подходы к обучению. В исследовании использованы методы анализа специальной литературы и нормативных документов, педагогического моделирования и проектирования.

Результаты исследования. Сформулированы и обоснованы основные принципы проектирования образовательных магистерских программ по направлению подготовки «Педагогическое образование»: модульность, дуальность, дисциплинарно-практическая интеграция, вариативность, контекстность. На основании этих принципов авторами создана примерная основная образовательная программа, которая представлена в Реестре примерных основных образовательных программ высшего образования (проекты программ).

Ключевые слова: дуальный подход, интеграция, образовательные модули, теоретическая подготовка, учебная практика.

Введение. Постановка проблемы. Динамика развития современного общества, производства, науки и других отраслей ставит перед педагогическим образованием новые задачи – подготовку педагогов, способных разрабатывать и реализовывать инновационные образовательные программы, соответствующие современным запросам обучающихся и требованиям общества и государства.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) с позиций компетентностного подхода определили требования к результатам подготовки магистров – будущих педагогов, согласованные с Профессиональным стандартом педагога [13; 16]. Этот стандарт ориентирован на увеличение практической подготовки будущего магистра посредством его включения в различные виды учебной и производственной практики, что является

необходимым условием для формирования и развития компетенций студентов [16, с. 5]. Что касается производственной практики, то она предусматривалась и в прежнем стандарте, ее модели и условия реализации рассматривались учеными и реализовывались в практике подготовки магистров [7; 15].

Учебная практика как компонент магистерских программ по направлению подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование мало изучена, хотя имеет большой потенциал для формирования компетенций обучающихся в процессе теоретического обучения. Это позволяет констатировать проблему исследования, которая состоит в определении дидактического потенциала учебной практики и условий ее реализации для повышения результативности формирования компетенций будущих магистров в процессе теоретического обучения в условиях реализации ФГОС ВО 3++.

Цель статьи – определить принципы проектирования и разработать модель магистерской программы подготовки педагогов на основе интеграции теоретического обучения и учебной практики.

Обзор научной литературы по проблеме. К изучению вопросов моделирования магистерских программ практической направленности обращались многие зарубежные и отечественные ученые и практики.

В статье М. Н. Певзнера, Р. М. Шерайзиной, П. А. Петрякова разработана стратегия «декомпозиции и композиции модульных элементов образовательной программы. Сущность данной стратегии заключается в осуществлении декомпозиции существующих программ подготовки педагогов… Вариативность содержания магистерской программы обеспечивается за счет сочетания обязательных модулей, модулей по выбору и самостоятельно конструируемых студентами модулей из выделенных в результате декомпозиции относительно автономных модульных элементов различных предметно-тематических блоков» [11, с. 19].

С. Е. Старостина и Ю. С. Токарева сформулировали основные методические идеи проектирования ОПОП «Физико-математическое образование», суть которых выражена требованиями к целостности программы, сопряжению образовательного и профессионального стандартов, «выделению модулей в образовательной программе на основе обобщенных трудовых функций» [15, с. 99], практикоориентированности на основе непрерывного проведения практик, направленности на проектирование собственного профессионального успеха. Авторы указали специфику изменений, которые необходимо провести в университете для реализации такой программы, на уровне университета, образовательной программы, преподавателя. В этом аспекте особый интерес для нас представляет принцип «сочетания теоретической и практической подготовки (включение в модули учебно-исследовательской работы магистров, производственных практик)» [15, с. 105].

Принципы проектирования образовательных магистерских программ по направлению подготовки «Педагогическое образование» изучали в своей статье Т. В. Клеветова, Т. К. Смыковская, уделяя особое внимание принципу практикоориентированности и его реализации посредством включения в структуру учебного модуля практики, научно-исследовательскойработы,дисциплин-практикумов и тренингов. На основе сформулированных принципов проведено проектирование магистерской программы «Физическое образование» [7, с. 35].

Вопросам составления междисциплинарных учебных модулей в магистерских программах по направлению подготовки «Педагогическое образование» посвящена статья Л. В. Шкериной и Т. А. Шкериной. Особо выделены модули, состоящие из теоретических дисциплин и определенных видов практики. Обосновано, что такие модули позволят шире использовать по-

тенциал теоретической подготовки для формирования компетенций будущих магистров-педагогов [17, с. 74].

Подходы и принципы проектирования магистерских образовательных программ подготовки педагогов дополнительного инженерного образования обучающихся общеобразовательной школы изучались в работе [18]. Авторы сформулировали специальный принцип бипрофессиональности и обосновали его необходимость [18, с. 100–101].

Анализ литературы показал, что большинство авторов изучают возможности усиления практической подготовки обучающихся посредством взаимосвязи теоретического обучения и производственной практики на производстве. За рубежом такое обучение называют дуальным обучением.

В настоящее время в России и за рубежом активно изучается потенциал дуального обучения для подготовки специалистов различной квалификации (К. В. Булах, Ф. Х. Гаффаров, Н. Н. Жукова, П. Б. Рябухин, S. Zholdasbekova и др.) [2; 3; 6; 14; 19; 21].

Важнейшие современные принципы немецкой дуальной системы образования – «обучение через действие», «обучение через процесс» [5 , с. 844]. Ряд ученых (А. А. Абишев, А. А. Листвин), изучающих возможности проектирования и реализации немецкой системы дуального профессионального обучения в России, подчеркивают, что такое обучение реализуется в процессе профессионально-практического обучения на предприятии и профессионально-теоретического обучения в профессиональной школе. Область их пересечения приобретает все большее значение – это экспериментально-конструктивное обучение в лабораториях, где можно проводить технологические эксперименты и конструирующие упражнения [9, с. 119].

Н. В. Григорьева и Н. А. Швец обосновали методологические подходы, сформулировали принципы подготовки специалистов в условиях дуального обучения и разработали отвечающую им модель дуального обучения. Спецификой сконструированной модели является интеграция научно-образовательной среды и производства (на примере горнодобывающей отрасли) [4, с. 399]. В работе Н. Ф. Косарева и Л. Р. Рахимовой представлена модель подготовки магистров по программе «Молекулярная биофизика и физика полимеров», которая реализуется на базе двух факультетов университета и исследовательского центра [8, с. 420]. Концептуальная модель подготовки будущих педагогов-организаторов дуальной системы профессионального образования и повышения квалификации разработана авторами статьи [21].

В представленных работах авторы обосновывают целесообразность дуального обучения в подготовке специалистов для различных отраслей и подтверждают это экспериментальными данными. Используем изученный опыт для моделирования магистерских программ подготовки педагогов в условиях ФГОС ВО 3++.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили дуальный, компетентностный и контекстный подходы к обучению. В исследовании использованы методы анализа специальной литературы и нормативных документов, педагогического моделирования и проектирования.

Результаты исследования. Основой для проектирования образовательной программы является учебный план. Сформулируем и обоснуем основные принципы структурирования учебного плана магистерской программы по направлению подготовки 44.00.01 – Педагогическое образование.

Принцип модульности определяет подход к структурированию учебного плана по модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Из модулей, как из элементов, конструируется учебный план магистерской программы. Элементы внутри модуля взаимосвязаны и взаимообусловлены и характеризуют-

ся полнотой и завершенностью построения единиц учебного плана. Такие модули можно назвать комплексными, так как освоение образовательной программы в рамках модуля происходит в процессе завершенного цикла учебной деятельности.

Принцип дуальности предполагает при проектировании образовательной программы тесное взаимодействие с работодателем по вопросам сочетания познавательной, трудовой и иной деятельности обучаемых с целью их профессионального становления, совместное определение основных видов учебных, производственных практик, а также части практических занятий и их содержания.

Принцип дисциплинарно-практической интеграции определяет подход к моделированию образовательной программы на основе единства теоретической и практической составляющих процесса профессиональной подготовки. Он предполагает включение в учебный план дисциплин, направленных на вовлечение обучающихся в различные виды деятельности, особое место среди которых занимает практическая деятельность.

Принцип вариативности предполагает при проектировании учебного плана помимо обязательных (инвариантных) образовательных модулей включение разнообразных (вариативных) образовательных модулей, обеспечивающих потребности личности в овладении различными способами деятельности. А также он предполагает возможность самостоятельного выбора обучающимся вариативных образовательных модулей и структурирования индивидуального образовательного маршрута в различных образовательных контекстах.

Принцип контекстности обуславливает подход к выбору структурных элементов образовательной программы в контексте с типом задач профессиональной деятельности будущих магистрантов. В соответствии с перечнем профессиональных компетенций и индикаторами их достижения необходимо определить, какие образовательные модули, дисциплины и практики войдут в состав образовательной программы.

На основании такого учебного плана авторами спроектирована примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование [12].

Примерное содержание программы представлено следующими модулями: «Методология исследования в образовании», «Инновационные процессы в образовании», «Педагогическое проектирование», «Предметно-теоретический модуль», «Предметно-технологический модуль», «Основы организации профессиональной педагогической деятельности», «Представление результатов научных исследований по профилю подготовки», «Современные практики дистанционного образовательного взаимодействия в предметной подготовке», «Формирование креативно-ориентированной образовательной среды предметной подготовки особо мотивированных обучающихся» [12].

В состав каждого модуля включены дисциплины и практики, направленные на формирование профессиональных компетенций, что является целью реализации примерной основной образовательной программы магистратуры.

В качестве примера представим краткую характеристику одного из модулей разработанной авторами примерной основной образовательной программы по направлению подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование.

Модуль «Педагогическое проектирование» ориентирован на развитие проектных компетенций как составляющих профессиональной компетентности педагога в сфере педагогического проектирования. Содержание дисциплин и технологии обучения обеспечивают условия для: освоения теоретических основ педагогического проектирования; овладения опытом разработки педагогических проектов; приобре-

тения умений проектировать образовательную среду и образовательные программы. Цель изучения данного модуля – освоение: УК-2; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-8; ПК-2; ПК-3.

Таблица

Структура модуля «Педагогическое проектирование» магистерской программы по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

№	Наименование дисциплин, практик	Всего ЗЕТ	Формы контроля		Курс 1		Курс 2		Компетенции ФГОС 3++
			Экз.	Зач.	1	2	3	4	
1	Теоретические основы педагогического проектирования	5			X				УК-2, ОПК-2, ОПК-8
2	Проектирование образовательных программ	5			X	X			УК-2, ОПК-2, ОПК-3, ПК-2
3	Проектирование систем исследовательской работы обучающихся	4					X		ОПК-2, ОПК-3, ОПК-8, ПК-3
4	Учебная практика (проектно-технологическая)	6					X		ОПК-2, ОПК-3, ОПК-8, ПК-2
5	Экзамены по модулю «Педагогическое проектирование»	1	3				X		УК-2, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-8, ПК-2, ПК-3
	Итого	21							

Для реализации модуля используются технологии проблемного, проектного и личностно-ориентированного обучения.

Форма промежуточной аттестации по модулю – экзамен.

Учебная практика (проектно-технологическая) реализуется в 3-м семестре. Ее основная цель – обеспечение обучающимся условий для использования теоретических знаний в ходе выполнения профессионально направленных проектов, освоения умений и приобретения опыта педагогического проектирования.

Заключение. С позиций компетентностного, дуального и контекстного подходов к обучению определены основные принципы проектирования магистерской программы: модульности, дуальности, дисциплинарно-практической интеграции, вариативности и контекстности. На основании выделенных принципов разработана примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование, направленная на расширение педагогических условий использования потенциала теоретической подготовки обучающихся для формирования и развития их компетенций.

Библиографический список

1. *Абишев А. А., Воробьев А. Е., Мурзаева А. К.* Дуальная технология обучения студентов в системе высшего образования Республики Казахстан // Человек. Общество. Инклюзия. – 2017. – № 4 (32). – С. 92–102.

2. *Булах К. В., Жукова Н. Н.* История развития дуальной системы профессионального образования в странах Европейского Союза // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – Вып. 4 (208). – С. 57–64.

3. *Гаффаров Ф. Х., Хикматуллаева Д. А.* Преимущества дуальной системы обучения для производства и в образовательных организациях // Вестник науки. – 2019. – Т. 3, № 11 (20). – С. 37–41.

4. *Григорьева Н. В., Швец Н. А.* Модель подготовки специалистов в условиях дуального обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 395–302.

5. *Есенина Е. Ю.* Особенности дуальной системы обучения в Германии // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 841–848.

6. *Жукова Н. Н.* Сотрудничество стран Европейского Союза в рамках развития дуальной системы профессионального образования и обучения // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – № 3-4 (47). – С. 60–63.

7. *Клеветова Т. В.,* Смыковская Т. К. Вопросы проектирования основной образовательной программы магистратуры по направлению «Педагогическое образование» в условиях перехода на ФГОС ВО 3++ (на примере магистерской программы «Физическое образование») // Грани познания. – 2018. – № 3 (56). – С. 31–37.

8. *Косарев Н. Ф., Рахимова Л. Р.* Модель подготовки специалиста на основе принципов дуального обучения // Бизнес. Образование. Право. – 2018. – № 4 (45). – С. 418–422.

9. *Листвин А. А.* Дуальная система профессионального обучения: условия применения в России // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 3 (64). – С. 118–122.

10. *Мутиева Т. А.* Дуальная система профессионального обучения: опыт Германии и реализации России // Science Time. – 2015. – № 12 (24). – С. 560–564.

11. *Певзнер М. Н., Шерайзина Р. М., Петряков П. А.* Поиск инновационных стратегий проектирования междисциплинарных магистерских программ // Человек и образование. – 2013. – № 4 (37). – С. 16–22.

12. *Примерная* основная образовательная программа по направлению подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – URL: http://пооп.рф/poop/16da1e86ec264e039274396b5f501ed9 (дата обращения: 07.02.2020).

13. *Профессиональный* стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf (дата обращения: 27.01.2020).

14. *Рябухин П. Б.* Дуальное обучение – шаг вперед в подготовке квалифицированных кадров [Электронный ресурс]. – URL: http://rectors.altstu.ru/ru/periodical/archiv/2019/1/articles/2_6.pdf (дата обращения: 27.01.2020).

15. *Старостина С. Е., Токарева Ю. С.* Подходы к проектированию магистерской программы «Физико-математическое образование» // Высшее образование в России. – 2017. – № 11 (217). – С. 98–108.

16. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образование – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf (дата обращения: 27.01.2020).

17. *Шкерина Л. В., Шкерина Т. А.* Дидактический потенциал междисциплинарных учебных модулей в формировании профессиональных компетенций будущих магистров-педагогов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2019. – № 1 (47). – С. 72–79.

18. *Шкерина Л. В., Бочарова Ю. Ю., Багачук А. В.* Основные подходы и принципы проектирования магистерских образовательных программ подготовки педагогов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2019. – № 4 (50). – С. 97–106.

19. *Schelten A.* Einfuhrung in die Berufspedagogik. – Stuttgart, 1991.

20. *Support* Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education. Eurydice Report. European Commission / EACEA / Eurydice. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.

21. *Zech R.* Learner Oriented Quality certification for Further Education Organizations. Guidelines, Version 3. – Hannover, 2007.

22. *Zholdasbekova S., Nurzhanbayeva Z., Smatullaevna L.* The Conceptual Model of Future Teachers Training to Dual Education in Vet (Vocational Education & Training) // International Journal of Environmental & Science Education. – 2016. – № 11 (7). – P. 1527–1538.

Поступила в редакцию 29.02.2020

Shkerina Lyudmila Vasilyevna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of mathematics and methods of teaching mathematics, Astafiev V. P. Krasnoyarsk State Pedagogical University, shkerina@mail.ru, ORCID 0000-0002-4231-6973, Krasnoyarsk

Keiv Maria Anatolievna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of mathematics and methods of teaching mathematics, Astafiev V. P. Krasnoyarsk State Pedagogical University, mkejv@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1503-3940, Krasnoyarsk

DESIGN OF MASTER'S PROGRAMS IN THE FIELDS OF TRAINING 44.04.01 – PEDAGOGICAL EDUCATION IN TRANSITION TO THE FSES HI 3++

Abstract. Educational practice as a component of master's programs in the field of training 44.04.01 – Pedagogical education has not been studied enough, although it has a great potential for the building of students ' competencies in the process of theoretical training. It is allowed to state a research problem. This problem consists in determination of didactic potential of the training practice and the modalities for its implementation to improve the impact of competency building of future Masters' in the process of theoretical study due to realization FSES HI 3++.

The aim of the article is to define design principles and to develop a model of the Master's program for training teachers, through the integration of theoretical learning and learning practice.

Methodology. The methodological basis of the study is based on dual, competence-based and contextual approaches to learning. The study uses methods of analysis of special literature and regulatory documents, pedagogical modeling and designing.

Main results. The main principles of designing educational Master's programs in the fields of training «Pedagogical education» are formulated and justified: modularity, duality, disciplinary and practical integration, variability, and context. Based on these principles, the authors created an Exemplary Main Education Program, which is presented in the Register of Exemplary Basic Educational Programs of Higher Education (draft programs).

Keywords: dual approach, integration, educational modules, theoretical training, educational practice.

References

1. Abishev, A. A., Vorobyov, A. E., Murzaeva, A. K., 2017. Dual technology of teaching students in the higher education system of the Republic of Kazakhstan. The journal "Human. Society. Inclusion", no. 4 (32), pp. 92–102. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Bulakh, K. V., Zhukova, N. N., 2017. History of development of the dual system of professional education in the European Union countries. Bulletin of the Adygeya State University. Series "Pedagogy and psychology", no. 4 (208), pp. 57–64. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Gaffarov, F. H., Hikmatullah, D. A., 2019. Advantages of the dual training system for production and in educational institutions. The journal of science, vol. 3, no. 11 (20), pp. 37–41. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Grigorieva, N. V., Shvets, N. A., 2016. Model of training specialists in the conditions of dual training. Modern problems of science and ed-

ucation, no. 6, pp. 395–302. (In Russ., abstr. in Eng.)

5. Esenina, E. Yu., 2014. Features of the dual system of education in Germany. Modern problems of science and education, no. 6, pp. 841–848. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Zhukova, N. N., 2019. Cooperation of the European Union countries in the development of the dual system of professional education and training. Modern problems of science and education, no. 3–4 (47), pp. 60–63. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Klevetova, T. V., Smykovskaya, T. K., 2018. Questions of designing the main educational program of the master's degree in the direction of "Pedagogical education" in the conditions of transition to the FSES HI 3++ (on the example of the master's program "Physical education"). Facets of knowledge, no. 3 (56), pp. 31–37. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Kosarev, N. F., Rakhimova, L. R., 2018. Model of specialist training based on the principles of dual training. Business. Education. Right, no. 4 (45), pp. 418–422. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Listvin, A. A., 2015. Dual system of professional training: application conditions in Russia. Bulletin of Cherepovets State University, no. 3 (64), pp. 118–122. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Mutieva, T. A., 2015. Dual system of professional training: the experience of Germany and the implementation of Russia. Science Time, no. 12 (24), pp. 560–564. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Pevsner, M. N., Sherayzina, R. M., Petryakov, P. A., 2013. Search for innovative strategies for designing interdisciplinary master's programs. Man and education, no. 4 (37), pp. 16–22. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Approximate basic educational program in the direction of training 44.04.01 Pedagogical education. Available at: http://пооп.рф/poop/16da1e86ec264e039274396b5f501ed9 (accessed: 07.02.2020). (In Russ.)

13. Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)". Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf (accessed: 27.01.2020). (In Russ.)

14. Ryabukhin, P. B. Url-step forward in training qualified personnel [online]. Available at: http://rectors.altstu.ru/ru/periodical/archiv/2019/1/articles/2_6.pdf (accessed: 27.01.2020). (In Russ.)

15. Starostina, S. E., Tokareva, Yu. S., 2017. Approaches to designing the master's program "Physical and mathematical education". Higher education in Russia, no. 11 (217), pp. 98–108. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Federal state educational standard of higher education – 44.04.01 Pedagogical education [online]. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf (accessed: 27.01.2020). (In Russ.)

17. Shkerina, L. V., Shkerina, T. A., 2019. Didactic potential of interdisciplinary training modules in the formation of professional competencies of future master teachers. Bulletin of the Astafiev V. P. Krasnoyarsk State Pedagogical University, no. 1 (47), pp. 72–79. (In Russ., abstract in Eng.)

18. Shkerina, L. V., Bocharova, Y. Y., Bagachuk, A. V., 2019. Basic approaches and principles of designing master`s educational programs for training teachers in additional engineering education. Bulletin of the Astafiev V. P. Krasnoyarsk State Pedagogical University, no. 4 (50), pp. 97–106. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Schelten, A., 1991. An introduction to the profession. Stuttgart. (In Germ.)

20. Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education. Eurydice Report. European Commission/EACEA/Eurydice. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. (In Eng.)

21. Zach, R., 2007. Personality-oriented certification of the quality of additional education of organizations. Manuals, Version 3. Hanover, 77 p. (In Eng.)

22. Zholdasbekova, S., Nurzhanbayeva, Z., Smatullayevna, L., 2016. Conceptual model of training future teachers for dual education in VET (professional education and training). International journal of environmental and scientific education, no. 11 (7), pp. 1527–1538. (In Eng.)

Submitted 29.02.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.09
УДК 378.046.4

Цыбанева Валентина Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Центра филологического образования, Волгоградская государственная академия последипломного образования, valentinatsybaneva@yandex.ru, ORCID 0000-0002-0908-850X, Волгоград

Серединцева Анна Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Волжский филиал Волгоградского государственного университета, anna_seredinceva@mail.ru, ORCID 0000-0003-0028-6937, Волжский

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С УЧЕТОМ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАПРОСОВ

Аннотация. Введение. Актуализируется проблема разработки дополнительной профессиональной программы с учетом современных требований к профессиональной компетентности учителя английского языка. Особое внимание уделяется рассмотрению вопроса повышения уровня иноязычной коммуникативной компетенции учителя английского языка.

Цель исследования заключается в анализе профессиональных дефицитов учителей английского языка и разработке на основе проведенной диагностики дополнительной профессиональной программы, направленной на удовлетворение учебных потребностей учителя.

Методология и методы исследования. В ходе исследования нами использовались следующие методы: теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; метод анкетирования и интервьюирования, беседа; педагогическое наблюдение и обобщение педагогического опыта.

Результаты. Проанализированы принципы обучения взрослых иностранным языкам, которые необходимо учитывать при обучении учителей иностранных языков. Обозначены и аргументированы условия для развития иноязычной коммуникативной компетенции учителя английского языка в рамках обучения по дополнительной профессиональной программе. Рассмотрены приоритеты, которые необходимо учитывать при составлении программы обучения учителей английского языка. Выделены и охарактеризованы инструменты оценки успеваемости обучающихся (учителей английского языка). Показаны их роль и значение в понимании и интерпретации полученных результатов, а также ценность исследования при разработке дополнительной профессиональной программы, которая должна соответствовать учебным предпочтениям и ожиданиям учителей.

Ключевые слова: дополнительная профессиональная программа, иноязычная коммуникативная компетенция, учитель английского языка, принципы обучения взрослых, профессиональные дефициты.

Введение. Постановка проблемы. Развитие общества неразрывно связано с изменениями, происходящими в системе образования, процессе подготовки кадров с целью удовлетворения запроса современного работодателя. Учителя иностранных языков должны обладать необходимыми компетенциями, чтобы ориентировать процесс преподавания английского языка на задачи, которые общество ставит перед образовательными организациями. В соответствии с требованиями, предъявляемыми к профессиональной компетентности учителей иностранных языков, они должны демонстрировать высокий уровень владения письменной и устной речью. Однако

учителя четко понимают, что без соответствующей практики они вряд ли смогут достичь профессионального уровня или уровня носителя языка.

Несмотря на увеличение количества курсов, направленных на повышение профессиональной компетенции учителей иностранных языков, остается открытым вопрос: как повысить у учителей уровень владения иностранным языком. На наш взгляд, в настоящее время уже не только администрация образовательных организаций, но и сами учителя осознают преимущества курсов, целью которых является повышение уровня владения английским языком. Особенно актуальна это проблема для учителей, имеющих большой опыт преподавания в образовательных организациях. Таким образом, возникла необходимость в разработке программы обучения, учитывающей современные запросы учителя английского языка.

Цель статьи заключается в описании результатов проведенного в ходе исследования анализа профессиональных дефицитов учителей английского языка и дополнительной профессиональной программы, разработанной на основе проведенной диагностики, направленной на удовлетворение учебных потребностей учителя.

Обзор научной литературы по проблеме. Рассматривая вопрос по подготовке учителей английского языка в системе дополнительного профессионального образования, мы изучили зарубежный и отечественный опыт подготовки и переподготовки учителей иностранных языков (S. G. McCafferty, G. M. Jacobs, C. Iddings, P. M. Lightbown, N. Spada, S. Wallace, D. Nunan, David Kolb, R. Ellis, G. Yule, С. В. Боголепова, Д. И. Ершов, М. А. Казакова, Е. Г. Кашина, Б. А. Крузе, К.С.Махмурян, Е.Н.Соловова и др.). Вследза Е. Н. Солововой и С. В. Боголеповой отметим очевидную специфику деятельности учителя иностранных языков, которая проявляется в том, что язык в этом случае выступает как цель, так и средство обучения.

В нашем исследовании при обучении учителей английского языка мы руководствуемся точкой зрения П. М. Лайтбаун и Н. Спада (P. M. Lightbown and N. Spada), утверждающих, что взрослые обучающиеся также способны овладеть иностранным языком, если не на уровне носителя, то на высоком профессиональном уровне [11, с. 67]. В контексте личностно-ориентированного подхода Дэвида Нунана (David Nunan) обучение взрослых будет опираться на следующие принципы [14]:

– взрослые обучающиеся ценят свой собственный опыт и учатся лучше всего тогда, когда они участвуют в постановке собственных целей обучения;

– взрослые обучающиеся уже определили для себя способы повышения концентрации внимания, получения и обработки информации;

– взрослые обучающиеся учатся лучше всего тогда, когда содержание обучения связано с прошлыми или текущими проблемами, а процесс обучения имеет отношение к жизненному опыту;

– взрослые обучающиеся учатся лучше всего, когда новая информация представляется с помощью различных сенсорных форм и опыта, с достаточным количеством повторений и вариаций на темы, чтобы можно было выявить различия в моделях.

Как правило, взрослые обучающиеся находятся под влиянием «прошлого опыта обучения, нынешних проблем и будущих перспектив» [14, с. 33]. Задача преподавателя, который работает с учителями, сводится к тому, чтобы последовательно организовывать работу, адаптируя занятия под участников образовательного процесса. Преподаватель будет задавать темп курса, ориентируясь на уровень языка учителей и их индивидуальные запросы, что предоставит им возможность развивать навыки и умения, необходимые для использования языка в конкретных ситуациях общения.

Все вышеперечисленные принципы

и особенности обучения актуальны в аспекте разработки дополнительной профессиональной программы, направленной на повышение компетенций учителя английского языка и преодоление профессиональных дефицитов, с которыми он сталкивается в современных условиях.

Методология и методы исследования. В рамках проводимого исследования нами использовались следующие методы: теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; метод анкетирования и интервьюирования, беседа; педагогическое наблюдение и обобщение педагогического опыта.

Целевой аудиторией нашего исследования выступают учителя английского языка, осуществляющие обучение по дополнительной профессиональной программе и имеющие опыт работы более 15 лет в образовательных организациях, с углубленным уровнем преподавания иностранных языков. В большинстве своем это женщины, владеющие одним иностранным языком, приезжающие из небольших городов или пригородов и имеющие весьма ограниченный опыт межкультурного общения. Многие из этих учителей работают в стрессовых условиях из-за необходимости увеличения баллов обучающихся по ЕГЭ, из-за чувства неуверенности при преподавании языка, который не является им родным.

Преодоление сложившейся ситуации представляется возможным при условии, что учителя английского языка владеют современными эффективными приемами и методами обучения и имеют возможность улучшить свои знания языка. Однако в обучении взрослых существуют специфические особенности, среди которых выделяют: «соотнесение полученной в ходе занятий в процессе повышения квалификации ценной информации с возможностью непосредственного применения ее в ходе трудовой практики; сильное стремление к самостоятельности и независимому принятию ключевых решений; наличие большого жизненного опыта, равно как и сформированность заранее устоявшегося мировоззрения и достаточно твердых жизненных позиций и приоритетов; влияние социальных, культурных, бытовых, деловых, профессиональных и личностных факторов и наличие достаточно ограниченного количества свободного для учебы времени; необходимость совмещения обучения в процессе повышения квалификации учителей иностранных языков с основным местом трудовой деятельности» [1, с. 239].

Изучение научной литературы позволяет констатировать, что интегративными показателями качества подготовки учителя иностранных языков в контексте новой парадигмы иноязычного образования становятся понятия компетентности и компетенции [4; 5]. Следовательно, коммуникативно-компетентностная модель обучения подразумевает, что в соответствии с системой Общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR) преподаватели владеют английским языком на уровне С1. Но, по мнению Е. Г. Кашиной, «при отсутствии естественной иноязычной среды языковые и речевые навыки и умения теряют свою прочность, что приводит к появлению ошибок в речи» [3, с. 114]. В этом случае дополнительная профессиональная программа, ориентированная на овладение иностранным языком, должна быть организована вокруг определенных коммуникативных задач и компетенций, необходимых для их выполнения.

Таким образом, для успешной реализации курса в рамках дополнительной профессиональной программы должны быть созданы условия для развития иноязычной коммуникативной компетенции учителя английского языка [2]. Развитие коммуникативной компетенции учителя в этом случае «предполагает со-изучение языков и культур, в том числе и культуры устно-

го и письменного общения в различных ситуациях, с учетом цели использования языка: для общих целей, академического, профессионального и социокультурного общения» [6, с. 38].

Рассмотрим этот вопрос более подробно.

Дж. Юл (G. Yule) отмечает, что для большинства людей опыт изучения второго (иностранного) языка L2 принципиально отличается от их опыта овладения первым (родным) языком L1, и он «вряд ли будет способствовать овладению иностранным языком» [22, с. 163]. Взаимодействие с L2 происходит в основном в подростковом или взрослом возрасте во время занятий (несколько часов в неделю). В основе обучения иностранному языку современных учителей в их студенческие годы лежали грамматический и аудиолингвальный подходы. Грамматический подход предполагал работу с набором определенных слов и грамматических правил, что сводилось к запоминанию как можно большего объема информации. Очевидно, что «письменная речь была в большем приоритете, чем устная» [22, с. 165]. Основным отличием аудиолингвального подхода было то, что при изучении языка акцент сделан на устной речи и практике в языковой лаборатории [19].

Следовательно, для построения эффективного курса по обучению учителей необходимо проанализировать их базовый языковой опыт.

Даже имея большой опыт преподавания, учитель английского языка, не будучи носителем языка, зачастую не обладает достаточным уровнем социокультурной компетенции и в целом знаний о языке и культуре, присущих носителям [17]. Тем не менее, исходя из профессионального опыта и наблюдений, отметим, что учителя, которые не являются носителями языка, обладают рядом важных преимуществ по сравнению с теми, для кого язык является родным. Например, им присущи глубокое понимание родного языка обучаемых и способность более доступно объяснить особенности иностранного языка. Таким образом, учителям, не являющимся носителями, необходимо постоянно стремиться к повышению профессионального уровня и уровня владения письменной и устной коммуникацией на английском языке.

С. Уоллес (S. Wallace) отмечает, что учителя по своему языковому уровню могут находиться на разных этапах развития или совершенствования, а также иметь разные потребности и стремления, в то время как программа компетенций является общей и соответствует только самым основным показателям [20, с. 77].

Еще одна сложная задача, с которой сталкиваются учителя иностранного языка, связана с разработкой и проведением тестов на определение уровня владения иностранным языком и профильных экзаменов (например, единого государственного экзамена (здесь и далее – ЕГЭ). Такого рода экзаменационные испытания проводятся администрацией и учителями образовательного учреждения с целью эффективного измерения успеваемости обучающихся. В связи с этим учителям английского языка крайне важно знать приемы организации и методику подготовки к ЕГЭ, а также иметь практический опыт работы с обучающимися.

Результаты исследования, обсуждение. Большинство учителей стремятся проверить свой уровень владения английским языком с помощью тестов, похожих на тесты ГИА (государственной итоговой аттестации), который ученики 9 и 11 классов сдают каждый год. В нашем исследовании мы провели диагностический тест, который состоял из заданий по чтению (понимание основного содержания текста, чтение с детальным извлечением информации, поиск конкретной информации в тексте); заданий по грамматике и лексике на заполнение пробелов, одно из которых задание по словообразованию; написание личного письма и эссе. Основная цель теста заключается в том, чтобы проверить уровень сформированности иноязычной

коммуникативной компетенции: соответствие уровням B2 или C1, а также способность учителей справляться с заданиями в стрессовом состоянии. Кроме того, учителя участвуют в дискуссии, чтобы подтвердить свой уровень владения английским языком, а также профессиональные дефициты. В качестве темы для обсуждения предлагаются темы, связанные с системой образования и ее проблемами в России. Многие из них боятся дальнейшего обсуждения полученных результатов со своими коллегами. Таким образом, необходимо сделать акцент на межличностном (социальном) характере задания, предполагающем взаимоуважение, умение понимать и успешно взаимодействовать со сверстниками [13].

В ходе исследования нами была организована дискуссия среди учителей с целью выявления трудностей, которые они испытывают, выступая в роли обучающихся. Учителям также была предложена анкета с вопросами, затрагивающими все области изучения иностранного языка, которые они хотели бы проработать во время обучения на курсах. Многие ответы были ожидаемы, так как у их обучающихся возникли те же затруднения при сдаче экзамена.

Рассмотрим основные из них.

1. *Лексика*. Слова, имеющие разное значение в зависимости от контекста, слова в идиоматических выражениях, слова-синонимы и т. д. Кроме того, наиболее «загадочными» являются задания на словообразование.

2. *Разговорная речь*, в особенности такая ее характеристика, как беглость речи. Свободное владение устной речью требует таких качеств, как готовность говорить, скорость речи и т. д. Учителя, не являясь носителями языка, находятся в невыгодном положении и иногда стесняются говорить по-английски, так как для того, чтобы избежать прямого перевода с русского и найти грамматически и лексически верный эквивалент, требуется время. Однако следует заметить, что учителя английского языка стремятся к обучению «через диалог и обсуждение» [18, с. 46].

3. *Произношение.* Речь учителей отмечена небольшим русским акцентом, который может мешать пониманию собеседников.

4. *Грамматика.* Обучение грамматике является приоритетным направлением обучения иностранным языкам многих учителей. Они твердо убеждены в том, что обучение грамматике более необходимо, чем лексике.

5. *Аудирование и чтение*. Хотя у учителей есть представление о том, как развивать рецептивные навыки и умения, у них самих практика отсутствует, и их интересует, как выполнять различные аутентичные задания по аудированию и чтению.

Для оценки успеваемости обучающихся (учителей английского языка) вместо тестирования или вместе с тем может быть проведен анализ портфолио [12]. Проанализировав портфолио учителей, мы пришли еще к одному важному замечанию – учителя исследуемой группы обладают рядом высокоразвитых способностей, оказывающих влияние на их стиль обучения [15, с. 8]:

– обширные знания;

– способность интегрировать и использовать различные виды знаний;

– умение делать обоснованные выводы, опираясь на прошлый опыт;

– понимание и использование стратегий изучения языка;

– осведомленность о контексте обучения.

Полученная в ходе исследования информация об учителях английского языка представляется нам весьма ценной при разработке дополнительной профессиональной программы, которая должна соответствовать учебным предпочтениям и ожиданиям учителей.

Проведенное диагностическое тестирование показало следующие результаты. Уровень владения английским языком у учителей соответствует уровню B2+ (табл.).

Таблица

Результаты диагностического тестирования

Тип задания	Кол-во баллов	Тип задания	Кол-во баллов
Чтение, грамматика и лексика		Аудирование, письмо	
Чтение с пониманием содержания прочитанного (reading for gist)	88	Аудирование с пониманием содержания прослушанного (listening for gist)	89
Чтение с полным пониманием прочитанного (reading for details)	72	Аудирование с полным пониманием прослушанного (listening for details)	71
Чтение с извлечением необходимой информации (reading for specific information)	61	Аудирование с извлечением необходимой информации (listening for specific information)	57
Задания по грамматике на заполнение пропусков	78	Личное письмо	91
Задания на словообразование	64	Эссе	68

Особенно хорошо у учителей развиты рецептивные навыки, связанные с извлечением основной информации текста, однако возник ряд сложностей при выполнении заданий на детальное понимание прочитанного и получение конкретной информации. Учителями соблюдены все требования к написанию личного письма, по которым это задание оценивается экспертами ЕГЭ, однако при написании эссе они отметили недостаток знаний о средствах логической связи, сочинительных союзах и словах-связках.

Анализируя потребности учителей английского языка, мы решили рассмотреть стили обучения по Дэвиду Колбу (David Kolb) [9] и организовали обсуждение в группах по 3–4 человека с целью определения собственного стиля. Наиболее распространенные стили обучения среди исследуемой группы – аккомодация (37 %) и конвергенция (35 %). Учителя также указали на тот факт, что, не являясь носителями языка, они испытывают недостаток знаний социокультурного характера. Поскольку их собственное обучение в школе проходило в СССР, учителям не хватает знаний о культуре страны изучаемого языка, чтобы правильно интерпретировать социокультурную информацию и участвовать в ее обсуждении.

Программа курса предполагает изучение определенных тем. Следовательно, учебно-тематический план был разработан в соответствии с результатами анализа потребностей учителей английского языка. Этот способ учебного планирования является наиболее распространенным и эффективным в процессе обучения английскому языку, поскольку взрослые обучающиеся отчетливо видят цель обучения. Кроме того, учителям английского языка более знакомы тематические программы, а собственный опыт преподавания позволяет им чувствовать себя более комфортно.

В конце каждого занятия учителя должны были дать обратную связь, и каждое последующее занятие было адаптировано под их ожидания и потребности, указанные в подготовленном нами контрольном списке вопросов [7]. Приведем примерный список вопросов.

1. Укажите ситуации, в которых вы испытываете трудности с английским языком.

2. Какие аспекты английского языка вы бы хотели улучшить.

3. Когда с вами говорят по-английски, какое количество информации вы понимаете – a) все, b) большую часть, c) некоторое количество, d) немного, e) совсем мало.

4. Когда вы смотрите телевизор, какое количество информации вы понимаете – a) все, b) большую часть, c) некоторое количество, d) немного, e) совсем мало.

5. Когда вы говорите по-английски, какое количество информации понимает ваш собеседник – a) все, b) большую часть, c) некоторое количество, d) немного, e) совсем мало.

6. Оцените по степени значимости (1 – минимальное значение, 6 – максимальное значение) – a) чтение, b) аудирование, c) письмо, d) говорение, e) лексика.

Во время занятий по разработанному курсу учителям удается укрепить уверенность в себе и повысить самооценку, в связи с чем растут и их ожидания от преподавательской деятельности:

– темы, включенные в программу обучения (например, образ жизни и образование) были отмечены учителями, так как они считают, что их ученики могут сталкиваться с такими же темами при сдаче ЕГЭ. Основной акцент в обучении делается на лексике и на ее использовании в различных видах речевой деятельности. Также нами был введен грамматический материал по предложенным учителями темам. Наша задача сводится к обеспечению учителей достаточной практикой по совершенствованию умений и навыков иноязычной речевой деятельности;

– учителя также отметили сложность грамматики и метаязыка, используемого для описания изучаемого языка;

– в план курса были включены мероприятия, направленные на восстановление и повышения уровня владения лексической компетенции, а также были прописаны различные формы взаимодействия, поскольку учителя не хотели работать в одиночку [16];

– план курса был разработан с учетом актуальных пожеланий учителей определить свои собственные стратегии успешной подготовки к тестовым заданиям и экзаменам. Для того чтобы направлять учащихся к цели, учителя сами должны обладать необходимыми знаниями, умениями и навыками.

В основе учебного курса лежат наиболее необходимые для учителей темы. Например, на первом занятии была предложена тема, которая, на наш взгляд, ориентирована на преодоление страха и нежелания общаться на иностранном языке. Мы выбрали тему «Стресс на работе» как актуальную и мотивирующую для учителей иностранных языков из-за особенностей нашего русского менталитета. Учителя часто чувствуют необходимость обсудить свои проблемы на работе с коллегами. Кроме того, материал, выбранный для аудирования, имеет социокультурную ценность и помогает учителям чувствовать себя более компетентными в обсуждении тем.

В план курса нами были включены письменные задания, направленные на повышения осведомленности учителей об организации логической связи в различных видах письменных текстов. Разрабатывая задания, мы придерживались точки зрения Дж. Ялдена (J. Yalden): «внимание должно быть сосредоточено на значениях, которые следует сообщать, а не на формах и структурах, которые нужно изучать» [21, с. 151]. Предполагается, что подобные задания помогут учителям научить обучающихся работать над письменной частью экзамена.

Заключение. Подводя итоги нашего исследования, выделим те приоритеты, которые были определены нами как ключевые при составлении программы обучения учителей английского языка.

1. При разработке курса необходимо обсудить совместно с учителями задания для того, чтобы оптимизировать процесс обучения английскому языку с помощью стратегий изучения иностранного языка, которые «охватывают как стратегии изучения, так и стратегии использования иностранного языка» [8, с. 5]. Обучающиеся «используют те или иные стратегии обучения, когда сталкиваются с какой-то проблемой» [10, с. 77], и важно знать, какую

из них применить, чтобы справиться с поставленной задачей.

2. Программа курса должна включать достаточно материалов по аудированию и чтению социокультурной направленности и заданий для развития рецептивных видов речевой деятельности, чтобы повысить уровень информированности учителей иностранного языка и использовать на занятии различные формы взаимодействия.

3. Программа курса предполагает изучение грамматических конструкций, указанных учителями во время дискуссии.

4. Программа курса предполагает использование упражнений и заданий, которые должны помочь учителю справиться с ЕГЭ, так как работы только по учебникам, используемым на занятиях в школах, недостаточно.

5. Учебно-тематический план должен быть по времени гибким и соответствовать потребностям учителя, так как взрослые обучающиеся имеют более точное представление о том, что они могут достичь в ходе обучения.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что разработка дополнительной профессиональной программы для учителей английского языка должна осуществляться с учетом их профессиональных запросов и выявленных в ходе диагностического исследования дефицитов знаний, умений, навыков и компетенций, в этом случае ее реализация гарантированно обеспечит личностный и профессиональный рост учителя.

Библиографический список

1. *Ершов Д. И.* Роль процесса повышения квалификации преподавателей и учителей иностранного языка в современном мире // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 46. – С. 237–246.

2. *Казакова М. А.* Профессиональная переподготовка педагогов в системе дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 1. – С. 98–102.

3. *Кашина Е. Г.* Инновационные формы повышения квалификации учителей иностранного языка // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2016. – № 1. – С. 113–116.

4. *Крузе Б. А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2016. – № 2-2. – С. 19–28.

5. *Махмурян К. С.* Концептуальные основы подготовки учителя иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования. – М.: Наука: Флинта, 2005. – 334 с.

6. *Соловова Е. Н., Боголепова С. В.* Современные подходы к определению профессиональной квалификации преподавателя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 4. – С. 36–45.

7. *Assessing* Learner Needs in the Adult ESL Classroom [Электронный ресурс]. – URL: http://www.cal.org/caela/scb/III_A_AssessingLearnerNeeds.pdf (дата обращения: 17.11.2019).

8. *Cohen A. D.* Strategies in Learning and Using a Second Language. – London; New York: Longman, 1998. – 305 p.

9. *David Kolb's* learning styles model and experiential learning theory (ELT) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm (дата обращения: 17.11.2019).

10. *Ellis R.* Understanding second language acquisition. – Oxford: Oxford University Press, 2015. – 365 p.

11. *Lightbown P. M., Spada N.* How Language are Learned. – Oxford: Oxford University Press, 1999. – 192 p.

12. *Lindsay C., Knight P.* Learning and Teaching English. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 188 p.

13. *McCafferty S. G., Jacobs G. M., Iddings C.* Cooperative learning and second language teach-

ing. – New York: Cambridge University Press, 2006. – 240 p.

14. *Nunan D.* Lerner-Centred Curriculum. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 196 p.

15. *Richards J., Farrell T.* Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 200 p.

16. *Richards J., Lockhart C.* Reflective Teaching in Second Language Classrooms. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 232 p.

17. *Shin S.* Preparing non-native English-speaking ESL teachers // Teacher Development. – 2008. – Vol. 12. – P. 57–65.

18. *Skinner D.* Effective Teaching and Learning in Practice. – London: Continuum International Publishing Group Ltd, 2010. – 176 p.

19. *Stern H.* Fundamental Concepts of Language Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1983. – 582 p.

20. *Wallace S.* Teaching, Tutoring and training in the Lifelong Learning Sector. – Learning Matters Ltd, 2007. – 240 p.

21. *Yalden J.* Principles of Course Design for Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 207 p.

22. *Yule G.* The Study of Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 320 p.

Поступила в редакцию 19.02.2020

Tsybaneva Valentina Aleksandrovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Principle of the Center for Philological Education, Volgograd State Academy of Postgraduate Studies, valentinatsybaneva@yandex.ru, ORCID 0000-0002-0908-850X, Volgograd

Seredintseva Anna Sergeevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Social Sciences and Humanities, Volzhskiy branch of Volgogad State University, anna_seredinceva@mail.ru, ORCID 0000-0003-0028-6937, Volzhskiy

FEATURES OF DEVELOPING AN ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAM FOR ENGLISH TEACHERS IN VIEW OF THEIR PROFESSIONAL NEEDS

Abstract. The problem of developing an additional professional program is being updated taking into account modern requirements for the professional competence of an English teacher. Particular attention is paid to the question of increasing the level of foreign language communicative competence of an English teacher.

The purpose of the study is to analyze the professional deficits of teachers of the English language and to develop, on the basis of the diagnostics, an additional professional program aimed at satisfying the teaching needs of the teacher.

Methodology and research methods. In the course of the study, we used the following methods: theoretical analysis of Russian and foreign psychological, pedagogical and methodological literature on the research problem; method of questioning and interviewing, conversation; pedagogical observation and generalization of pedagogical experience.

Conclusion. The principles of teaching foreign languages to adults, which must be taken into account when teaching teachers of foreign languages, are analyzed. The conditions for the development of a foreign language communicative competence of an English teacher as part of training in an additional professional program are identified and argued. The priorities that must be considered when drawing up a training program for teachers of English are considered. The tools for assessing the performance of students (English teachers) are highlighted and characterized. Their role and significance in understanding and interpreting the results are shown, as well as the value of the study in developing an additional professional program that should meet the educational preferences and expectations of teachers.

Keywords: additional professional program, foreign-language communicative competence, a teacher of English, principles of adult education, professional deficits.

References

1. Ershov, D. I., 2019. The role of the continuing education of teachers and teachers of a foreign language in the modern world. Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts, no. 46, pp. 237–246. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Kazakova, M. A., 2012. Professional retraining of teachers in the system of additional professional education. Scientific support of the system of advanced training of personnel, no. 1, pp. 98–102. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Kashina, E. G., 2016. Innovative forms of advanced training of teachers of a foreign language. Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology, no. 1, pp. 113–116. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Kruse, B. A., 2016. Formation of linguistic-multimedia competence of the future teacher of a foreign language. Bulletin of the Perm State Pedagogical University, Series no. 1, Psychological and pedagogical sciences, no. 2-2, pp. 19–28. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Makhmuryan, K. S., 2005. Conceptual framework for the preparation of a foreign language teacher in the system of additional professional education. Moscow: Science Publ.: Flint Publ., 334 p. (In Russ.)

6. Solovova, E. N., Bogolepova, S. V., 2017. Modern approaches to determining the professional qualifications of a teacher of a foreign language. Foreign languages at school, no. 4, pp. 36–45. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Assessing Learner Needs in the Adult ESL Classroom [online]. Available at: http://www.cal.org/caela/scb/III_A_AssessingLearnerNeeds.pdf (accessed: 17.11.2019). (In Eng.)

8. Cohen, A. D., 1998. Strategies in Learning and Using a Second Language. London; New York: Longman Publ., 305 p. (In Eng.)

9. David Kolb's learning styles model and experiential learning theory (ELT) [online]. Available at: http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm (accessed: 17.11.2019). (In Eng.)

10. Ellis, R., 2015. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press Publ., 365 p. (In Eng.)

11. Lightbown, P. M., Spada, N., 1999. How Language are Learned. Oxford: Oxford University Press Publ., 192 p. (In Eng.)

12. Lindsay, C., Knight, P., 2006. Learning and Teaching English. Oxford: Oxford University Press Publ., 188 p. (In Eng.)

13. McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., Iddings, C., 2006. Cooperative learning and second language teaching. New York: Cambridge University Press Publ., 240 p. (In Eng.)

14. Nunan, D., 1988. Lerner-Centred Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 196 p. (In Eng.)

15. Richards, J., Farrell, T., 2005. Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 200 p. (In Eng.)

16. Richards, J., Lockhart, C., 1996. Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 232 p. (In Eng.)

17. Shin, S., 2008. Preparing non-native English-speaking ESL teachers. Teacher Development, vol. 12, pp. 57–65. (In Eng.)

18. Skinner, D., 2010. Effective Teaching and Learning in Practice. London: Continuum International Publishing Group Ltd Publ., 176 p. (In Eng.)

19. Stern, H., 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press Publ., 582 p. (In Eng.)

20. Wallace, S., 2007. Teaching, Tutoring and training in the Lifelong Learning Sector. Learning Matters Ltd Publ., 240 p. (In Eng.)

21. Yalden, J., 1987. Principles of Course Design for Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 207 p. (In Eng.)

22. Yule, G., 2010. The Study of Language. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 320 p. (In Eng.)

Submitted 19.02.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.10
УДК 355.231

Корытков Владимир Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии института истории и гуманитарного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, vladalex-kor@yandex.ru, ORCID 0000-0002-1849-8092, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ЦЕЛОСТНОГО ПРЕЕМСТВЕННОГО АДАПТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ВАЖНОГО УСЛОВИЯ ИХ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Введение. В статье рассматривается одно из важных условий адаптации к профессиональной деятельности – формирование единого целостного преемственного адаптивного образовательного пространства профессиональной подготовки. Профессиональная подготовка военных специалистов рассматривается как условие их адаптации к профессиональной деятельности. Раскрыты цель, принципы, главные элементы адаптивного образовательного пространства.

Цель статьи – доказать, что для успешной адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности необходимо сформировать единое целостное преемственное адаптивное образовательное пространство профессиональной подготовки.

Методология, методы исследования. Автором использовались: понятийно-терминологический анализ, метод прогнозирования и перспективного планирования, метод моделирования, метод констатирующего эксперимента.

Результаты исследования, обсуждение. Раскрыт процесс интеграции основных образовательных программ высшего образования и образовательных программ военно-учетных специальностей, опыт использования современных технологий обучения студентов, проходящих обучение по военно-учетным специальностям. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы по определению уровня адаптированности будущих военных специалистов на начальном и завершающем этапах их подготовки.

Заключение. Доказано, что сформированное адаптивное образовательное пространство дало возможность решить задачи адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: адаптивное образовательное пространство, военный специалист, адаптация к профессиональной деятельности, адаптированность, интеграция, стратегия адаптивного поведения.

Введение, постановка проблемы. Строительство Вооруженных сил России в современных условиях направлено на достижение высоких качественных показателей боевой подготовки и боевой готовности войск, обеспечении обороноспособности страны. В этих целях осуществляется модернизация ключевых компонентов формирования и функционирования Вооруженных сил, внедряются новые формы и способы боевой подготовки, войска оснащаются новейшими образцами военной техники и вооружения. Их особенность заключается в том, что они представляют собой высокотехнологичные комплексы, основанные на последних достижениях отечественной науки. На этой основе создается космическое оружие, разведывательные и ударные робототехнические комплексы стратегического уровня, способные работать в Мировом океане, воздухе и космосе, совершенствуется по-

тенциал стратегических ядерных сил. В войска ПВО поступают радиолокационные системы и устройства, основанные на радиофотонике и др.

Все это предъявляет высокие требования к качеству профессиональной подготовки военных специалистов, способных в любых условиях в полной мере использовать все, что заложено в конструкции оружия и боевой техники. В условиях непрерывного совершенствования средств ведения войны можно говорить о том, что подготовка военных специалистов сегодня сводится к их постоянной адаптации к изменяющимся требованиям профессиональной деятельности в процессе подготовки по военно-учетным специальностям.

Вместе с тем совершенствование системы адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности традиционными методами уже не может дать нужных результатов.

Цель статьи. Автор считает, что для успешной и ускоренной адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности необходимо сформировать единое целостное преемственное адаптивное образовательное пространство их профессиональной подготовки.

Обзор научной литературы по проблеме. Основой нашего исследования являются работы ряда отечественных и зарубежных ученых (В. А. Адольф, Г. В. Безюлева, Л. С. Выготский, Е. Е. Вяземский, Г. Дитхелм, Л. П. Кочнева, Э. В. Михайлова, Ю. Н. Михайлова и др.).

Обратимся к рассмотрению понятия «образовательное пространство». На практике образовательное пространство представляется комплексом образовательных программ и стандартов, образовательных учреждений, различных видов и средств образовательной деятельности [7]. В педагогической науке этим понятием все чаще обозначается та часть общественного пространства, в которой социум осуществляет нормированную образовательную деятельность и которая обозначается в виде динамического единства всех субъектов образовательного процесса и комплекса систем их отношений [1; 9; 11]. Э. В. Михайлова представляет единое образовательное пространство как комплекс компонентов, специально организованный и способный обеспечить системную интеграцию различных подсистем образования, в том числе и профессионального образования, в единую педагогически направленную систему, преследующую цель обеспечить оптимальное протекание процесса подготовки специалиста [10, с. 174].

Другие исследователи рассматривают образовательное пространство как сферу взаимодействия таких субъектов, как преподаватель, студент и среда между ними [1; 2]. Л. С. Выготский рассматривал образовательное пространство в виде трехкомпонентного взаимодействия субъектов образовательной деятельности: активность учителя, активность учащегося и активная среда между ними, выступающие единым процессом целенаправленного и всестороннего формирования личности [6].

Методология и методы исследования. Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор теоретических и эмпирических методов исследования: понятийно-терминологический анализ философских, психолого-педагогических трудов; метод анализа нормативно-правовых документов в области деятельности Вооруженных сил России по вопросам профессиональной подготовки специалистов; метод прогнозирования и перспективного планирования; метод моделирования; метод констатирующего эксперимента.

Результаты исследования, обсуждение. При формировании адаптивного образовательного пространства преследуется цель активизировать деятельность обучающегося и развить в нем имеющийся потенциал саморазвития. Использование

военным специалистом возможностей воспитательной и образовательной среды позволяет ему активнее пройти адаптацию к профессиональной деятельности [1; 4].

В качестве основных системных принципов единого целостного преемственного адаптивного образовательного пространства профессиональной подготовки военных специалистов автором выдвигаются:

– принцип целостности, проявляющийся в несводимости свойств процесса адаптации военных специалистов на различных его этапах к простой сумме свойств субъектов адаптации;

– принцип структурности предоставляет возможности описания системы посредством выявления основных элементов структуры этой системы, особенностей ее внутренних связей;

– принцип иерархичности – образовательное пространство различных субъектов адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности рассматривается как система;

– принцип интеграции, обеспечивающий комплексное многоплановое влияние на весь ход адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки по военно-учетным специальностям.

Рассматривая указанное условие адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности на примере Сибирского федерального университета, осуществляющего военно-профессиональную подготовку студентов, авторы исходят из того положения, что в качестве ведущей, определяющей характер профессионального становления личности военного специалиста является их профессиональная подготовка. Поэтому профессиональная подготовка рассматривается нами основным средством адаптации, представляется нам как процесс включения в специальность, овладения навыками и умениями профессиональной деятельности [3; 5].

Исходя из этого, в качестве стратегии адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе их подготовки по военно-учетным специальностям авторами выдвинута, во-первых, системная интеграция всех подсистем подготовки к профессиональной деятельности в единую педагогически направленную систему в интересах обеспечения эффективного протекания процесса адаптации, во-вторых, обогащение знаний, навыков и умений на основе активных технологий.

Как представляется, интеграция должна обеспечить взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость субъектов профессиональной адаптации военных специалистов, синхронизацию их действий на основе постоянного регулирования их Министерством высшего образования и науки Российской Федерации и Министерством обороны Российской Федерации. При этом мы считаем, что интеграция, представляющая собой процесс объединения, сама по себе еще не может означать само объединение. В то же время мы можем утверждать, что в определенной степени развитие и постоянное совершенствование интеграционных процессов вполне могут быть необходимым и важным условием успешной профессиональной адаптации военных специалистов.

Формирование и развитие адаптивного образовательного пространства в Сибирском федеральном университете предполагает интеграцию содержания образовательного процесса по программам высшего образования и по программам военно-профессиональной подготовки студентов. Учебные дисциплины основных образовательных программ высшего образования и их содержание выступают основой для овладения студентами военно-профессиональными знаниями, навыками и умениями, компетенциями. При этом учитывается степень сходства каждой образовательной программы высшего образования с программами военных специальностей. Исхо-

дя из той или иной степени сходства были разработаны особые подходы к подготовке военных специалистов в университете. При высокой степени сходства основное учебное время отводилось для проведения практических занятий непосредственно на военной технике. При приемлемой степени сходства осуществлялся контроль уровня практической подготовленности будущих военных специалистов, и на этой основе определялось соотношение между их теоретической и практической подготовкой.

Обогащение военно-профессиональных знаний, навыков и умений будущих военных специалистов, обеспечение развития их компетенций, формирование у них профессионально важных качеств осуществлялись посредством постоянного обновления содержания и использования в образовательном процессе современных активных технологий обучения.

В ходе освоения обучающимися блока практических дисциплин в Сибирском федеральном университете используются технология кейс-стади и такие средства обучения, как ситуационные задания, проектная деятельность. Эти технологии были выбраны нами в связи с тем, что осваиваемые военные специальности насыщены ситуациями, которые характеризуются неопределенностью исходных условий и высокой ответственностью. Эти факторы предъявляют высокие требования к тем профессиональным качествам личности студента, которые обеспечивали бы поиск оптимальных вариантов действий.

Что касается технологии кейс-стади, то ее основой стал метод активного анализа проблемной ситуации, предполагающий обучение путем решения задач-ситуаций. Значимость метода кейс-стади состоит в том, что учебная группа совместно анализирует конкретную ситуацию, а затем вырабатывает практическое решение.

Широкое применение в процессе обучения будущих военных специалистов в военном учебном центре при Сибирском федеральном университете нашли ситуационные задания. При освоении обучающимися учебного предмета «Военно-специальная подготовка» занятия проводятся с использованием компьютерного артиллерийского полигона. В процессе занятия студенты самостоятельно выполняют огневые задачи с закрытых огневых позиций в режиме реального времени с определением степени поражения целей и оценкой выполненных огневых задач в автоматизированном режиме. В ходе занятия будущие военные специалисты, опираясь на ранее полученные теоретические знания, разрабатывают сценарии для решения поставленной огневой задачи: определить характер местности, метеорологические и баллистические условия стрельбы, разработать систему управления огнем и целевую обстановку. По итогам занятия студенты успешно выполнили огневую задачу, поразив 90 % выявленных целей условного противника.

Развитие творческой деятельности военных специалистов как стратегии осуществляется также в процессе учебных сборов, полевых выходов, тактико-строевых учений.

Для включения обучающихся в совместную деятельность, адекватную установленной цели, приобщения их к военно-профессиональным действиям организуется проектная деятельность [8]. В исследовании было определено, что проектная деятельность является видом познавательной активности военных специалистов. Она осуществляется с целью решения исследовательских, поисковых и практических задач при освоении учебных дисциплин. Здесь мы имеем в виду, что обозначенная проектная деятельность осуществляется тогда, когда предполагается изменение практики. С помощью проекта осуществляется связь существующего состояния объекта с прогнозируемым будущим. Изменение состояния объекта прогнозируется деятельностью субъекта. При этом

важно, чтобы при проектировании было сохранено то, что нужно без изменений сохранить в будущем. Вместе с тем естественный ход событий не всегда позволяет сохранить это произвольно. Поэтому при проектировании необходимо определять задачи, решение которых позволило бы сохранить существующее состояние объекта в будущем. Затем этот процесс необходимо привести в действие. Наряду с этим в существующем состоянии имеется и то, что должно быть подвергнуто изменениям в будущем, поэтому необходимо четко и ясно определиться с тем, от каких событий и фактов нужно в будущем отказаться. Поэтому субъект проектной деятельности при проектировании процессов должен обеспечить появление нового [12; 13].

Технологии реализации проекта являются в достаточной степени вариативными и взаимодополняющими. Так, при проведении занятия по курсу «Общая тактика» со студентами Сибирского федерального университета при решении тактической задачи «Отделение в бою» будущие военные специалисты должны были решить задачу «Организация обороны». Цель этого занятия заключалась в том, чтобы студенты изучили порядок уяснения поставленной им задачи, оценили обстановку, определили порядок выхода отделения на указанную им позицию. Затем изучили правила организации наблюдения и определения задач подчиненным, выбрали основные и запасные огневые позиции для БМП и личного состава отделения, порядок отдачи боевого приказа, уяснили порядок инженерного оборудования позиции. Занятие также преследовало цель воспитать у будущих военных специалистов высокие морально-деловые и психологические качества, уверенность в штатном и приданом вооружении.

Перед отработкой учебного вопроса преподаватель доводит тактическую обстановку, разводит отделения по указанным местам и дает команду к началу отработки учебного вопроса. После получения боевой задачи на организацию обороны командир отделения уточняет задачу и после оценки обстановки начинает вырабатывать замысел боя. После этого он принимает окончательное решение, в котором определяются боевые задачи личному составу, расчетам, огневым средствам, формулирует вопросы взаимодействия. Затем отделение выводится им на позицию обороны. Здесь отделение получает от него боевой приказ. Далее командир отделения организует наблюдение и систему огня, определяет фортификационное оборудование, разрабатывает карточку огня отделения и предоставляет ее командиру взвода, завершает подготовку отделения, проверяет готовность к бою и в установленное время докладывает старшему начальнику.

Для определения эффективности сформированного единого целостного преемственного адаптивного образовательного пространства авторами была проведена опытно-экспериментальная работа по определению уровня содержательно-когнитивного компонента адаптированности к профессиональной деятельности студентов Сибирского федерального университета, обучающихся по двухлетней программе военно-учетной специальности набора 2017 г., на начальном и завершающем этапах обучения. В качестве критериев содержательно-когнитивного компонента были выдвинуты теоретические знания и практические умения и навыки. К исследованию было привлечено 150 студентов. 75 из них были включены в экспериментальные группы и 75 – в контрольные группы.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что на начальном этапе студенты экспериментальных и контрольных групп, обучающиеся по программам военно-учетных специальностей, показали одинаковый уровень теоретических знаний и практических умений и навыков, причем у большинства из них этот уровень оказался низким (61,33 % в экспериментальных группах и 58,66 –

в контрольных). Незначительный процент студентов оказался с высоким уровнем теоретических знаний и практических умений и навыков (12,00 % в экспериментальных группах и 14,67 – в контрольных).

На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы в экспериментальных группах процент студентов с высоким уровнем теоретических знаний и практических умений и навыков составил 34,67 % (прирост – 22,67). В это же время в контрольных группах этот прирост составил 1,33 %. Количество студентов со средним уровнем теоретических знаний и практических умений и навыков в экспериментальных группах увеличилось на 20 % (с 26,67 до 46,67). В контрольных группах этот прирост составил 18, 67 %.

Заключение. Таким образом, формирование единого целостного преемственного адаптивного образовательного пространства дало возможность реализовать потенциальные возможности содержания образования для решения задач адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки по военно-учетным специальностям.

Библиографический список

1. *Адольф В. А., Дашкова Е. К.* Адаптация студентов вуза к будущей профессиональной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 61–67.

2. *Адольф В. А., Дашкова А. К., Зандер Ф. В.* Программа адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2019. – № 2 (48). – С. 69–76.

3. *Адольф В. А., Савчук А. Н.* Прогнозирование становление профессиональной компетентности выпускника вуза: монография. – Красноярск: РИО КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2014. – 353 с.

4. *Адольф В. А., Фоминых А. В.* Конкурентоспособность выпускника современного вуза: монография. – Красноярск: РИО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2017. – 280 с.

5. *Безюлева Г. В.* Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.

6. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М., 1999. – 536 с.

7. *Вяземский Е. Е.* Формирование единого образовательного пространства региона на принципах гуманистической педагогики и гражданского патриотизма [Электронный ресурс]. – URL: https://istina.msu.ru/conferences/presentations/21097603/ (дата обращения: 20.06.2019).

8. *Дитхелм Г.* Управление проектами: в 2 т. Т. 1. / пер. с нем. – СПб.: бизнес-пресса, 2004. – 400 с.

9. *Кочнева Л. П.* Приоритетные тенденции формирования единого образовательного пространства [Электронный ресурс]. – URL: https://studylib.ru/doc/960042/prioritetnye-tendencii-formirovaniya-edinogo (дата обращения: 07.06.2019).

10. *Михайлова Э. В.* Преемственность как средство адаптации студентов-дизайнеров в профессиональном образовании // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 1. – С. 170–175.

11. *Михайлова Ю. Н.* развитие адаптационного потенциала личности студента как фактор оптимизации образовательного пространства вуза // Психологические науки и образование. – 2010. – № 5. – С.19–24.

12. *Мкртчан М. А.* Методологические вопросы педагогических исследований и практических построений // Методологические и теоретические подходы к решению проблем практики образования: сб. статей. – Красноярск, 2004. – С. 102–105.

13. *Adolf V. A., Azhiev A. V., Gadaborsheva Z. I.* Algoritm of supporting future social workers in pedagogical and psychological aspects // Espacios. – 2018. – 39 (35). – P. 7.

Поступила в редакцию 26.02.2020

Korytkov Vladimir Alexandrovich

Cand. Sci (Pedagog, Assist. Prof., Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History and Humanitarian Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Novosibirsk State Pedagogical University., vladalex-kor@yandex.ru, ORCID 0000-0002-1849-8092, Novosibirsk

FORMING A SINGLE INTEGRATED SUCCESSIVE ADAPTIVE EDUCATIONAL SPACE OF PROFESSIONAL TRAINING OF MILITARY SPECIALISTS AS AN IMPORTANT CONDITION OF THEIR ADAPTATION TO PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract. Introduction. The article considers one of the important conditions for adaptation to professional activity – the formation of a single, holistic, continuous adaptive educational space of professional training. Vocational training of military specialists is considered as a condition for their adaptation to professional activities. The purpose, principles, the main elements of adaptive educational space are revealed.

The purpose of the article – to prove that for the successful adaptation of military specialists to professional activity, it is necessary to form a single, holistic, continuous adaptive educational space for professional training.

Methodology, research methods. The author used: conceptual and terminological analysis; forecasting and long-term planning method; modeling method; method of stating experiment.

Research results, discussion. The process of integration of the basic educational programs of higher education and educational programs of military specialties, the experience of using modern teaching technologies for students who are trained in military specialties are disclosed. The results of experimental work to determine the level of adaptability of future military specialists at the initial and final stages of their training are presented.

Conclusion. It is proved that the formed adaptive educational space made it possible to solve the problems of adapting military specialists to professional activities.

Keywords: adaptive educational space, military specialist, adaptation to professional activities, adaptation, integration, strategy of adaptive behavior.

References

1. Adolf, V. A., Dashkova, E. K., 2017. Adaptation of university students to future professional activities. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 61–67. (In Russ.)

2. Adolf, V. A., Dashkova, A. K., Zander, F. V., 2019. Program for the adaptation of future engineers to educational and professional activities. Bulletin of KSPU named after V. P. Astafyev, no. 2 (48), pp. 69–76. (In Russ.)

3. Adolf, V. A., Savchuk, A. N., 2014. Forecasting the formation of professional competence of a university graduate. Monograph. Krasnoyarsk: KSPU named after V. P. Astafyev Publ., 353 p. (In Russ.)

4. Adolf, V. A., Fominykh, A. V., 2017. Competitiveness of a graduate of a modern university. Monograph. Krasnoyarsk: KSPU named after V. P. Astafyev Publ., 280 p. (In Russ.)

5. Bezuleva, G. V., 2008. Psychological and pedagogical support of professional adaptation of pupils and students. Monograph. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 320 p. (In Russ.)

6. Vygotsky, L. S., 1999. Pedagogical psychology. Moscow, 536 p. (In Russ.)

7. Vyazemsky, E. E. The formation of a single educational space of the region on the principles of humanistic pedagogy and civic patriotism [online]. Available at: https://istina.msu.ru/conferences/presentations/21097603/ (accessed: 20.06.2019).

8. Diethelm, G., 2004. Project management: in 2 vols, vol. 1. St. Petersburg: Business press

Publ., 400 p. (In Russ.)

9. Kochneva, L. P. Priority trends in the formation of a single educational space [online]. Available at: https://studylib.ru/doc/960042/prioritetnye-tendencii-formirovaniya-edinogo (accessed: 07.06.2019). (In Russ.)

10. Mikhailova, E. V., 2012. Continuity as a means of adaptation of design students in vocational education. Bulletin of the Chuvash University, no. 1, pp. 170–175. (In Russ.)

11. Mikhailova, Yu. N., 2010. development of the adaptive potential of a student's personality as a factor in optimizing the educational space of a university. Psychological Sciences and Education, no. 5, pp. 19–24. (In Russ.)

12. Mkrtchan, M. A., 2004. Methodological issues of pedagogical research and practical constructions. Methodological and theoretical approaches to solving problems of educational practice. Sat. articles. Krasnoyarsk, pp. 102–105. (In Russ.)

13. Adolf, V. A., Azhiev, A. V., Gadaborsheva, Z. I., 2018. Algoritm of supporting future social workers in pedagogical and psychological aspects. Espacios, 39 (35), p. 7. (In Eng.)

Submitted 26.02.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.11
УДК 378

Кузнецова Екатерина Борисовна

Магистр лингвистики, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный медицинский университет, kuropatka-@mail.ru, ORCID 0000-0001-5167-4652, Ярославль

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Проблема и цель. В представленной статье описывается сложившаяся в последнее время ситуация с преподаванием иностранного языка в медицинских вузах. Современные ФГОС обязывают будущих медиков быть коммуникативно компетентными, кроме того, медицинская документация часто должна переводиться на иностранный язык, также необходимо общаться с зарубежными коллегами.

Цель статьи – дать описание предметно-языкового интегрированного обучения, или CLIL, и выделить плюсы интеграции CLIL в изучение профильных дисциплин студента-медика.

Методология. Исследование проводилось на основе таких методов, как практический, дескриптивный и прочие.

Результаты и обсуждение: описываются принципы обучения CLIL, один из них – освоение содержания предмета (специальности), которое поддерживается на занятиях по иностранному языку. Так, при выборе содержания учебного материала предпочтение должно отдаваться аутентичным текстам медицинской направленности в зависимости от специализации будущего медика.

В заключении статьи приводятся доказательства эффективности использования CLIL: студенты могут достичь значительно более высокого уровня иностранного языка, чем при обучении по традиционной методике преподавания иностранных языков. Результаты исследования также показывают, что студенты обладают большим запасом научной терминологии и широким академическим словарным запасом на иностранном языке благодаря тем предметам, которые они изучали.

Ключевые слова: интегрированное обучение, иностранный язык, предметно-языковое обучение, врач, медицинский работник, компетенция, профессиональная коммуникация, английский язык, университет, медицина.

Введение, постановка проблемы. Знание английского языка в медицине имеет большое значение для практикующих врачей, поскольку они должны быть в курсе современных инноваций, понимать текущие дискурсы и участвовать в медицинском сообществе. Также современные Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) предъявляют будущим специалистам требования соответствия определенным компетенциям, среди которых есть и общепрофессиональная компетенция (ОПК-2) «Готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности».

Практикующие врачи все чаще сталкиваются с тем, что медицинская документация в больницах должна быть продублирована на английском языке в случае предоставления информации об оценке рисков или рекомендаций по использованию лекарственных средств для зарубежных коллег при продолжении лечения за границей.

Знание английского языка также необходимо для взаимодействия с иностранными

коллегами в целях повышения квалификации, на международных конференциях.

Во времена глобализации высшее образование должно идти в ногу с текущими событиями и содействовать студентам в развитии профессиональных коммуникативных компетенций. Университеты стремятся улучшить качество образования, и число университетов, предлагающих курсы или программы, преподаваемые исключительно на английском языке, возрастает. Однако ограниченное количество выделяемых на изучение дисциплины часов (4 или 3,5 семестра) не позволяет эффективно сформировать необходимую компетенцию. Согласно примерной программе «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, разработанной под руководством С. Г. Тер-Минасовой, положения и принципы которой взяты нами за основу при составлении собственной рабочей программы по иностранному языку для студентов медицинского вуза, будущий врач должен знать иностранный язык и владеть иноязычной коммуникативной компетенцией (ИКК) на уровне А2+ – В1+ (согласно классификации Общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR)). Это повышенный уровень согласно примерной программе Тер-Минасовой, так как исходный уровень ИКК студентов-медиков – А1 – А2+ (результаты получены нами после проведения так называемого «Placement Test» – вступительного теста). Однако, как показывает практика, не все обучающиеся 2-го курса достигают этого уровня – не все могут использовать язык на практике. В короткие сроки это трудновыполнимо, поэтому необходима интеграция в образовательный процесс предметно-языкового интегрированного обучения или Content-language Integrated Learning (CLIL) с целью увеличения эффективности овладения языком в короткие сроки.

Таким образом, цель нашей статьи – сравнить дескрипторы этапов освоения ОПК-2 с дескрипторами уровней знания английского языка для понимания того, как с помощью внедрения предметно-языкового интегрированного обучения или Content-language Integrated Learning (CLIL) в короткие сроки (4 семестра) поднять уровень владения иностранным языком будущих врачей до В2, что соответствует освоению компетенции ОПК-2.

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) является преподаванием предметов выбранной студентом специальности на иностранном языке и, таким образом, дает знания в определенной сфере, одновременно развивая языковые навыки. Этот подход способствует эффективному мотивационному изучению языка, поскольку включает в себя получение знаний, представляющих интерес. Термин «предметно-языковое интегрированное обучение» (CLIL) введен Дэвидом Маршем, который писал: «предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) относится к ситуациям, когда предметы или части предметов преподаются на иностранном языке с двойным фокусом на цель, а именно на изучение содержания и одновременное обучение иностранному языку» [1].

Следует отметить, что формирование компетенции – длительный процесс, состоящий из нескольких этапов. Основываясь на личном опыте работы в медицинском вузе, мы предлагаем следующие этапы освоения компетенции (табл. 1).

Каждый их этапов подразумевает определенные результаты и практические навыки, освоенные поэтапно.

Таким образом, дескрипторы этапов освоения ОПК-2 (табл. 1) позволяют нам сравнить их с дескрипторами уровней знания английского языка, содержащимися в Европейской системе уровней владения иностранным языком, где первый этап (предпороговый уровень) ОПК-2 - I – это уровень В1 (Threshold), второй этап (пороговый уровень) ОПК-2 – II – это уровень В2 (Vantage).

Таблица 1

Результаты освоения компетенции ОПК-2

Этап (уровень) освоения компетенции	Планируемые результаты обучения	Практические навыки
Первый этап (предпороговый уровень) (ОПК-2) – I	Знать: формы и методы профессиональной коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности. Уметь: осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности. Владеть: профессиональной коммуникацией в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности	Передача на иностранном языке содержания текстов, включающих общеразговорную и общемедицинскую лексику, с использованием усвоенного лексико-грамматического минимума. Составление аннотаций к прочитанным статьям
Второй этап (пороговый уровень) (ОПК-2) – II	Знать: способы развития форм и методов профессиональной коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности. Уметь: использовать индивидуальные способы профессиональной коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности. Владеть: индивидуально значимыми способами профессиональной коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности	Коммуникация на профессиональном иностранном языке на медицинские темы

Нужно понимать, что CLIL не только способствует изучению основных дисциплин определенной специальности и лингвистических навыков, но является гораздо более сложным и многогранным. В CLIL важны также и межкультурные знания, и общелингвистические. Одновременно обучение с помощью CLIL способствует когнитивному развитию, что также облегчает изучение клинических дисциплин [2].

CLIL все еще является концепцией, которая широко не представлена в европейских и особенно в российских образовательных программах. Скорее, CLIL является популярным в контексте школьного образования [3].

Для того чтобы достигнуть цели нашего исследования – доказать эффективность

интеграции иностранного языка и профильных дисциплин с разных сторон – как знания, собственно, языка, так и знания самого предмета, нами были использованы такие методы исследования, как:

– анализ теоретических и экспериментальных данных общей педагогики, теории и практики обучения иностранным языкам;

– предметно-содержательный анализ ФГОС третьего поколения (ФГОС 3+);

– практический – тестирование остаточных знаний студентов, обучавшихся на основе подхода предметно-языкового интегрированного обучения;

– дескриптивный – описание и вербальная фиксация полученных результатов.

Теоретико-методологическую базу исследования составили научные труды аутентичных авторов по вопросам применения CLIL: Eric H. Glendinning, Beverly A. S. Holmstrom, Marie McCullagh, Ros Wright; Mehisto, Peeter, Marsh, David, Frigols Maria Jesús и др.

Результаты исследования, обсуждение. Интеграция языка и профильной дисциплины наилучшим образом удовлетворяет запросы учащихся, которые, прежде всего, заинтересованы в прикладном аспекте языка [4]. Изучаемые по специальности предметы и иностранный язык воспринимаются студентами как единое целое. Поэтому такой многофокусный подход значительно повышает мотивацию учащихся к овладению английский языком. В то же время было установлено, что предметно-языковое интегрированное обучение не снижает уровень подготовки студентов по специальности и не препятствует качественному усвоению учебной программы [5].

CLIL представляется нам особенно актуальным для обучения студентов медицинского вуза еще и потому, что позволяет обеспечить погружение в иноязычную коммуникативную среду без введения дополнительных часов в учебные планы [6]. Обучение согласно CLIL требует реализации таких основных принципов, как:

1) освоение содержания предмета (специальности) на уроках по иностранному языку;

2) обучение иностранному языку на уроках по специальности;

3) интеграция языковых и неязыковых предметов путем совместного планирования, использования сквозных тем и т. д. [7].

Английский язык преподается студентам как язык профессионального общения. Так, на уроках иностранного языка студенты изучают английскую медицинскую терминологию, читают и переводят тексты по специальности, истории болезней и т. д. Что же касается поддержания языка на уроках по специальности и интеграции предметов, то реализация этих принципов, насколько нам известно, носит эпизодический характер, и имеет место лишь в рамках отдельных учебных заведений [8]. Проблемы с внедрением таких принципов CLIL могут иметь самые разные причины: нехватка преподавателей-предметников, владеющих английским языком на должном уровне; их неготовность преподавать дисциплину на иностранном языке; отсутствие учебных программ, по которым возможно обучение студентов специальности на неродном языке и т. д.

Внедрение принципов CLIL при обучении студентов-медиков возможно осуществить следующими способами:

1) активизацией сотрудничества между медицинскими и языковыми кафедрами;

2) повышением уровня владения английским языком преподавателей-предметников;

3) созданием безопасной и обогащающей языковой среды [9].

Сотрудничество медицинских и языковых кафедр может происходить как на этапе планирования учебных курсов, так и на этапе отдельных занятий по дисциплинам. Тематика языкового материала максимально должна совпадать с темами, изучаемы-

ми по специальности. При выборе содержания учебного материала предпочтение должно отдаваться аутентичным текстам медицинской направленности в зависимости от специализации будущего медика.

Таким образом, в рамках занятий по иностранному языку не запланированы лекции, а лишь практические занятия (семинары), на которых учащиеся должны работать над заданиями по уже пройденным темам индивидуально, в парах или группах. Эти задачи должны быть разнообразными (это могут быть ролевые игры: пациент-терапевт, врач-терапевт и т. д.). Кроме того, экскурсии на медицинские темы, проводимые на английском языке с посещением больниц, и консультации врачей-терапевтов общей практики могут входить в процесс обучения в дополнение к регулярным занятиям. Задания должны быть целенаправленными и ориентированными на освоение компетенции ОПК-2, что означает, что конечный результат имеет огромное значение. Поскольку именно семинары должны быть мотивирующими и поощряющими, лучше всего работать с подлинными, надежными и содержательными материалами и показательными медицинскими случаями. Таким образом, учащиеся осознают важность обучения своей будущей профессии. Очевидно, что необходимо обеспечить и дополнительный материал, который студенты могут использовать во время процесса обучения, такой как глоссарии, словари, листовки, раздаточные материалы, связанные с этой темой. Студенты могут использовать их для углубления знаний или уточнения некоторых вопросов в периоды самообучения. В частности, это происходит из-за ограниченного времени, которое можно потратить на определенные темы в рамках получения высшего образования [10]. Такие материалы должны быть информативными, содержать необходимые для профессионального общения лексические единицы и грамматические конструкции. В то же время тексты должны быть адаптированы по степени сложности таким образом, чтобы не снижать мотивацию студентов к обучению. В свою очередь, необходимо, чтобы преподаватели медицинских кафедр, владеющие английским языком, преподавали один или несколько дисциплин или их модулей или отдельные темы на английском [11]. На таких занятиях акцент делается на обучение предмету, но при этом обращается внимание на понимание языковых структур и их дальнейшее использование. Языковые ошибки студентов на уроках по специальности не исправляются, но преподаватель, переформулировав сказанное студентом, предлагает ему правильную языковую модель [12]. Такие мероприятия способствуют тому, что иностранный язык для студентов перестает быть самоцелью, а начинает использоваться в профессиональном контексте при выполнении конкретных задач, что значительно повысит мотивацию учащихся к изучению английского. Повышение уровня владения иностранным языком преподавателей-предметников должно стать актуальной задачей министерств образования и здравоохранения в России, так как большинство преподавателей иностранного языка, которые работают в медицинских вузах, – выпускники вузов педагогических. Это снижает эффективность преподавания языка с помощью CLIL, так как таким образом сложнее создать безопасную обогащающую языковую среду [13]. Преподаватели, успешно сдавшие экзамен на определение уровня владения английским и работающие с англоязычными студентами, вполне могут проводить лекции и практические занятия для русских студентов на английском языке [14].

При составлении рабочей программы по иностранному языку с использованием CLIL важно рассмотреть, какие базовые знания уже были получены обучающимися или что будет частью их учебной программы в следующих семестрах. Изучение иностранного языка с использованием CLIL

может одновременно служить подготовкой к практике обучающегося в больнице или к блоку практических занятий.

Педагогическая и дидактическая методология предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), представленная в нашей статье, основана на «Матрице CLIL» Европейского центра современных языков (ECMF 2012) и «Расширенной матрице CLIL».

Матрица CLIL описывается как «средство повышения осведомленности и обучения». Она была разработана в качестве основы для успешного обучения с использованием основных элементов – содержания, языка, интеграции и обучению наряду с четырьмя параметрами – культурной осведомленностью, коммуникацией, познанием и сообществом (также известные как 4C). Чтобы разработать концептуальный инструмент предметно-интегрированного языкового обучения (CLIL), Койл разработал схему 4Cs. Ее схема отличается от других образовательных языковых методологий, поскольку основное внимание уделяется не языковой учебной программе, а скорее подчеркивается содержание (например, темы, предмет). Более того, ее концепция фокусируется на взаимосвязи между содержанием (предметом), коммуникацией (языком), познанием (мышлением) и культурой (осознанием перспективы). Эта структура объединяет обучение, изучение языка и межкультурное взаимопонимание. Содержание определяет, что должно быть изучено в классе, соответственно, что должно быть предметом обсуждения (предмет, тема). Коммуникация связана с вопросами, где необходимы лингвистические навыки, тогда как познание имеет дело с тем, как студенты могли бы и должны погрузиться в соответствующий предмет и какие задания (виды упражнений) могут быть использованы. Последний элемент – культура – представляет собой идею межкультурного обучения. Поскольку отношения между культурами и языками – сложный вопрос, тематические вопросы реальной жизни должны быть рассмотрены в культуре учащегося и культуре изучаемого языка. Следовательно, студенты могут также приобретать межкультурную осведомленность через предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) (позиционирование себя и других, понимание и принятие различных точек зрения).

Так, например, главная профильная медицинская дисциплина, изучаемая студентами-педиатрами на 1-м курсе, – это «Основы ухода за больными терапевтического профиля» (проведение диспансеризации, вакцинация и пр.). Следовательно, список тем практических занятий в разработанной рабочей программе должен иметь такую же направленность. Ниже представлен план занятия из приложения рабочей программы по иностранному языку для специальности «Педиатрия».

План занятия в соответствии с «4Cs» и матрицей CLIL.

Тема: «Вирусология, вакцинация и профилактика».

Содержание (Что я буду преподавать?):

– основные факты о вирусных инфекциях и процессе вакцинации,

– меры профилактики,

– оценка, диагностика и лечение кори, эпидемического паротита, краснухи и ветряной оспы,

– примеры медицинских случаев, дифференциальной диагностики и клинических проявлений.

Учебные цели (Что они будут изучать?):

– как различать корь, эпидемический паротит, краснуху и ветряную оспу, и их соответствующие клинические проявления,

– процесс вакцинации и течение этих инфекционных заболеваний,

– как оценивать, диагностировать и лечить представленные заболевания.

Коммуникация:

Язык обучения (словарный запас):

– ключевой словарь, медицинская и повседневная терминология, связанная

с инфекционными болезнями и детскими болезнями, основные аспекты, связанные с корью, эпидемическим паротитом, краснухой и ветряной оспой.

Язык обучения (структура, функции):

– взаимодействие с пациентами/коллегами, проведение консультаций;

– понимание диаграмм / схем вирусных инфекций и вакцинации (например, уровень заболеваемости, течение заболеваний).

Мыслительные способности (Какие умения я буду развивать для лучшего понимания ситуации?):

– как определить клинические проявления,

– как классифицировать и определять инфекционные заболевания,

– как сравнивать болезни / клинические проявления и находить сходства,

– как описывать ход инфекционных и общих заболеваний,

– как и зачем оказывать профилактическую помощь / прививки,

– как ставить окончательный диагноз,

– как вести медицинскую документацию, проводить консультации.

Примеры применения мыслительных способностей:

– различия между клиническими симптомами,

– сравнение течения заболевания, диаграммы, представляющей показатели вакцинации и профилактических мер по уходу.

Знание культуры:

– умение сравнивать сходства и различия профилактических мер по уходу / уровня вакцинации и уровнем распространенности между инфекционными заболеваниями и распространенными детскими заболеваниями;

– знание о различиях и сходстве лечебных мероприятий России и других стран.

Таблица 2

План занятия «Вирусология, вакцинация и профилактика»

Этап и приблизительное время	Организация урока и умения	Описание деятельности
1	*2*	*3*
Введение/разогрев 20 мин	Преподаватель Маленькие группы (3–4 человека) Аудирование, говорение, письмо, чтение Группа Аудирование, говорение	Плакат: представленные задачи и тема занятия. Концептуальная визуализация вирусологии и вакцинации: пересмотр процесса вакцинации, вирусных инфекций и вирусологии. Разделите класс на две группы. Группа(ы) А: создайте плакат, визуализирующий процесс прививок с учетом иммунной системы и иммунной реакции. Группа(ы) В: визуализируйте процесс вирусных инфекций и фундаментальные аспекты вирусологии. Презентация плакатов. Материал: Плакаты и наглядные пособия
Презентации инфекций 15 мин	Индивидуально Чтение, письмо Пары Аудирование, говорение	Симптомы инфекций: четверо учеников выбирается для чтения коротких информационных текстов об одном из этих заболеваний. Остальные должны слушать и при упоминании возможных симптомов инфекционного заболевания – кори, ветряной оспы, эпидемического паротита и краснухи отмечать это и заполнять список симптомов, сравнивать с партнером. Материал: раздаточный материал (см. приложение)

Окончание табл. 2

1	*2*	*3*
Улучшение концепции: Вирусные инфекции Медицинский случай, часть 1 Медицинский случай, часть 2 20 мин	Индивидуально Чтение Пары Говорение, аудирование Индивидуально Чтение	Клинические особенности: обучение пониманию и стратегиям чтения: у пациента в истории есть клинические особенности. Нужно оценить все симптомы, упомянутые в истории, и дальнейшие возможные медицинские процедуры, обсудить с вашим партнером, какое инфекционное заболевание может иметь ребенок, принять решение о дальнейшем лечении и о дифференциальной диагностике. Материал: раздаточный материал (см. приложение)
Советы по лечению (врачебная консультация) 15 мин	Группа Обсуждение / аудирование Индивидуально Чтение Группа Говорение, письмо, аудирование	Советы и инструкции: прочтите текст еще раз: какие врач дает инструкции и рекомендации? Выделите это в тексте. Мозговой штурм: обзор в классе, сбор дополнительных примеров и обсуждение различий. Материал: раздаточный материал (см. приложение)
Закрепление	Индивидуально Письмо и чтение Группа Говорение, аудирование	Инструкции и рекомендации: заполните рабочий лист «необходимо, приходится, обязан и должен». Обсудите ваши результаты, при необходимости исправьте. Материал: раздаточный материал (см. приложение)
Подведение ИТОГОВ / Оценка 5 мин	Группа Говорение, аудирование	Резюме содержания / Размышление о занятии: Что должны знать учащиеся, что должны уметь делать? Обсудите неясные моменты. Время для вопросов и дополнительных пояснений

Существует множество доказательств положительного влияния предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) на языковые компетенции студентов, по сравнению со стандартными программами по иностранному языку [15]. Данные основаны на результатах тестирования до и после участия в программе интегрированного обучения и сравнении полученных результатов с теми, которые показали студенты, не участвовавшие в новой программе. Студенты педиатрического факультета ЯГМУ были разделены на 2 группы – экспериментальную и контрольную. Результаты проверялись письменно и устно (табл. 3).

Заключение. Результаты, полученные в том числе и с помощью таблицы 3, показали следующее: студенты, изучавшие иностранный язык в рамках CLIL, намного успешнее справились с экзаменами по английскому языку, имели лучшие навыки в аудировании, чтении и понимании текстов, говорении, грамматике и письме [16]. Чем больше предметов преподавалось на английском, тем лучше были результаты студентов. Однако даже в рамках предметно-языкового интегрированного обучения одни языковые компетенции развиваются больше, чем другие. Обзор результатов показал, что наиболее успешно развиваются следующие компетенции:

– навыки восприятия (чтение и аудиро-

вание);
– словарный запас;
– морфология;
– творческий подход;
– беглость и объем разговорной речи [19].

Исследование также показало, что студенты обладают большим запасом научной терминологии и широким академическим словарным запасом благодаря тем предметам, которые они изучали [20].

Таблица 3

Таблица определения рейтинга качества знаний по теме «Вирусология, вакцинация и профилактика»

Обучающийся Факультет Курс Группа Оценивающий преподаватель	Понимание задачи Объяснение задачи Обоснованность метода (ухода, профилактики или лечения) Корректность ответа, приводящего к пониманию	Как: качество методов Манипуляции Процедуры Лечение	Почему: решения, принятые по ходу работы Изменения в методе Объяснения (устные или письменные)
Задание 1 ВИПД (Вопрос Исследование Применение Другое)			
Задание 2 ВПИД (и т. д.)			
Общий рейтинг:	1. Полное непонимание 2. Частичное непонимание 3. Понимание 4. Обобщение, применение, перенесение	1. Неприемлемый метод 2. Уместный метод 3. Адекватный метод 4. Эффективный метод	1. Нет доказательств обоснованного принятия решения 2. Обоснованное принятие решения возможно 3. Обоснованные решения определенно присутствуют 4. Обоснованные решения продемонстрированы
Комментарии			

Библиографический список

1. *Кузнецова Е. Б.* Предметно-языковое интегрированное обучение в обучении английскому языку будущих врачей // Перспективы развития науки и образования. – 2017. – Т. 1, № 12–1(28). – С. 79–80.

2. *Llinares A., Morton T., Whittaker R. T*he roles of language in CLIL. – New York: Cambridge University Press, 2012. – 354 p.

3. *Professional* English in use. Medicine. – 4th edition / eds. Eric H. Glendinning, R. Howard. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2010. – 175 p.

4. *Johnson R. K., Swain M.* Immersion education: International perspectives. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 332 p.

5. *European* Commission (EC) (1995): White Paper on Education and Training and Learning – Towards the Learning Society [Электронный ресурс]. – URL: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (дата обращения: 27.01.2020).

6. *European* Commission (EC) (2003): «Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006. Communication from the Commission to the Council, the European

Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions» [Электронный ресурс]. – URL: http://europa.eu.int/comm/ education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf (дата обращения: 27.01.2020).

7. *European* Commission (EC) (2012): «Content and Language Integrated Learning». In: European Commission for Languages [Электронный ресурс]. – URL: http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-languageintegrated-learning_en.htm (дата обращения: 27.01.2020).

8. *Armstrong,* Patricia (2009): Bloom's Taxonomy [Электронный ресурс]. – URL: http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy (дата обращения: 27.01.2020).

9. *Eurydice* (2006): Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Issued by: European Commission, Brussels, Belgium [Электронный ресурс]. – URL: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf (дата обращения: 27.01.2020).

10. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.

11. *Гаврилова Е., Трошина К.* Teaching English For Professional Purposes (EPP) vs Content And Langauge Integrated Learning (CLIL): The Case of Plekhanov Russian University of Economics (PRUE) [Электронный ресурс] // European Scientific Journal. – 2014. – № 2. – P. 7–17. – URL: http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/3686/3485 (дата обращения: 27.01.2020).

12. *«Иностранный язык»* для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа [Электронный ресурс] / науч. ред. проф. С. Г. Тер-Минасова. – М.: Министерство образования и науки, 2009. – 23 с. – URL: http://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgd/doc/language_pr1.pdf (дата обращения: 27.01.2020).

13. *Marsh D.* Quality interfaces. Examining evidence & exploring solutions in CLIL // Eichstätter Schriftenreihe Kontinuum des Lernens. – 2012. – Vol. 4. – P. 1–285.

14. *О международных* языковых стандартах [Электронный ресурс]. – URL: http://www.cambridgeenglish.org.ru/exams-and-tests/cefr/ (дата обращения: 27.01.2020).

15. *Marsh D., Langé G.* Using Languages to Learn and Learning to Use Languages [Электронный ресурс]. – Milan: TIE-CLIL, 2000. – 16 p. – URL: http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf (дата обращения: 27.01.2020).

16. *Odlin T.* Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 455 p.

17. *Van Ek J. A.* Objectives for foreign language learning, Volume: I, Scope. – Strasbourg: Council of Europe Publications, 1986. – 544 p.

18. *Coyle D., Hood P., Marsh D.* CLIL: Content and language integrated learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 184 p.

19. *Marsh David* CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential. Strasbourg: European Commission [Электронный ресурс]. – URL: http://clilcd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ekwp4udVLfQ%3D&tabid=947&language=en-GB (дата обращения: 27.01.2020).

20. *Dalton-Puffer C.* Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2010. – 544 p.

Поступила в редакцию 25.02.2020

Kuznetsova Ekaterina Borisovna

Master of Linguistics, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Yaroslavl State Medical University, kuropatka-@mail.ru, ORCID 0000-0001-5167-4652, Yaroslavl

USE OF SUBJECT-LANGUAGE INTEGRATED TRAINING IN THE MEDICAL UNIVERSITY

Abstract. Problem and purpose. The presented article describes the difficult situation in the teaching of a foreign language in medical universities. Modern FSES oblige future physicians to be communicatively competent, except that medical documents often have to communicate with foreign colleagues.

The purpose of the article is to describe the subject-language integrated learning or CLIL and the advantages of CLIL integration in the study of professional disciplines of a medical student.

Methodology. The study was conducted on the basis of such methods as practical, descriptive and others.

Results and discussion: this section describes the principles of CLIL training, one of them is the study of the content of the subject (specialty). When choosing the content of educational material, preference should be given to a genuine medical text.

The conclusion provides evidence of the effectiveness of the use of CLIL: students can achieve a higher level of a foreign language than when teaching according to the traditional method of teaching foreign languages. Research results also show that they are studied.

Keywords: integrated training, foreign language, subject-language training, doctor, medical worker, competence, professional communication, English, university, medicine.

References

1. Kuznecova, E. B., 2019. Subject-language integrated training in teaching the future doctors English language. Prospects for science and education, no. 12-1(28), pp. 79–80. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Llinares, A., Morton, T., Whittaker, R., 2012. The roles of language in CLIL. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 354 p. (In Eng.).

3. Glendinning Eric, H., Howard, R., 2010, eds. Professional English in use. Medicine. 4th edition. Cambridge: Cambridge Univ. Press Publ., 176 p. (In Eng.).

4. Johnson, R. K., Swain, M., 1997. Immersion education: International perspectives. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 331 p. (In Eng.).

5. European Commission (EC), 1995. White Paper on Education and Training and Learning – Towards the Learning Society [online]. Available at: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (accessed: 27.01.2020). (In Eng.).

6. European Commission (EC), 2003. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions [online]. Available at: http://europa.eu.int/comm/ education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf (accessed: 27.01.2020). (In Eng.).

7. European Commission (EC), 2012. Content and Language Integrated Learning [online]. Available at: http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-languageintegrated-learning_en.htm (accessed: 27.01.2020). (In Eng.).

8. Armstrong, Patricia, 2009. Bloom's Taxonomy [online]. Available at: http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy (accessed: 27.01.2020). (In Eng.).

9. Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (2006) Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Available at: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf (accessed: 27.01.2020). (In Eng.).

10. Ter-Minasova, S. G., 2000. Language and Intercultural Communication. Moscow: SLOVO Publ., 624 p. (In Russ.).

11. Teaching English For Professional Purposes (EPP) vs Content And Langauge Integrated Learning (CLIL): The Case of Plekhanov Russian University of Economics (PRUE). European Scientific Journal, 2014 [online]. Available at: http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/3686/3485 (accessed: 27.01.2020). (In Eng.).

12. Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2009) Foreign Language for non-linguistic universities and faculties [online]. Available at: http://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgd/doc/language_pr1.pdf (accessed: 27.01.2020). (In Russ.).

13. Marsh, D., 2019. Quality interfaces. Examining evidence & exploring solutions in CLIL. New York: Eichstaett Academic Press, Publ., 286 p. (In Eng.).

14. Cambridge Assessment English (2020) About international language standards [online]. Available at: http://www.cambridgeenglish.org.ru/exams-and-tests/cefr/ (accessed: 27.01.2020). (In Eng.).

15. European Centre for Modern Languages (2020) Using Languages to Learn and Learning to Use Languages [online]. Available at: http://archive.ecml.at/index.html (accessed: 27.01.2020). (In Eng.).

16. Odlin, T., 1989. Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, Publ., 210 p. (In Eng.).

17. Van Ek, J. A., 1986. Objectives for foreign language learning, Volume: I, Scope. Strasbourg: Council of Europe Publications, Publ., 87 p. (In Eng.).

18. Coyle, D., Hood, P. Marsh, D., 2010. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, Publ., 184 p.

19. The European Conference on Machine Learning and Principles and Practice of Knowledge Discovery in Databases (2019) CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential [online]. Available at: http://clilcd. ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ekwp4udVLfQ%3D&tabid=947&la, nguage=en-GB, (accessed: 27.01.2020). (In Eng.).

20. Dalton-Puffer, C., 2010. Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms. Amsterdam: John Benjamins, Publ., 308 p. (In Eng.).

Submitted 25.02.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.12
УДК 378.016+811+371.333

Куламихина Ирина Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Омский государственный аграрный университет, iv.kulamikhina@omgau.org, ORCID 0000-0003-3900-6365, Омск

Есмурзаева Жанбота Бауржановна

Кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Омский государственный аграрный университет, yesmurzaeva@mail.ru, ORCID 0000-0002-0471-1921, Омск

Марус Максим Леонидович

Кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Омский государственный аграрный университет, max_marus@bk.ru, ORCID 0000-0001-8977-0148, Омск

Закотнова Полина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Омский государственный университет, zakotnova@mail.ru, Омск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЕТЕРИНАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Развитие цифровой коммуникации определило значимость умений визуальной грамотности, необходимых специалистам в любой профессиональной деятельности. Перед преподавателями иностранного языка остро встает проблема развития визуальной грамотности обучающихся вуза.

Цель статьи – определить эффективные педагогические технологии, направленные на развитие визуальной грамотности студентов ветеринарных специальностей, изучающих английский язык для специальных целей в Омском государственном аграрном университете. Методология и методы исследования. Концептуальные идеи B. A. Seels о содержании понятия визуальной грамотности. Системный подход к определению структуры визуальной грамотности. Личностно-деятельностный подход к обучению и оцениванию умений визуальной грамотности. Принципы критического мышления к отбору педагогических технологий.

Результаты исследования. Определены наиболее эффективные педагогические технологии развития умений визуальной грамотности студентов: технология «Reading Circles»; применение концептуальных карт; «направляемые» дискуссии на основе изображения; технология «storytelling». Результаты предварительного тестирования, педагогическое наблюдение и итоговая оценка достижений студентов после прохождения курса указывают на положительную динамику развития умений визуальной грамотности обучающихся.

Заключение. Полученные результаты подтвердили эффективность описанных педагогических технологий. Студенты, прошедшие этот курс, значительно повысили уровень умений визуальной грамотности. Наиболее значительные результаты наблюдались у студентов с хорошими когнитивными способностями и коммуникативными навыками. Несмотря на положительную динамику развития умений визуальной грамотности, сохраняется необходимость дальнейшей работы над развитием и совершенствованием визуальных умений.

Ключевые слова: визуальная грамотность, визуальное мышление, критическое мышление, коммуникативная компетенция, студент ветеринарной специальности, высшее образование.

Введение, постановка проблемы. В современном динамично меняющемся мире дипломированные специалисты должны обладать целым рядом «гибких» умений, благодаря которым смогут осваивать новые виды деятельности, а также адаптироваться к новым стандартам и требованиям на рабочем месте. Так, наряду с профессиональными навыками, ветеринарные врачи должны владеть коммуникативной компетенцией, критическим мышлением, визуальной грамотностью, умением работать в команде, навыками работы с ИКТ [12; 15].

В Омском государственном аграрном университете (Омский ГАУ) были проведены исследования по проблеме развития «гибких» умений на занятиях по иностранному языку: рассмотрены различные аспекты развития коммуникативной компетенции и навыков критического мышления на занятиях по иностранному языку [9] и во внеаудиторной работе обучающихся [13]; выявлены организационно-педагогические условия развития иноязычной коммуникативной компетенции преподавателей ветеринарных дисциплин в системе повышения квалификации [10]. Однако проблема развития умений визуальной грамотности прежде не являлась предметом специального исследования преподавателями кафедры иностранных языков Омского ГАУ.

Значимость визуальной грамотности возросла в связи с бурным развитием цифровой коммуникации, что, в свою очередь, привело к новому пониманию роли визуализации и в преподавании иностранного языка: изображения используются не только как иллюстративный материал, но и в качестве средства развития мышления и навыков общения [7], активизации познавательной деятельности обучающихся [1]. Перед преподавателями иностранного языка остро встает проблема выбора педагогических технологий, направленных на развитие визуальной грамотности обучающихся вуза.

Целью нашего исследования является определение эффективных технологий развития визуальной грамотности студентов ветеринарных специальностей на занятиях по английскому языку для специальных целей. Для достижения цели исследования нами были определены следующие задачи:

1) провести оценку визуальной грамотности в экспериментальных группах в начале и по завершению курса «Английский язык для специальных целей»;

2) определить и реализовать педагогические технологии обучения визуальной грамотности на занятиях;

3) установить эффективность педагогических технологий развития визуальной грамотности студентов в экспериментальных группах по окончании курса.

Обзор научной литературы по проблеме. Анализ современных работ, посвященных применению визуального подхода в обучении, позволил выявить два направления: 1) разработка программ обучения иностранному языку, направленных на развитие визуальной грамотности обучающихся; 2) разработка программ, направленных на развитие коммуникативных умений обучающихся с использованием визуальных объектов [2–5; 7]. Отметим, что число существующих исследований по проблеме развития визуальной грамотности в процессе обучения английскому языку для специальных целей ограничено. Так, по мнению M. Chalikandy, «учебные материалы по профессионально-ориентированному иностранному языку должны включать визуальные объекты для повышения визуальной грамотности обучающихся, например, способности к наблюдению и описанию изображения» [6, p. 315]. Подробному изучению влияния видеоресурсов на когнитивные способности (навыки восприятия и запоминания) и развитие лексических навыков на занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку посвящены исследования D. Milosevic [11, p. 18].

До сих пор не решены вопросы о природе визуальной грамотности, педагогических принципах и технологиях обучения визуальной грамотности на занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку.

Обобщая представления о содержании визуальной грамотности в научной литературе, мы приходим к выводу, что это понятие включает в себя сочетание трех основных специальных умений:

1) умение «читать» и интерпретировать визуальные сообщения;

2) умение создавать визуальные сообщения;

3) умение критически осмыслять визуальные сообщения.

Методология и методы исследования. Опираясь на концептуальные идеи B. A. Seels о содержании понятия визуальной грамотности [14], мы определяем три основных компонента в структуре визуальной грамотности: визуальное восприятие (умение понимать визуальное сообщение), визуальная коммуникация (умение создавать высказывание посредством визуальных средств) и визуальное мышление (умение критически осмыслять и оценивать визуальное сообщение).

Для проведения оценки визуальной грамотности были определены три уровня ее развития: «недопустимый», «приемлемый», «допустимый». Недопустимый уровень характеризует недостаточность или отсутствие у испытуемых умений визуальной грамотности, а третий уровень («допустимый») характеризует грамотного в визуальном восприятии, коммуникации и мышлении студента. Оценка умений визуальной грамотности обучающихся может осуществляться в учебном процессе при выполнении определенного задания (например, создание концептуальной карты, участие в дискуссии на основе видеосюжета и т. д.).

Выбор наиболее эффективных педагогических технологий развития визуальной грамотности был определен следующими идеями и подходами:

1) деятельностный подход в обучении, согласно которому обучение визуальной грамотности протекает в специально организованной деятельности по «прочтению» и созданию визуальных сообщений;

2) личностно-ориентированный подход, согласно которому реализуются принципы активности личности в обучении, направленность на достижение результата;

3) принципы критического мышления;

4) использование визуально-коммуникативных техник в обучении [8, p. 206].

Результаты исследования, обсуждение. Исследование проводилось во втором семестре 2017–2018 учебного года. Участниками исследования стали 85 студентов, обучающихся по специальности «Ветеринария» в Омском ГАУ. Преподаватели провели курс «Английский язык для специальных целей» объемом 72 часа, в рамках которого иностранный язык преподается с учетом специфики ветеринарной отрасли. Курс разделен на тематические модули.

Для организации учебного процесса, направленного на развитие визуальной грамотности, мы выбрали 4 педагогические технологии:

1) технология «Reading Circles»;

2) применение концептуальных карт;

3) «направляемые» дискуссии на основе изображения;

4) технология «storytelling».

Для развития умений визуального восприятия была реализована технология «Reading Circles» с использованием изображений вместо печатного текста. Студенты были разделены на группы по 4 человека, каждому из которых была назначена определенная роль с заданиями, соответствующими его языковому уровню. Изображения были выбраны из разных источников (веб-сайты, социальные сети, журналы), а их содержание соотносилось с изучаемой темой. Выполняя предписанные роли, студенты высказывали соб-

ственные идеи относительно изображения и спрашивали мнения других членов группы.

Следующая технология – применение концептуальных карт – ставила своей целью научить сообщать информацию в визуальной форме, т. е. обучить техникам визуальной коммуникации. С помощью концептуальных карт студенты учились классифицировать и запоминать тематическую лексику, термины; организовывать информацию по теме для устного сообщения. В рамках учебного курса студенты создавали концептуальные карты по каждой теме, которые служили опорой или коммуникативным стимулом для устного ответа на итоговом экзамене.

Следующая технология включала в себя просмотр видеосюжетов на профессиональные темы с дальнейшим «направляемым» обсуждением на занятии. Основной целью являлось стимулирование и развитие умений визуального мышления обучающихся. Вопросы для дискуссии были составлены по следующему алгоритму: описание – анализ элементов видео – творческая интерпретация – критическое мышление. После просмотра видеосюжета для «направляемого» обсуждения были заданы такие вопросы: «Подумайте о деталях в сюжете. Какой смысл они передают?», «Какова главная мысль автора видеосюжета?», «Насколько актуален сюжет для вас?»

Технология «storytelling» (сторителлинг) была направлена на развитие умений визуального восприятия. Мы использовали настольную игру «Кубики историй (Rory's Story Cubes, Original)» для генерирования идей. В процессе работы обучающиеся были распределены по малым группам в количестве 3–4 человек. Студенты выбрасывали по три кубика по очереди. На каждой грани нанесен рисунок, на основе которого составлялась история. Рассказ начинался со слов «Однажды ветеринар…». При выполнении задания мини-группа записывала полученную историю на лист бумаги. На заключительном этапе созданные рассказы были размещены на доске. Все обучающиеся ставили «лайки» под понравившейся историей, по числу которых определялся победитель игры. Работая в группах, обучающиеся приобретали навыки командной работы и взаимодействия.

Первая диагностика была проведена в начале курса: студенты проходили входное тестирование, разработанное преподавателями курса. Цель тестирования – определение исходного уровня визуальной грамотности обучающихся.

Результаты тестирования показали, что большая часть испытуемых имеет приемлемый уровень умений визуального восприятия (52 %) и визуального мышления (44 %), 36 % обучающихся продемонстрировали недопустимый уровень визуального мышления. К тому же в начале курса 52 % студентов продемонстрировали недопустимый уровень умений визуальной коммуникации, представляя информацию о профессии ветеринара в визуальной форме.

По окончании курса после применения этих технологий мы оценивали изменения в развитии умений визуальной грамотности обучающихся в процессе сдачи экзамена и представления презентации на заключительном занятии.

Полученные результаты указывают на положительную динамику развития умений визуального восприятия информации: количество студентов с допустимым уровнем увеличилось в два раза к концу курса. Число обучающихся с недопустимым уровнем осталось на прежнем уровне. Нами установлено, что прогресс в развитии умений визуального восприятия отмечен у тех студентов, которые продемонстрировали приемлемый уровень в начале курса.

Также, в конце курса наблюдалась положительная динамика в развитии умений визуальной коммуникации. Так, в начале курса 52 % обучающихся имели недопустимый уровень развития указанных умений, после обучения их количество уменьшилось вдвое. При этом значительно

увеличилось число студентов с допустимым уровнем развития умений визуальной коммуникации.

Мы также отметили рост уровня развития умений визуального мышления у обучающихся. В начале курса 36 % студентов показывали недопустимый уровень визуального мышления. По окончании курса число таких студентов сократилось. Кроме того, мы зафиксировали увеличение количества обучающихся с допустимым уровнем умений визуального мышления: 20 % – в начале курса и 36 – в конце изучения курса.

Реализация визуального подхода к обучению профессионально-ориентированного иностранного языка позволила преподавателям повысить рост визуальной грамотности обучающихся.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

Значительное количество обучающихся испытывали трудности при построении визуальных сообщений. Основной сложностью являлось использование различных визуальных элементов для организации и выражения собственных идей. С другой стороны, студенты успешнее справлялись с заданиями на описание и распознавание деталей по предложенному изображению или видеосюжету и их критическому оцениванию.

Значительный рост умений визуального восприятия информации и коммуникативных навыков отмечен после использования технологии «Reading Circles». В соответствии с распределенными ролями обучающиеся учились обращать внимание на детали изображения, устанавливать их значение в контексте всего изображения. Описываемая технология оказалась наиболее эффективной среди студентов с разным уровнем языковой подготовки.

У обучающихся с высокими когнитивными умениями и хорошими коммуникативными навыками отмечена положительная динамика развития умений визуального мышления. Они с удовольствием участвовали в «направляемой» дискуссии после просмотра видео. Однако более «слабые» студенты не были активными участниками из-за отсутствия достаточной языковой подготовки. В дальнейшем преподавателям следует разрабатывать вопросы для дискуссии с учетом разноуровневой подготовки обучающихся.

«Storytelling» (сторителлинг) является интегративной педагогической технологией: при ее использовании мы развиваем у обучающихся такие «гибкие» умения, как визуальное и креативное мышление, а также коммуникативные умения: говорение, аудирование и письмо. Работа в малых группах позволила студентам с низким уровнем подготовки почувствовать себя более уверенными в применении английского языка – они были вовлечены в совместную деятельность и учились в команде.

Мы использовали изображения для развития умений визуальной грамотности и коммуникации обучающихся на занятиях. Создание концептуальных карт также способствовало развитию креативного и визуального мышления и выступало стимулом для организации устной коммуникации на занятии. Концептуальные карты помогли структурировать содержание тематической лексики, выделить основные идеи. Студенты чувствовали себя уверенными в устной речи, так как опирались на разработанные ими концептуальные карты, используя их в качестве коммуникативного стимула.

Заключение. Иностранный язык как учебная дисциплина обладает потенциалом для развития «гибких» навыков, необходимых для профессиональной деятельности специалиста любой сферы деятельности. В исследовании рассмотрены эффективные педагогические технологии, направленные на развитие визуальной грамотности студентов ветеринарных специальностей, изучающих английский язык для специальных целей: технология «Reading Circles»; применение концептуальных карт; «на-

правляемые» дискуссии на основе изображения; технология «storytelling». Полученные результаты подтвердили эффективность описанных педагогических технологий. Несмотря на позитивные изменения в развитии визуальной грамотности обучающихся, существует необходимость в дальнейшей разработке технологии развития визуальной грамотности в процессе преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка, дальнейших исследований в области природы визуальной грамотности, интеграции педагогических подходов к визуальному обучению.

Библиографический список

1. *Мартынова А. Г.* Формирование визуальной грамотности как компонента иноязычной коммуникативной компетенции // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – № 4 (30). – С. 133–139.

2. *Anderson K., Robinson E., Rhonda S., Brynteson K.* Teaching Visual Literacy: Pedagogy, Design and Implementation, Tools, and Techniques // Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy / eds. D. Baylen, A. D'Alba. – Cham: Springer, 2015. – P. 265–290. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5_14.

3. *Bleed R.* Visual Literacy in Higher Education // EDUCAUSE Learning Initiative Explorations. – 2005. – № 1. – P. 1–11.

4. *Bowen T.* Assessing Visual Literacy: A Case Study of Developing a Rubric for Identifying and Applying Criteria to Undergraduate Students Learning // Teaching in Higher Education. – 2017. – № 22. – P. 705–719. – DOI: https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1289507.

5. *Brumberger E., Northcut K.* Meeting the Challenge of Teaching Visual Communication // Designing Texts: Teaching Visual Communication / eds. E. Brumberger, K. Northcut. – New York: Baywood Publishing, 2013. – P. 1–7.

6. *Chalikandy M. A* Comprehensive Method for Teaching English for Specific Purpose // Arab World English Journal. – 2013. – № 4 (4). – P. 310–322.

7. *Goldstein B.* Visual Literacy in English Language Teaching [Электронный ресурс] // Part of the Cambridge Papers in ELT Series. – Cambridge: University Press, 2016. – 12 p. – URL: http://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CambridgePapers/CambridgePapersInELT_VisualLiteracy_2016_ONLINE.pdf (дата обращения: 02.02.2020).

8. *Hartsell T.* Mapping Concepts for Learning // Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy / eds. D. Baylen, A. D'Alba. – 2015. – P. 203–215. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5.

9. *Kulamikhina I. V., Birova J., Alipichev A. Yu., Vasbieva D. G., Kalugina O. A*. Developing Communication and Critical Thinking through Creative Writing in English and French Language: Analysis of Classroom Management Strategies // Komunikacie. – 2018. – № 20(1). – P. 115–130.

10. *Kulamikhina I. V., Esmurzaeva Z. B., Vasbieva D. G., Alipichev A. Yu.* Supporting English Competence Development in University Teachers: Principles and Practices // New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. – 2019. – № 6 (1). – P. 256–268.

11. *Milosevic D.* Using Video Materials in English for Technical Sciences: A Case Study // New Developments in ESP Teaching and Learning Research / eds. Sarré C., Whyte S. – 2017. – P. 15–30. – DOI: https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.cssw2017.743.

12. *Nganga T. K., Yunusa H. M., Hashim N. H.* Soft Skills Integration in Teaching Professional Training: Novice Teachers' Perspectives // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – № 186. – P. 835–840.

13. *Novikova Y. B., Alipichev A. Yu., Kalugina O. A., Esmurzaeva Z. B., Grigoryeva S. G.* Enhancement of socio-cultural and intercultural skills of EFL students by means of culture-related extra-curricular events // XLinguae. – 2018. – № 11 (2). – P. 206–217.

14. *Seels B. A.* Visual Literacy: The Definition Problem // Visual Literacy: A Spectrum of Visual Learning / eds.D. M. Moore, F. M. Dwyer. – Engle-

wood Cliffs: Educational Technology Publications, 1994. – P. 97–112.

15. *Walker D., Roberts J., Mehlhorn J.* The Importance of Soft Skill Development for Veterinary Technology Graduates and Veterinary Businesses // Business and Economic Research. – 2015. – № 5 (2). – P. 315–326. – DOI: http://dx.doi.org/10.5296/ber.v5i2.8328.

Поступила в редакцию 02.03.2020

Kulamikhina Irina Valentinovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Chair of Foreign Languages, Omsk State Agrarian University, iv.kulamikhina@omgau.org, ORCID 0000-0003-3900-6365, Omsk

Esmurzaeva Zhanbota Baurzhanovna

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Chair of Foreign Languages, Omsk State Agrarian University, yesmurzaeva@mail.ru, ORCID 0000-0002-0471-1921, Omsk

Marus Maxim Leonidovich

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Chair of Foreign Languages, Omsk State Agrarian University, max_marus@bk.ru, ORCID 0000-0001-8977-0148, Omsk

Zakotnova Polina Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Chair of Foreign Languages, Omsk State University, zakotnova@mail.ru, Omsk

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING VISUAL LITERACY IN VETERINARY STUDENTS IN THE PROFESSION-RELATED FOREIGN LANGUAGE CLASS

Abstract. The development of digital communication has determined the importance of visual literacy skills required by specialists in any professional area. Foreign language teachers are faced with the acute problem of developing visual literacy in university students.

The purpose of the article – to identify effective pedagogical technologies aimed at developing visual literacy in students majoring Veterinary Medicine studying English for special purposes at Omsk State Agrarian University.

Methodology and research methods. B. A. Seels's conceptual ideas about the visual literacy concept. The systematic approach to structuring the visual literacy. The student-centered approach and the activity approach to the training and assessment of visual literacy skills. Critical thinking principles for the selection of pedagogical technologies.

The results of the study. The most effective pedagogical technologies for the development of students' visual literacy skills were identified: the Reading Circles technology; application of conceptual maps; "Guided" image-based discussions; storytelling technology. The results of pretesting, pedagogical observation and the final assessment of students' achievements after completing the course indicate a positive trend in the development of students' visual literacy skills.

Conclusion. The obtained results confirmed the effectiveness of the pedagogical technologies. Students who completed this course significantly improved their visual literacy skills. The most significant results were observed in students with good cognitive and communicative skills. Despite the positive dynamics in the development of visual literacy skills, there remains a need for further work on the development and improvement of visual skills.

Keywords: visual literacy, visual thinking, critical thinking, communicative competence, student of the veterinary specialty, higher education.

References

1. Martynova, A. G., 2017. Developing visual literacy skills as a component of foreign language communicative competence. Science about a human: humanitarian research, no. 4 (30),

pp. 133–139. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Anderson, K., Robinson, E., Rhonda, S., Brynteson, K., 2015. Teaching visual literacy: pedagogy, design and implementation, tools, and techniques. Essentials of teaching and integrating visual and media literacy. Cham: Springer Publ., pp. 265–290. (In Eng.)

3. Bleed, R., 2005. Visual literacy in higher education. EDUCAUSE learning initiative explorations, no. 1, pp. 1–11. (In Eng.)

4. Bowen, T., 2017. Assessing visual literacy: a case study of developing a rubric for identifying and applying criteria to undergraduate students learning. Teaching in higher education, no. 22, pp. 705–719. (In Eng.)

5. Brumberger, E., Northcut, K., 2013. Meeting the challenge of teaching visual communication. Designing texts: teaching visual communication. New York: Baywood Publishing, Publ., pp. 1–7. (In Eng.)

6. Chalikandy, M., 2013. A comprehensive method for teaching English for specific purpose. Arab world English journal, no. 4 (4), pp. 310–322. (In Eng.)

7. Goldstein, B., 2016. Visual literacy in english language teaching [online]. Part of the Cambridge papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press, Publ., 12 p. Available at: http://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CambridgePapers/CambridgePapersInELT_VisualLiteracy_2016_ONLINE.pdf (accessed: 02.02.2020). (In Eng.)

8. Hartsell, T., 2015. Mapping concepts for learning. Essentials of teaching and integrating visual and media literacy, pp. 203–215. (In Eng.)

9. Kulamikhina, I. V., Birova, J., Alipichev, A. Yu., Vasbieva, D. G., Kalugina, O. A., 2018. Developing communication and critical thinking through creative writing in English and French language: analysis of classroom management strategies. Komunikacie, no. 20 (1), pp. 115–130. (In Eng.)

10. Kulamikhina, I. V., Esmurzaeva, Z. B., Vasbieva, D. G., Alipichev, A. Yu., 2019. Supporting English competence development in university teachers: principles and practices. New trends and issues proceedings on humanities and social sciences, no. 6 (1), pp. 256–268. (In Eng.)

11. Milosevic, D., 2017. Using video materials in English for technical sciences: a case study. New developments in ESP teaching and learning research, pp. 15–30. (In Eng.)

12. Nganga, T. K., Yunusa, H. M., Hashim, N. H., 2015. Soft skills integration in teaching professional training: novice teachers' perspectives. Procedia – social and behavioral sciences, no. 186, pp. 835–840. (In Eng.)

13. Novikova, Y. B., Alipichev, A. Yu., Kalugina, O. A., Esmurzaeva, Z. B., Grigoryeva, S. G., 2018. Enhancement of socio-cultural and intercultural skills of EFL students by means of culture-related extra-curricular events. XLinguae, no. 11 (2), pp. 206–217. (In Eng.)

14. Seels, B. A., 1994. Visual literacy: the definition problem. Visual literacy: a spectrum of visual learning. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, pp. 97–112. (In Eng.)

15. Walker, D., Roberts, J., Mehlhorn, J., 2015. The importance of soft skill development for veterinary technology graduates and veterinary businesses. Business and economic research, no. 5 (2), pp. 315–326. (In Eng.)

Submitted 02.03.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.13
УДК 370.186

Шулаков Алексей Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, Новосибирский государственный университет экономики и управления, shulaaleks@ngs.ru, ORCID 0000-0001-6034-6124, Новосибирск

Скворцова Светлана Оганесовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, Новосибирский государственный университет экономики и управления, fotina.k@bk.ru, ORCID 0000-0001-6009-9098, Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. Проблема и цель. В статье актуализируется проблема определения педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования универсальных компетенций у студентов экономического вуза в процессе проведения занятий по физической культуре.

Цель статьи – представить результаты внедрения педагогических условий, последующая реализация которых позволит сформировать у студентов экономического вуза универсальные компетенции в целях эффективного управления своим временем и умением подобрать здоровьесберегающую технологию для качественного выполнения профессиональных задач на протяжении деятельности.

Методология и методы исследования. Определение педагогических условий, позволяющих повысить эффективность формирования универсальных компетенций у студентов экономического вуза, осуществлялось в контексте системного и личностно-деятельностного подходов.

Системный подход позволил в процессе решения задачи определить педагогические условия как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих в процессе формирования универсальных компетенций.

Результаты исследования. Использование положений личностно-деятельностного подхода позволило рассматривать обучающегося в процессе определения педагогических условий как личность со свойственными ему психофизиологическими качествами, совершенствуемыми в процессе обучения в целях эффективной профессиональной деятельности.

Кроме того, в процессе определения эффективности внедряемых педагогических условий были использованы методы наблюдения, анализа и сравнения.

Заключение. Эффективность внедрения определена в процессе проведенного мониторинга посещения студентами занятий по дисциплинам кафедры физического воспитания и спорта (ФВиС).

Ключевые слова: педагогические условия, ценность, формирование, универсальные компетенции, физическая культура.

Введение, постановка проблемы. В связи с переходом образовательных учреждений высшего образования по направлению «Экономика» на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) актуализируется проблема формирования универсальных компетенций в процессе реализации дисциплин «Физическая культура и спорт» и «Элективные

дисциплины по физической культуре и спорту».

Проблема формирования универсальных компетенций в процессе реализации указанных дисциплин обусловлена повышением требований к уровню подготовки специалиста в целях обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. В современном обществе с учетом федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования от специалиста требуется способность не только управлять своим временем, но и выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития, в том числе здоровьесбережение, в течение всей жизни, а также поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Цель статьи – представить результаты внедрения педагогических условий, последующая реализация которых позволит решить задачу по формированию универсальных компетенций в процессе реализации дисциплин «Физическая культура и спорт» и «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту».

Обзор научной литературы по проблеме. Определение педагогических условий осуществлялась с позиций системного и личностно-деятельностного подходов [3]. Использование указанных подходов позволило определить совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных педагогических условий, реализация которых в целом формирует у обучающихся универсальные компетенции для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

При определении педагогических условий был проведен анализ педагогической литературы, результаты которого показали отсутствие единого понимания у авторов такого понятия, как «педагогические условия» [1; 5; 6]. В процессе работы был принят следующий подход: под педагогическими условиями понимать взаимосвязанный комплекс мер учебного процесса, обеспечивающий достижение заранее поставленных педагогических целей.

Рассматривая учебный процесс как «специально организованное взаимодействие двух субъектов (преподавателя и студента)» [9] и учитывая такие структурные компоненты, как цель, содержание, формы, методы и средства обучения, в качестве педагогических условий выделили следующие: формирование ценности здоровья как основной составляющей здоровьесбережения, профессионализм преподавателя, комплексное учебно-методическое обеспечение и проектирование индивидуальной траектории.

Методология и методы исследования. Подчеркнем, что формирование универсальных компетенций, направленных на здоровьесбережение обучающихся, на кафедре ФВиС НГУЭУ осуществляется с учетом понимания преподавателями механизмов идентификации и ориентации [10], а также с учетом физиологических и психических изменений, происходящих у обучающихся в период обучения.

Здровьесберегающая технология выстраивается вокруг ценности «здоровье». В процессе исследования здоровье рассматривалось не только с позиции физического, душевного и социального благополучия, но и с позиции интегральной характеристики функционального состояния организма человека по физическим и психическим показателям в целях оценки его способности к определенной профессиональной деятельности с эффективностью и продолжительностью на протяжении заданного периода жизни, а также устойчивостью к неблагоприятным факторам, сопровождающим эту деятельность [8].

Поэтому в образовательном процессе внимание в первую очередь было сконцентрировано на решении педагогической задачи по формированию ценности здоровья

в процессе проведения занятий у студентов 1-го курса. Формирование этой ценности осуществлялось в период чтения лекций и во время методико-практических занятий, в процессе проведения которых педагогические работники использовали интерактивные методы, предполагающие решение проблемных задач, обсуждение видеоматериала, ведение диалога, дискуссий. Ранее были опубликованы результаты исследования, подтверждающие эффективность применения представленных форм, методов и средств [10].

Предполагалось, что последующее формирование ценности здоровья в процессе учебной деятельности, на практических занятиях и консультациях, будет преобразовано в содержательные элементы ценностных представлений обучающихся, что поможет сформировать определенный личностный образ с учетом физических возможностей.

Во время проведения практических занятий преподаватели кафедры объясняли студентам воздействие здоровьесберегающих технологий на организм человека с последующим прогнозированием результатов такого воздействия. При этом преподаватели руководствовались принципами научности, системности, наглядности, доступности, постепенного перехода от простого к сложному в целях изменения физических и психических показателей у студентов. Раскрывая механизмы здоровьесберегающих технологий, преподаватели тем самым формировали у обучающихся способности к определенной профессиональной деятельности на протяжении заданного времени.

Кроме того, в процессе проведения консультаций преподаватели проводили с обучающимися индивидуальные беседы, направленные на осознание ими необходимости ценности здоровья как одной из слагаемых проектируемой жизненной траектории.

В процессе формирования ценности «здоровье», помимо механизма ориентации, использовался механизм идентификации, реализация которого позволила активизировать процесс формирования ценностного отношения за счет постепенного отождествления личности с конкретной профессиональной группой [7]. В результате чего у обучающихся происходило отождествление с профессиональной группой в зависимости от направления подготовки. В часы внеучебной работы в университете проходили мероприятия, в рамках которых студенты погружались в профессиональную среду – конференции, семинары и круглые столы с представителями бизнес-сообществ, силовых структур и ведомств, эффективность деятельности которых также зависит от соответствующего уровня физической подготовленности.

В соответствии с пониманием процесса идентификации, представленного в работе Е. С. Поляковой [7], в период проведения консультаций педагогические работники объясняли студентам факторы, положительно либо отрицательно влияющие на выполнение профессиональных обязанностей с учетом ценностей физической культуры.

Подчеркнем, что мотивы у субъекта деятельности определяются с учетом потребностей и воспитанных ценностей. Поэтому в образовательном процессе у преподавателей должно быть понимание того, что воспитание ценностей физической культуры качественно повышает способность студентов к проектированию здоровьесберегающих технологий.

Соответственно, следующим педагогическим условием был определен профессионализм преподавателя. В процессе проведения исследования по определению педагогических условий в целях формирования универсальных компетенций понятие «профессионализм» рассматривали как интегральную характеристику субъекта деятельности с учетом особенностей его про-

фессиональной мотивации, ценностных ориентаций, компетентности и ответственности [2; 4; 11]. С точки зрения профессионального подхода на кафедре было уделено пристальное внимание совершенствованию знаний преподавателями возрастной психологии с учетом изменения мышления у студентов, обусловленного технологизацией и информатизацией общества. Был определен комплекс методико-практических занятий, ориентированных в первую очередь на решение педагогических задач с учетом разного уровня и вида мышления субъектов образовательного процесса. Также в процессе проведения методико-практических занятий внимание было сосредоточено на совершенствовании умений работы со студентами, имеющими различные хронические заболевания. Изучались соответствующие техники и механизмы воспитания ценностей физической культуры с целью формирования полноценной здоровой личности с активной жизненной позицией, ответственной за построение своей жизненной траектории. Обсуждались и проектировались программы физических упражнений, направленных на профилактику имеющихся заболеваний либо совершенствование физических качеств у студентов. Кроме того, при проведении методико-практических и показательных занятий у преподавателей кафедры возрастает ответственность за качество проводимых занятий.

Немаловажной составляющей в процессе формирования универсальных компетенций у студентов экономического вуза является комплексное учебно-методическое обеспечение. Актуализация учебно-методического обеспечения обусловлена в первую очередь пониманием необходимости сопровождения практических занятий как по дисциплине «Физическая культура и спорт», так и по дисциплине «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту». Основные усилия по формированию методического обеспечения были направлены не только на актуализацию и разработку учебно-методических материалов, но и на разработку курса лекций, доступного всем обучающимся, а также учебно-методических пособий, позволяющих студентам всех направлений подготовки получить информацию по выполнению разнообразных программ и упражнений, ознакомиться с основными техниками, представленными в пособии, проанализировать наиболее характерные ошибки и выполнить задания на закрепление пройденного материала. Учебно-методические пособия, разрабатываемые преподавателями кафедры ФВиС, снабжены оригинальным иллюстративным материалом в достаточном объеме, который позволяет студентам самостоятельно изучить технику выполнения упражнений с последующим закреплением на практических занятиях под руководством преподавателя.

Таким образом, в совокупности с ранее рассмотренными педагогическими условиями комплексное учебно-методическое обеспечение позволяет повысить эффективность формирования универсальных компетенций.

Необходимо учитывать, что без внутренней мотивации и ответственности студентов любые предлагаемые условия будут не столь эффективны, поэтому педагогическими работниками кафедры ФВиС были разработаны диагностические материалы, позволяющие студентам самостоятельно осуществлять диагностику своего физического и психического состояния. В качестве диагностического инструментария студентам, начиная с первого курса, было предложено вести рабочие тетради по физической культуре «Самооценка основных показателей здоровья студента». В рабочей тетради, которую регулярно заполняют студенты, представлены надежные и доступные методики самооценки основных показателей образа жизни, психического и функционального состояний, физического развития и физической подготовленно-

сти. Систематическое диагностирование студентов и соответствующий контроль со стороны преподавателей в конце каждого семестра на протяжении изучения программы позволяет повысить эффективность формирования универсальных компетенций, а также способствует повышению ответственности и мотивации студентов.

Кроме того, для студентов старших курсов были продуманы условия формирования физического развития с учетом индивидуальных особенностей и запросов. В результате студентам старших курсов были предложены индивидуальные траектории с сопровождением преподавателей и тренеров спортивных клубов.

Следует отметить, что предлагаемое педагогическое условие было определено с учетом проведенного анализа посещения занятий студентами 3-го курса дисциплины «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту». Результаты анализа показали, что пропуск занятий студентами вызван тем, что многие, начиная с 3-го курса, уже работают, но при этом большинство студентов, пропускающих плановые занятия, в свободное время посещают различные фитнес-центры и спортивные клубы. В этой связи для таких обучающихся был разработан индивидуальный дневник, в котором студент совместно с тренером или руководителем спортивного клуба ведет учет контроля посещения занятий в спортивном клубе либо фитнес-центре. В свою очередь преподаватель кафедры в соответствии с выбранным студентом спортивным направлением определяет для него тему реферата, которую он должен защитить перед выполнением контрольных нормативов. По итогу засчитанных часов посещения спортивного клуба или фитнес-центра, представленного реферата и выполненных нормативов преподаватель осуществляет промежуточную аттестацию.

Результаты исследования, обсуждение. Для подкрепления эффективности представленных педагогических условий, начиная с 2017 г., проводится регулярный мониторинг посещаемости занятий студентами по дисциплинам «Физическая культура и спорт», «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту». Результаты мониторинга показали следующее: в начале мониторинга посещение занятий студентами 1-го курса основной и подготовительной групп составляло 89 %, студентами 2-го курса – 76 %, студентами 3-го курса – 68 %. Проведенный мониторинг показал необходимость коррекции педагогических условий.

Далее были определены педагогические условия, рассмотренные выше. Реализация их в образовательном процессе, как показал мониторинг посещения студентами занятий по физической культуре и их вовлеченности в спортивную деятельность университета, повысила внутреннюю мотивацию и, соответственно, посещаемость. Так, посещение занятий студентами 1-го курса основной и подготовительной групп выросло до 94 %, студентами 2-го курса – до 88, студентами 3-го курса – до 82.

Заключение. Таким образом, внедрение в образовательный процесс таких педагогических условий, как формирование ценности здоровья в качестве составляющей здоровьесбережения; профессионализм преподавателя; комплексное учебно-методическое обеспечение и проектирование индивидуальной траектории, позволило повысить эффективность формирования универсальных компетенций у студентов экономического вуза в процессе проведения занятий по физической культуре.

Библиографический список

1. *Борытко Н. М.* В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

2. *Дружилов С. А.* Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2012. – № 1 (21). – С. 2–6.

3. *Конаржевский Ю. А.* Система. Урок. Анализ. – 2-е изд. – Псков: ПОИПКРО, 2012. – 439 с.

4. *Климов Е. А.* Пути в профессионализм (Психологический взгляд). – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та (МПСИ): Флинта, 2003. – 320 с.

5. *Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А.* Основы профессионально-педагогической деятельности. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

6. *Новиков А. М.* Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. – М.: Педагогический поиск, 1998. – 134 с.

7. *Полякова Е. С.* Образование и идеологическая идентичность: особенности взаимодействия в российском обществе: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Нижний Новгород, 2013. – 150 с.

8. *Психология* здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2006. – 607 с.

9. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

10. *Шулаков А. В.* Воспитание ценностей физической культуры у студентов экономического вуза в процессе проведения занятий // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 4. – С. 34–39.

11. *Young K.* Motivation and emotion. – N. Y., 1961.

Поступила в редакцию 01.02.2020

Shulakov Alexey Vladimirovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of Physical Education and Sports, Novosibirsk State University of Economics and Management, shulaaaleks@ngs.ru, ORCID 0000-0001-6034-6124, Novosibirsk

Skvortsova Svetlana Oganesovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of Physical Education and Sports, Novosibirsk State University of Economics and Management, fotina.k@bk.ru, ORCID ID 0000-0001-6009-9098, Novosibirsk

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCIES FOR STUDENTS OF ECONOMIC UNIVERSITIES IN THE COURSE OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Abstract. Problem and goal. The article actualizes the problem of determining the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the formation of universal competencies for students of economic universities in the process of conducting classes in physical culture.

The purpose of the article is to present the results of the introduction of pedagogical conditions, the subsequent implementation of which will allow students to form universal competencies in order to effectively manage their time and the ability to choose a health-saving technology for the quality performance of professional tasks throughout the activity.

Research methodology and methods. The definition of pedagogical conditions that make it possible to increase the effectiveness of the formation of universal competencies in students of economic universities was carried out in the context of systemic and personal-activity approaches.

It should be noted that the understanding of the system approach made it possible to define pedagogical conditions in the process of solving the problem that represent a single whole, interrelated and interacting with each other in the process of forming universal competencies.

In turn, the use of the personal-activity approach allowed to consider in determining the pedagogical conditions of the student, as a person with his characteristic psycho-physiological qualities, improving in the process of training for effective professional activity.

We point out that the article presents pedagogical conditions that allow increasing the effectiveness of the process of forming universal competencies for training a specialist who is able not only to build a trajectory of self-development during life, but also to maintain the proper level of physical fitness to ensure full-fledged social and professional activities.

In the process of determining the effectiveness of the implemented pedagogical conditions, methods of observation, analysis and comparison were used. The effectiveness of the implementation was determined in the process of monitoring students ' attendance at classes in the disciplines of the Department of Physical education and sports.

Keywords: pedagogical conditions, value, formation, universal competence, professionalism.

References

1. Borytko, N. M., 2001. In the space of educational activity. Monograph. Volgograd: Peremena Publ., 181 p. (In Russ.)

2. Druzhilov, S. A., 2012. Generalized (integral) approach to ensuring the formation of human professionalism. Psychological research: electron. science. journal, no. 1 (21), pp. 2–6. (In Russ.)

3. Konarzhevsky, Yu. A., 2012. System. Lesson. Analysis. Pskov: POIPKRO Publ., 439 p. (In Russ.)

4. Klimov, E. A., 2003. Ways to professionalism (Psychological view). Moscow: Mosk. publishing House. psychological and social research (IPSI) Publ.: Flinta Publ., 320 p. (In Russ.)

5. Nikitina, N. N., Zheleznyakova, O. M., Petukhov, M. A., 2002. Fundamentals of professional and pedagogical activity. Moscow: Prowess Publ., 288 p. (In Russ.)

6. Novikov, A. M., 1998. The Scientific-experimental work in educational institution. Moscow: Pedagogical search Publ., 134 p. (In Russ.)

7. Polyakova, E. S., 2013. Education and ideological identity: features of interaction in Russian society. Cand. philosopher. Sciences. Nizhny Novgorod, 150 p. (In Russ.)

8. Nikiforov, G. S., ed., 2006. Psychology of health. St. Peterburg, 607 p. (In Russ.)

9. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyanov, E. N., 2002. Pedagogy. Moscow: Academy Publ., 576 p. (In Russ.)

10. Shulakov, A. V., 2019. Education of physical culture values among students of the economic University in the process of conducting classes. Siberian pedagogical journal, no. 4, pp. 34–39. (In Russ.)

11. Young, K., 1961. Motivation and emotion. New York. (In Eng.)

Submitted 01.02.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.14
УДК 378.14

Грибукова Оксана Геннадьевна

Старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, oxana_grib@mail.ru, ORCID 0000-0002-7562-6409, Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки студентов педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности. Анализируются данные готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ, определены функции, содержание, цели, задачи, критерии и показатели, представляются перспективы развития этой проблемы.

Цель статьи – подтвердить социальный запрос, обосновать необходимость разработки педагогической модели и описать некоторые ее компоненты.

Методология: изучается педагогический опыт на примере выявления социального запроса подготовки студентов педагогического вуза к работе с детьми с ОВЗ. Авторы описывают необходимость разработки педагогической модели, рассматривая компоненты подготовки студентов к работе с детьми с ОВЗ.

Заключение: делается вывод о том, что, оценивая свою подготовку, респонденты показали низкий уровень понимания и владения информацией, необходимой для улучшения и поддержания специального и инклюзивного образования с детьми с ОВЗ. Важнейшим условием успешной реализации инклюзивного образования является педагогическая модель профессиональной готовности будущих педагогов к работе с детьми с ОВЗ, результатом этой подготовки является сформированный уровень готовности к работе с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; педагогическая модель; профессиональная готовность; студенты, педагоги; профессиональная деятельность; педагогические условия; компоненты подготовки; образование; обучение и воспитание.

Введение. Постановка проблемы. Право на получение инклюзивного образования закреплено в Конституции РФ. Инклюзивная программа основывается на принципах, определенных в ст. 28 Конвенции ООН по защите детских прав, ст. 43 Конституции РФ, ФЗ РФ за номером 273 от 29.12.2012 года «Об образовании», ст. 19 ФЗ РФ за номером 181 от 24.11.1995 г. «О соцзащите инвалидов РФ».

Среди преимуществ инклюзивного образования для детей с ограниченными способностями можно выделить следующие: размываются грани различий между обычными детьми и особенными, что способствует развитию социума с равными правами и возможностями; ребята обучаются по программе общего обучения, что увеличивает их шансы на дальнейшее трудоустройство и помогает лучше адаптироваться в социальной среде; дети с психофизическими особенностями развития, обучающиеся в смешанных классах (группах), принимают участие во всевозможных играх, конкурсах, концертах. Эти мероприятия способствуют раскрытию потенциала ребенка.

В законе РФ «О высшем и послевузовском образовании» (гл. 8, ст. 69) одной из задач вуза называется «обеспечение

подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [8].

Подготовка будущих педагогов к профессии – это непрерывный процесс, нацеленный на преемственность молодыми педагогами опыта, накопленного предшествующими поколениями, и передачу содержания этого опыта последующим поколениям. Основными социально-профессиональными функциями учащейся молодежи являются: обучающая, воспитательная, инновационная и др.

Особое место в нынешней системе образования занимает инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. С этой категорией детей и их родителями должны тесно сотрудничать социальный педагог и педагог-психолог, при необходимости учитель-дефектолог. Но в настоящее время большая часть школ в России не могут реализовать инклюзивную практику из-за недостаточной психолого-педагогической подготовки педагогов общеобразовательных учреждений. В связи с этим возникает необходимость подготовки педагогов для работы с детьми с ОВЗ [7].

В условиях инклюзии педагог оказывается на новой для него психологической и педагогической территории. Это пространство требует от него целенаправленно и последовательно воспитывать в себе гибкие навыки реагирования на особые потребности детей с ОВЗ и использовать альтернативные формы коммуникации с ними [10]. Эти навыки приобретаются с помощью специальной подготовки. Специальную подготовку для обучения детей с ОВЗ дают курсы постдипломного образования и повышения квалификации, ресурсные центры и стажировочные площадки, реализующие инклюзию, научно-практические конференции и семинары.

Профессионально подготовленные педагоги способны правильно оценивать нестандартные ситуации, связанные с психологическими особенностями и поведением учащихся с ОВЗ, и эффективно на них реагировать, избегать как отстранения от таких детей, так и гипервнимания к ним [2]. Подготовка педагогов в условиях инклюзивного образования требует постоянного самообучения и саморазвития. Цель – выявлять и решать практические проблемы, анализировать педагогические явления, проводить исследовательскую работу в системе инклюзии.

В связи с тем, что ребенок с ОВЗ не может стать частью коллектива без соответствующей подготовки, к инклюзивному образовательному процессу привлекаются: дефектологи, педагоги-психологи, специалисты социальной области, тьюторы, ассистенты тьютора, логопеды, педиатры, помощники педагогов.

Кроме этих специалистов, к адаптации должны быть подключены все работники учебного заведения и остальные ученики. Это может быть полезным и для обычных учеников – помогает воспитывать в них толерантность, а также понимать особенных детей, относиться, как к равным себе [5].

Обучающая программа в инклюзивных классах (группах) приспосабливается под каждого ученика (воспитанника) с ОВЗ. Но вместе с тем, ее должны понимать все остальные дети, т. е. программа не должна быть отдельной. Методика обучения должна быть полностью приспособлена к обычной общеобразовательной программе и практически не отличаться от привычного способа обучения.

Целью статьи является подтверждение социального запроса среди дошкольных и школьных работников региона об информированности работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. В статье обосновывается необходимость разработки педагогической модели и опи-

сываются некоторые ее компоненты.

Обзор научной литературы по проблеме. Теоретической основой трактовки понятия «готовность к деятельности в условиях инклюзивного образования» послужили научные представления отечественных и зарубежных педагогов и психологов о содержании понятий «готовность к деятельности» (А. А. Ухтомский, Д. Н. Узнадзе, Г. Олпорт) [9]; «готовность к педагогической деятельности» (Н. В. Кузьмина, А. И. Мищенко, В. А. Сластенин, В. В. Хитрюк и др.) [6], «готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» (С. П. Акутина, И. Н. Хафизуллина, Ю. В. Шумиловская и др.) [1]; «психологическая готовность», трактуемое в рамках личностного подходов (Д. Н. Корнеев, И. В. Чикова, В. А. Якунин и др.) [3].

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования явились концепции ученых по проблеме аксиологического воспитания студента. Из теоретических методов исследования мы применяли: изучение педагогического опыта и анализ научной литературы по теме исследования. Эмпирическими методами исследования выступили исследование педагогов, беседы, моделирование, педагогический эксперимент.

Возникает необходимость в разработке педагогической модели подготовки будущих педагогов при последовательной реализации совокупности педагогических условий: 1) внедрение в образовательный процесс педагогической модели профессиональной подготовки будущих педагогов в работе с детьми с ОВЗ; 2) обеспечение междисциплинарной интеграции дисциплин общепрофессиональных и предметной подготовки к профессиональной готовности в работе с детьми с ОВЗ; 3) инновационное сопровождение самостоятельной работы будущих педагогов, готовых работать с детьми с ОВЗ.

Результаты исследования. Было проанкетировано 284 участника (педагоги, воспитатели, административные работники образовательных учреждений).

Исследование показало, что большинство испытуемых – 69 % (196 чел.) имеют высшее профессиональное образование. Остальные 11 % (31 чел.) либо обучаются в вузе, либо имеют средне-профессиональное образование, что составляет 20 % (57 чел.).

Выявлено, что исследуемая группа имела следующие квалификационные категории:

– 14 % респондентов (40 чел.) имеют высшую квалификационную категорию;

– 28 % респондентов (79 чел.) аттестованы на первую квалификационную категорию;

– 34 % респондентов (97 чел.) имеют вторую квалификационную категорию;

– 24 % респондентов (68 чел.) без квалификационной категории.

Кроме квалификационной категории и образования педагогов нас интересовал стаж их профессиональной деятельности.

Стаж работы у большинства исследуемых педагогов превышал пятнадцать лет:

– 2 % педагогов – это 6 человек – стаж до 2 лет;

– 7 % педагогов – это 20 человек – стаж от 2 до 5 лет;

– 12 % педагогов – это 34 человека – стаж от 5 до 15 лет;

– 55 % педагогов – это 156 человек – стаж от 15 до 25 лет;

– 18 % педагогов – это 51 человек – стаж от 25 до 40 лет;

– 6 % педагогов – это 17 человек – стаж от 40 до 55 лет.

В группе исследуемых педагоги занимали разные должности: 116 человек, что составляет 41 %, – воспитатели дошкольных образовательных учреждений, 122 человека, что составляет 43 %, – учителя общеобразовательных школ и 46 человек, что составляет 16 %, – представители администрации образовательных учреждений.

Из 284 педагогов, принявших участие в исследовании, 162 человека (57 %) прошли курсовую подготовку не менее пяти лет; 57 человек (20 %) закончили курсы

повышения квалификации за последние три года; 34 человека (12 %) обучались на курсовой подготовке в течение года; 31 человек (11 %) не прослушивали курсы повышения квалификации.

82 человека, что составляет 29 % педагогов, изучали особенности обучения и специфику инклюзивного образования детей с ОВЗ в процессе курсовой подготовки, остальные 202 человека, что составляет 71 %, не изучали информацию данного рода.

При этом все 284 человнка (100 % педагогов) столкнулись с необходимостью изучения и уточнения организации совместного обучения детей с нормальным развитием в одном коллективе с детьми с нарушенным развитием:

– 39 % (111 человек из всех испытуемых педагогов) имели опыт сотрудничества с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

– 61 % (173 человека) впервые сталкиваются с необходимостью работать с проблемными детьми в своей профессиональной деятельности.

Исследование, проведенное с использованием анкеты «Я и инклюзивное образование» (автор Л. М. Митина), показало, что с задачами и принципами инклюзивного образования знакомы только 119 человек, что составляет 42 % педагогов, остальные либо имеют ограниченные представления об инклюзии, либо вообще не знакомы с такого рода деятельностью.

Аксиологический подход в рамках ценностного отношения к инклюзивному образованию проявили всего лишь 57 человек, что составляет 20 % педагогических работников.

Данные изучения доказывают непонимание педагогами социальной значимости инклюзивного образования, необходимость формирования позитивного общественного мнения к детям с нарушенным развитием.

– 79 % респондентов – 224 человека – продемонстрировали желание и положительное отношение к инклюзии, а также понимание необходимости работать по включению особых детей в образовательный процесс в учреждения общего типа.

– 34 % педагогов – 96 человек – проявили готовность организовывать совместное обучение детей с ОВЗ с нормально развивающимися ровесниками.

По результатам исследования мы обозначили следующее:

– 14 % – 40 человек – заинтересованы в применении инклюзивного образования на практике, демонстрируют ценностное отношение к проблемным детям, желают и стремятся получить необходимые знания о детях с ОВЗ;

– 73 % – 207 человек – временно не готовы к работе с детьми с ОВЗ и на данный момент пока не имеют соответствующего образования, но проявляют интерес к этой проблеме;

– 13 % педагогов – 37 человек – продемонстрировали недостаточный интерес к проблеме инклюзивного образования.

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило социальный запрос на подготовку педагогов к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

В результате исследования мы выявили, что педагоги (респонденты) показали низкий уровень понимания информации и владение способностями, необходимыми для улучшения и поддержания специального и инклюзивного образования.

На подготовку студентов педагогического вуза к работе с детьми с ОВЗ влияют многие факторы и, прежде всего, отсутствие или недостаточность знаний об особенностях работы с детьми с ОВЗ.

Проектируя процесс профессиональной подготовки работы с детьми с ОВЗ, мы исходили из определения профессиональной подготовки.

Профессиональная подготовка педагога – это желание и осознание потенциала работы в педагогической деятельности, адекватность, компетентность, решительность

и эмоционально-волевая устойчивость.

Исходя из этого необходимо создавать единую систему, под которой мы понимаем педагогическую модель профессиональной подготовки студентов педагогического вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, целью которой будет являться подготовка студентов в условиях вуза к работе с детьми с ОВЗ. Эта модель должна будет обеспечивать как теоретическую готовность будущих специалистов – максимальную погруженность в образовательное пространство, так и практическую возможность взаимодействия студентов непосредственно с этой категорией детей – взаимодействие со специалистами общеобразовательных учреждений, а также погруженность в реальную практическую деятельность, связанную с будущей профессией [5].

Структура нашей педагогической модели состоит из следующих характеристик: цель, задачи, компоненты подготовки студентов к работе с детьми с ОВЗ, результатом подготовки является сформированный уровень готовности к работе с детьми с ОВЗ.

Модель может быть представлена как упрощенное представление изучаемого явления, т. е. образования [10].

Цель модели: исследуя социальный запрос информированности об особенностях детей с ОВЗ, теоретически обосновать применение педагогической модели на примере описания компонентов подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Также в модели реализуется аспект осознания студентами важности понимания сложности проблемы и сущности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; накопление у студентов багажа знаний по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья; формирование у студентов мотива к работе с детьми с ОВЗ.

Задачи:

1) сформировать у студентов мотивационно-ценностный компонент подготовки к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

2) сформировать у студентов когнитивно-оценочный компонент подготовки к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

3) сформировать у студентов личностный компонент подготовки к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

4) сформировать у студентов эмоционально-волевой компонент подготовки к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Рассмотрим компоненты подготовки.

1. Мотивационно-ценностный компонент. Обучающийся должен знать сущность инклюзивного образования, его цели и задачи, основные условия, барьеры и ресурсы. Принять философию инклюзии, ее целевые и ценностные установки. Иметь способность к эмпатии, корректно и адекватно воспринимать детей с ОВЗ. Уметь вести психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, на принципах гуманизма. Обладать деликатностью и тактичностью, соблюдать конфиденциальность информации о здоровье и личных тайнах «особого» ученика и его семьи. Обладать педагогическим оптимизмом по отношению к детям с ОВЗ, веря в их продвижение в учебе, но не ожидая результатов, превышающих их возможности. Уметь формировать у здоровых детей толерантное отношение к ровесникам с ОВЗ.

2. Когнитивно-оценочный компонент включает в себя представления обучающихся о будущей профессии, оценку ими своих педагогических возможностей.

Будущие педагоги должны знать психолого-педагогические особенности и закономерности личностного и возрастного развития детей с ОВЗ; делать предварительные прогнозы их развития с помощью

психолого-педагогической диагностики и определять основные направления коррекционной работы; правильно отбирать и эффективно применять в процессе организации совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ современные методы и технологии; адекватно применять методы организации коррекционно-развивающей работы, в том числе проектные. Будущие педагоги должны уметь применять микропроекты в виде небольшого исследования для адаптации «особого» ребенка к новому материалу, использовать различные формы совместной деятельности нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ. Студенты должны знать и уметь использовать игры и упражнения на развитие сенсорики, моторики, психических процессов и произвольной психологической деятельности, вести работу над общими учебными проектами, выстраивать процесс включения «особых» учеников с учетом их уровня интеллекта и зоны ближайшего развития в процесс обучения всего класса, проектировать коррекционно-развивающую предметно-пространственную среду, одновременно отвечающую потребностям здоровых детей и детей с ОВЗ. Если в классе дети с нарушением зрения – нужно уметь дозировать зрительную нагрузку и использовать информационные технологии. Слабослышащего ребенка необходимо посадить так, чтобы он четко видел лицо учителя. Детям с ЗПР давать алгоритм и пошаговую инструкцию выполнения заданий, модифицировать задания с опорой на здоровые системы восприятия детей с ОВЗ, а также участвовать в работе психолого-медико-педагогического консилиума.

3. Личностный компонент будущего педагога представлен существенными профессионально значимыми качествами личности студента. К ним мы относим: любовь к учащемуся, педагогический такт, педагогическую наблюдательность и профессиональную зоркость, общительность, целеустремленность, уравновешенность и выдержку, способность понимать учащегося, правильно определять его уровень знаний; способность заражать их энтузиазмом, вызывать у них соответствующие эмоции, способность доступно сообщать им учебный материал, иметь индивидуальный подход к детям, высокую гражданскую ответственность [4].

Будущий педагог должен владеть специальной терминологией, знать и использовать технологии организации инклюзивного образования. Он должен уметь разрабатывать, создавать и применять индивидуальные адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ, в том числе разноуровневые задания с включением сначала ведущих, а затем всех работающих анализаторских систем, разрабатывать и реализовывать индивидуальные коррекционно-образовательные маршруты, основанные на принципах гуманизма и теоретических знаниях в сфере коррекционной педагогики и специальной психологии.

Готовность педагогов работать с «особыми» детьми предполагает умение создавать для них здоровьесберегающую среду. Это невозможно без самообладания, уравновешенности, эмоциональной устойчивости учителей.

4. Эмоционально-волевой компонент. Он раскрывает степень развития чувственной сферы: интеллектуальные, эстетические и нравственные чувства, а также личностное педагогическое взаимодействие [4].

Заключение. Для обеспечения междисциплинарной интеграции дисциплин общепрофессиональных и предметной подготовки в образовательный процесс Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» были внедрены дисциплины, направленные на готовность использования знаний при решении образовательных задач при работе с детьми с ОВЗ: «Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Специальная психология», «Специальная педагогика», «Общеметодические аспекты обучения в специальных обра-

зовательных учреждениях», «Подготовка к обучению грамоте детей с особыми образовательными потребностями», «Технология тьюторского сопровождения», «Педагогика и психология инклюзивного образования», «Ранняя абилитация детей с ОВЗ», а также практики, направленные на взаимодействие с лицами с ОВЗ.

Результаты исследования подтверждают, что педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, мало знают о таких детях, а также не владеют способностями, необходимыми для поддержки специального и инклюзивного образования. Поэтому необходимо внедрение описанной в статье педагогической модели профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях вуза к работе с детьми с ОВЗ.

Библиографический список

1. *Акутина С. П.* Проблема готовности педагогов к работе с детьми с особенностями в развитии [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=26118 (дата обращения: 09.11.2019).

2. *Грибукова О. Г.* Формирование профессионально-личностной готовности будущих дефектологов к работе с проблемными детьми как целостный педагогический процесс // Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей: материалы XI (XLIII) Междунар. науч.-практ. конф. / сост. Д. Ю. Ногтев. – Кемерово, 2016. – С. 79–81.

3. *Корнеев Д. Н., Корнеева Н. Ю., Саламатов А. А.* Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-1. – С. 116–120.

4. *Липунова О. В.* Формирование у студентов педагогического вуза готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=27567 (дата обращения: 09.11.2019).

5. *Шкатова Е. А., Грибукова О. Г.* Теоретико-практические аспекты формирования профессиональной компетентности у студентов в процессе самостоятельной работы [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 8. – С. 84–88. – URL: http://e-koncept.ru/2016/76108.htm. (дата обращения: 01.10.2019).

6. *Хитрюк В. В.* Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2016. – 390 с.

7. *Юденкова И. В., Щенникова С. В.* Новые возможности обучения детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС второго поколения // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2 (39). – С. 25–27.

8. *Федеральный* закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Контрольный текст на 01 марта 2016 г.) [Электронный ресурс]. – URL: http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf#st69 (дата обращения: 05.08.2019).

9. *Черномырдина Т. Н.* Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2018. – 26 с.

10. *Thalheim B., Nissen I.* Wissenschaft und Kunst der Modellierung. Kieler Zugang zur Definition, Nutzung und Zukunft [Электронный ресурс]. – Berlin; Boston: De gruyter, 2015. – S. 29–36. – URL: https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/448425 (дата обращения: 01.10.2019).

Поступила в редакцию 17.01.2020

Gribukova Oksana Gennad'evna

Senior lecturer of the Department of Speech Therapy and Children's Speech of the Institute of Childhood Novosibirsk State Pedagogical University, oxana_grib@mail.ru, ORCID 0000-0002-7562-6409, Novosibirsk

PEDAGOGICAL MODEL OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: The article analyzes the problem of training students of pedagogical universities to work with children with disabilities. The problem of preparation of students of pedagogical higher school for future professional activity is considered, functions, the contents, the purposes, tasks, criteria and indicators are defined, prospects of development of this problem are presented.

The purpose of the article is to confirm the social demand, justify the need to develop a pedagogical model and describe some of its components.

Methodology: pedagogical experience is studied, by the example of identifying the social demand for training students of pedagogical universities to work with children with disabilities. The authors describe the need to develop a pedagogical model, considering the components of training students to work with children with disabilities.

Conclusion: it is concluded that, assessing their level of training, respondents showed a low level of understanding and possession of information necessary to improve and maintain special and inclusive education with children with disabilities. The most important condition for the successful implementation of inclusive education is the pedagogical model of professional readiness of future teachers to work with children with disabilities, the result of this training is formed the level of readiness to work with children with disabilities.

Keywords: children with disabilities, limited health opportunities, pedagogical model, professional readiness, students, teachers, professional activity, pedagogical conditions, components of training, education, training and education.

Reference

1. Akutina, S. P., 2017. The problem of teachers ' readiness to work with children with special needs in development [online]. Modern problems of science and education, no. 1. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=26118 (accessed: 09.11.2019). (In Russ.)

2. Gribukova, O. G., 2016. Formation of professional and personal readiness of future speech pathologists to work with problem children as a holistic pedagogical process. Education, science, innovation: the contribution of young researchers: materials XI (XLIII) international. sci.-prakt. Conf. Kemerovo, pp. 79–81. (In Russ.)

3. Korneev, D. N., Korneeva, N. Yu., Salamatov, A. A., 2016. Inclusive competence of the teacher of professional training: from the idea to the dissemination of pedagogical experience. Modern science-intensive technologies, no. 5-1, pp. 116–120. (In Russ.)

4. Lipunova, O. V., 2018. Formation of readiness of pedagogical University students to work with children with disabilities [online]. Modern problems of science and education, no. 3. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=27567 (accessed: 09.11.2019). (In Russ.)

5. Shkatova, E. A., Gribukova, O. G., 2016. Theoretical and practical aspects of the formation of professional competence of students in the process of independent work [online]. Scientific and methodical electronic journal "Concept", no. 8, pp. 84–88. Available at: http://e-koncept.ru/2016/76108.htm. (accessed: 01.10.2019). (In Russ.)

6. Khitryuk, V. V., 2016. Formation of inclusive readiness of future teachers in higher education: Dr. Sci. (Pedag.). Kaliningrad, 390 p. (In Russ.)

7. Yudenkova, I. V., Schennikova, S. V., 2013. New opportunities for teaching children with disabilities in the implementation of the second generation GEF. World of science, culture, education,

no. 2 (39), pp. 25–27. (In Russ.)

8. Federal law No. 273-FZ of 29 December 2012 “On education in the Russian Federation” (Control text as of 01 March 2016) [online]. Available at: http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf#st69 (accessed: 01.10.2019). (In Russ.)

9. Chernomyrdina, T. N., 2018. Formation of psychological readiness of future teachers for professional activity in conditions of inclusive education: Cand. Sci. (Psihol.). Samara, 26 p. (In Russ.)

10. Thalheim, B., Nissen, I., 2015. Wissenschaft und Kunst der Modellierung. Kieler Zugang zur Definition, Nutzung und Zukunft [online]. Berlin; Boston: De gruyter, Publ., pp. 29–36. Available at: https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/448425(accessed: 01.10.2019). (In Germ.)

Submitted 17.01.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2002.15
УДК 159.964

Кашапов Мергаляс Мергалимович

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, smk007@bk.ru, ORCID 0000-0003-1968-090X, Ярославль

Перевозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, per@bk.ru, ORCID 0000-0003-4201-3988, Новосибирск

Перевозкин Сергей Борисович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, per@bk.ru,ORCID 0000-0002-6790-4835, Новосибирск

Кашапов Артем Сергеевич

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, yarmirko@mail.ru, ORCID 0000-0001-9629-352X, Ярославль

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ РОЛЕВЫХ ОЖИДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Проблема и цель. В статье рассматривается развитие ролевых моделей и ролевых экспектаций. Отмечается многоаспектность и многофакторность современного мира, который влияет на становление личности. Цель – изучение ролевых моделей и связанных с ними экспектаций в процессе формирования личности.

Методология. Утверждается, что роли имеют особое значение в формировании социального опыта, т. к. они представляют довольно полный шаблон социального поведения. Обсуждается, что роли включают целый арсенал прав и обязанностей, т. е. социокультурных ожиданий относительно конкретной роли. Раскрывается, что ролевая структура личности представляет набор ролей с их экспектациями, образующих социальное поле деятельности субъекта.

Результаты. Исследуются ролевые модели учащихся первых и седьмых классов, студентов и курсантов (N = 204). Обнаружена статистически значимая дифференциация ролевых моделей в зависимости от возраста и пола (p = 0,00108). Младшие школьники мужского пола ориентированы на ролевые модели, относящиеся к периоду детства и соответствуют их половой принадлежности. Девочки этого периода идентифицируются с женской ролевой моделью, относящейся к периоду молодости. Подростки и респонденты в период молодости характеризуются ролевой идентичностью к ролевым моделям, отражающим их возрастной период, а также выбирают ролевые модели следующего возрастного периода.

Заключение. Полученные результаты наглядно продемонстрировали половозрастную специфику развития ролевых моделей и ожиданий.

Ключевые слова: роль, модель, экспектации, ролевые теории, личность, формирование.

Введение в проблему. Изменения, происходящие в современном обществе, оказывают существенное влияние на формирование личности. Информационная,

политическая, экономическая турбулентность, многоаспектность и многофакторность современного мира влияют на становление личности, которая отличается ролевой мультивариативностью, и связанными с этим ролевыми конфликтами. Вместе с тем для успешного освоения социального пространства необходим учет многовариативности современного мира и его влияния на личность. Многомерность личности не может появиться из ниоткуда, она закономерно обусловлена многомерностью окружающего социального пространства. Особенно важным это становится в период формирования личности, становление которой тесно связано с системой социальных отношений. Именно в период развития личности происходит активное освоение ею социальной среды как субъекта предметной деятельности и как субъекта отношений. Последнее подразумевает реализацию ролевого поведения, которое также носит сложный и многоплановый характер.

Ролевое поведение в теории действия Т. Парсонса [11] рождается из взаимодействия четырех системных образований культуры, общества, личности и организма посредством информационного контроля (сверху вниз) и обеспечения энергетическими ресурсами (снизу вверх). Культура определяет пределы социальной системы, ограничивая изменчивость социальных норм. Общество, в свою очередь, посредством норм, эксплицирующихся в ожиданиях, регулирует систему личности, так, что последняя под давлением культурных норм ограничивает реализацию мотивов и принятия решений в ролевом поведении. Личность ограничивает протекание биохимических процессов в организме. С другой стороны, каждая нижележащая система обеспечивает необходимой энергией и условиями вышележащую систему. Таким образом происходит информационно-энергетический обмен между системами. Актеры попадают в такую ситуацию, в которой они должны взаимодействовать. Они преследуют цели и принимают решения в условиях ситуации взаимодействия, под давлением культурных образцов и условий ситуации (наследственность, биологическая природа и среда). В таком социальном акте личность в определенном статусе играет роли, которые обусловлены социальными нормами. При этом под действием понимается характер ролей, исполняемых актерами. В процессе таких действий происходит интериоризация культурных образцов, а имеющиеся у субъекта потребности задают направление ориентации и определяют желание личности мастерски исполнить роль. Приспособление ориентаций субъектов коммуникативного акта посредством ролевого обмена и выбора роли предполагает выработку норм, которые ограничиваются культурными образцами. Следовательно, под нормами Т. Парсонс понимает согласование ориентаций индивидов. В случае успешного взаимодействия оно принимает устойчивый вид в качестве культурного образца и называется автором теории действия институционализированной моделью. В свою очередь, такая модель в дальнейшем становится регулятором последующих межличностных интеракций, придавая им устойчивость. Согласно Т. Парсонсу, социальная система существует, когда взаимодействия становятся институционализированными. Следовательно, социальную систему образует набор ролей или устойчивые модели взаимодействия. Освоив одну систему, субъект интериоризирует социальную структуру, представляющую прототип другой социальной системы более высокого порядка. Т. Парсонс выделяет три стадии социализации: семья, школа и высшее образование.

Придавая особое значение процессу социализации, П. Сорокин считал, что она обусловлена включением ребенка в общество, которое не мыслится без взаимодействий [13]. Взаимодействие возникает в случае двух и более индивидов

с их переживанием, наличием акта, объективирующего эти переживания, существованием проводника, передающего эти переживания (язык, ритуал, символ, образ т. д.). Таким образом, каждый акт выступает с одной стороны отражением внутренней жизни, а с другой – внешним раздражителем. В таком варианте акт напоминает знаменитую схему бихевиористов – «стимул-реакция». Принцип взаимодействия, по мнению автора, лежит в основе социального явления, общества, для становления которого необходимы три этапа. Первый этап – это возникновение идей, символов, образов (например, организационная форма общественной жизни, орудия труда и т. п.). На втором этапе происходит реализация этих идей в материальную форму, когда система идеальных смыслов трансформируется в некое символическое руководство (например, рукописи, книги, мифы и пр.). Третий этап (собственно социализация), предусматривающий превращение идей в надиндивидуальные программы взаимодействия, имеющего психическую природу и реализующегося в сознании индивидов. Таким образом, возникает социальная реальность в виде организационной формы коллективной деятельности. В этой трехступенчатой структуре П. Сорокина появляются общественные ожидания относительно роли, их символическая фиксация и реализация в виде определенной программы в идеальном (сознание индивидов) и реальном (ролевое взаимодействие субъектов) видах.

В культурно-историческом подходе Л. С. Выготского формирование личности начинается со дня ее рождения [1]. Иначе говоря, ребенок, попадая в культурную среду, обретает социальность как данность. По мере взросления ребенку приходится завоевывать социальность посредством отделения от взрослого. Источником социализации, по мнению автора, выступает общение ребенка со взрослым, которое позволяет маленькому человеку овладеть значениями, а значит осмыслить окружающий мир и ощутить себя источником своей активности. Л. С. Выготский выделил два механизма социализации интериоризация и экстериоризация. Интериоризация означает, что любая форма общения (а к ним автор причислял и трудовую и любую другую деятельность) способствует формированию психических функций индивида, которые сначала складываются как внешние, а затем переходят во внутренний план и становятся интериоризированными. По мнению Л. С. Выготского, одним из главных психических процессов, овладение которым способствует социализации, является воображение. В результате воображения ребенок способен выделить себя из окружающего мира, осознать собственную личность (феномен «Я сам»), дифференцировать аморфный до этого социум на ролевые отношения и осознать некие нормативы этих отношений (хорошо – плохо, можно – нельзя). Эти закономерности обеспечивают ребенку способность к экстериоризации – вынесение вовне психической жизни человека. Именно в способности осознать свою собственную норму, и только потом воспринять чужую кроется смысл социализации в культурно-исторической концепции.

В работах Б. Д. Парыгина личность не только состоит из социального, но и включает общечеловеческие психические свойства и индивидуально-неповторимые [12]. Индивидуально-неповторимые особенности – это индивидуально-специфические свойства, характерные для конкретной личности, характер, интересы, образующие уникальный тезаурус. К общечеловеческим свойствам автор относит основные психические процессы и характер, а также наличие социальности в психике человека. Социально-специфические особенности включают роли, нормы, ценности и символы. Особое значение Б. Д. Парыгин отводит категории ролей в формировании социального опыта, так как они представ-

ляют довольно полный шаблон социального поведения. Роли вытекают из социального статуса и включают целый арсенал прав и обязанностей, т. е. социокультурных ожиданий относительно конкретной роли. Автор пишет о ролевой структуре личности, представляющей набор ролей с их экспектациями, образующих социальное поле деятельности субъекта. Социальные нормы регламентируют поведение, деятельность и взаимоотношения между людьми. Природа противоречивости личности лежит в противопоставлении социальных ролей и настроений. Основу такого противостояния составляет проблема гармонизации внутренних ценностей, потребностей и ролей. Преодоление противоречия видится автору в осознании индивидом доминирующих ценностей и потребностей, а также полноты представлений личности о социальных ролях, о ролевых конфликтах и соответствия роли в реализации того или иного интереса личности.

Как и Л. С. Выготский, Дж. Мид отводил особую роль в развитии личности воображению индивида [9]. Причем в концептуальной модели автора вводятся три ключевых понятия: «я», «общество» и «разум», которые взаимосвязаны между собой. Общество, согласно Дж. Миду, – это организованные и оформленные формы ролевого взаимодействия, которые зависят от разума и от способности индивида оценивать свое «Я» с точки зрения обобщенного другого, осуществлять контроль за своими реакциями в определенной роли. Ролевое взаимодействие становится ключевым в методологической модели Дж. Мида, так как выступает основным механизмом социализации личности. Принятие роли обобщенного другого предполагает усвоение сообщества установок, общих убеждений, норм и ценностей. В результате образуется устойчивая Я-концепция. Таким образом, по мнению Дж. Мида, оценочные образы Я вырабатываются на основе экспектаций широкого сообщества.

С позиции Я. Морено [10] общество представлено в виде взаимосвязи ролей, которые регулируются связанными с ними экспектациями. В ролевой теории Р. Линтона [26] дифференцируются роль, статус и личность. Статус, с точки зрения автора представлен в виде совокупности обязанностей и прав. Роль предназначена для реализации статуса и обозначает его динамический аспект. Личность в определенном статусе выполняет обязанности в рамках ролевого поведения. По мнению Р. Линтона, роль является динамическим аспектом социального статуса, причем их связь совершенно уникальна, каждый статус реализуется через конкретную роль. С точки зрения Р. Мертона, роль – это фокус противоречивых экспектаций, с которыми она взаимодействует [28].

Наиболее широко трактует роль Р. Тернер [34], согласно которому, роль представляет модель поведения, заключающую в себе установки на типичные ситуации и связанную с этим стратегию поведения личности. Динамическая реконструкция и создание ролей, с точки зрения автора, а также разрешение ролевых конфликтов регулируются тремя принципами: функциональности, репрезентативности и надежности. Роли постоянно модифицируются для большей эффективности (функциональности). Они ограничены пониманием или непониманием участников ролевого взаимодействия и творцами ролевых норм.

Современные исследования ролевого поведения носят широкий спектр от изучения ролевых моделей у детей [19; 21; 30; 31] до исследования влияния различных факторов на ролевое освоение в сферах жизнедеятельности субъекта [17; 18; 20; 35]. Таким образом, небольшой экскурс в концепт «роль» обнаружил определенные противоречия в понимании данного феномена. Кроме того, существует еще одна проблема в ролевом вопросе – это установление связи типов экспектаций с определенным статусом или совокупностью статусов,

который не исследуется представителями теории ролей. Это и обусловило постановку цели исследования, заключающуюся в изучении ролевых моделей и связанных с ними экспектаций в процессе формирования личности.

Методы. Эмпирическое исследование ролевого поведения и связанных с ним ожиданий включало в себя несколько этапов.

На первом этапе респондентам предлагалось из ролевого набора, состоящего из 10 ролей, выбрать роль, с которой испытуемый может себя идентифицировать. Затем респонденту предлагалось дать характеристику этой роли (ожидания). Второй этап предполагал обсуждение выбранных ролей и экспектаций. В качестве методов использовался стимульный материал из проективной методики «Калейдоскоп» (Ю. М. Перевозкиной с соавторами), предназначенной для изучения ролевого профиля[1].

В качестве респондентов выступили учащиеся первого класса, в количестве 42 человека в возрасте от 7 до 8 лет, из них 24 мальчиков и 18 девочек, учащиеся седьмых классов в количестве 57 человек, в возрасте от 13 до 14 лет, из них 24 мальчика и 33 девочки, 41 студентка первого курса НГПУ, и 64 курсанта первого курса НВИ. Всего в исследовании приняли участие 204 обучающихся.

Для определения достоверности результатов использовался критерий χ2-Пирсона, предполагающий изучение сопряжения между номинативными данными и однофакторный дисперсионный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты применения критерия χ2-Пирсона демонстрируют, что в зависимости от пола и возраста различается идентичность с ролью, а также между ролью и ожиданиями наблюдаются значимые взаимосвязи (табл. 1).

Таблица 1

Сопоставительный анализ ролевой идентичности у мальчиков и девочек

Сопрягаемые переменные	χ2-Пирсона	ст. св.	p
Пол, роль и возрастная группа	30,71065	сс = 18	p = 0,00108
Роль и ожидания	41,61648	сс = 6	p = 0,00000

Анализ полученных результатов демонстрирует, что большинство девочек первого класса стремятся выглядеть старше своего возраста – 56 % (5 учащихся) выбрали для себя роль ведьмы, относящуюся к периоду юности и характеризующуюся независимостью, упрямством, желанием добиваться своего [2]. Девочки определяют в качестве характеристик собственной идентичности с этой ролью следующие: «красивая», «злая», «крутая», «худенькая» и «привлекательность черной одежды». На втором месте по ролевой идентичности у девочек находится роль девы, также соответствующая возрастному диапазону юности, с характеристиками: «красивая», «любит цветы» и «похожи волосы». По данным Н. В. Федосюк, рефлексия у девочек развивается раньше, чем у мальчиков [14]. И на последнем месте у девочек первого класса находится роль девочки, потому что «похожие волосы». Большинство мальчиков первого класса выбрали соответствующую их возрасту роль мальчика (42 %), с такими характеристиками как «похожая одежда», сам ребенок похож на ролевую модель мальчика, «похожи волосы» и «красивый».

[1] Перевозкина Ю. М., Паньшина Л. В., Андронникова О. О., Дмитриева Н. В. Способ оценки психосоциального профиля личности, № 2625284, дата подачи заявки 18.02.2016, дата публикации 12.07.2017, зарегистрирован в Государственном реестре изобретений Российской Федерации 12 июля 2017 (RU 2 625 284 C1, МПК A 61 M 21/00).

Таблица 2

Ролевое распределение в зависимости от возраста и пола, %

Половозрастная группа	Параметры	1-е место	2-е место	3-е место
1-й класс девочки	роль	ведьма	дева	девочка
	процент	56	22	11
1-й класс мальчики	роль	мальчик	герой/трикстер	отец
	процент	42	25	8
7-й класс девочки	роль	дева	ведьма	мать
	процент	55	18	9
7-й класс мальчики	роль	герой	трикстер	отец
	процент	38	20	12
Студентки	роль	дева	мать	ведьма/девочка
	процент	26	23	12
Курсанты	роль	герой	отец	старик
	процент	40	21	16

Девочкам седьмого класса в большей степени свойственна идентификация с ролью девы (18 человек из 33, что составило 55 %), характеризующейся невинностью, чистотой, эмоциональностью, подчиненностью [2]. Такая роль связана у девочек с добротой, спокойствием и интеллектом. На втором месте у девочек находится идентичность с ролевой моделью ведьмы 18 % (табл. 2), которая характеризуется независимостью, красотой, интеллектом (табл. 3), что совпадает с экспектациями дэтой роли, отмечаемой в некоторых исследованиях [2]. Девять процентов девочек подростков сопоставляют себя с ролью матери (табл. 2), стремящейся к заботе о близких, оказанию помощи [8], которая в их представлении связана с добротой, честностью и весельем (табл. 3). Подростки мужского пола в большей степени идентифицируют себя с ролью героя, относящейся к периоду молодости (38 %). Роль героя подчинена мотиву достижения, стремления к победе, независимости [8], что схоже с характеристиками, даваемыми детьми – веселый, смелый, крутой (табл. 3). На втором месте у подростков мужского пола находится роль трикстера (20 %) (табл. 2). Роль трикстера предполагает свободу от каких-либо социальных норм, спонтанность, агрессивность, получение удовольствия от жизни, определенную лживость [2]. В экспектациях подростков эта роль связана с весельем (табл. 3). И на последнем месте находится идентичность подростков с ролью отца, предполагающей способность к руководству, защите и контролю окружающих [8]. Эта роль вызывает у подростков ожидания, связанные с умом, силой, спокойствием.

В период ранней молодости девушки в ролевых идентификациях предпочитают ролевую модель девы (26 %) с экспектациями: дружелюбная, милая, спокойная, скромная, добрая (табл. 2–3). Незначительно от этой роли отстает ролевая модель матери – 23 % девушек идентифицируют себя с этой моделью, определяя для нее такие характеристики, как скромная, спокойная, нежная. И меньше всего респонденток (по 12 %) идентифицируют себя с ролью ведьмы и девочки. Ведьма в экспектациях девушек связана с дерзостью, эгоистичностью, уверенностью, демонстративностью. У ролевой модели девочки в описаниях испытуемых преобладают скромность и нерешительность. Ролевая идентичность курсантов обусловлена моделью героя (40 %) с преобладающи-

ми характеристиками: требовательный к себе, целеустремленный, свободный и уверенный. На втором месте представлена роль отца (21 %) с такими ожиданиями, как ответственный, самодостаточный, образованный и уверенный. На последнем месте в структуре ролевой идентичности курсантов находится ролевая модель старика с экспектациями умный, мудрый и опытный.

Таблица 3

Сопряженность роли и экспектаций в зависимости от возраста

Роль	Экспектации		
	1-й класс	7-й класс	Студенты и курсанты
старуха	–	Тихая	Спокойная, скрытная, неприметная
старик	–	Спокойный, веселый	Умный, мудрый, опытный
мать	Похожа внешность	Добрая, честная, веселая	Скромная, спокойная, нежная, заботливая
отец	Прикольный	Умный, сильный, спокойный	Ответственный, самодостаточный, образованный, уверенный
дева	Красивая, любит цветы	Добрая, спокойная, умная	Дружелюбная, милая, спокойная, скромная, добрая
герой	Похожа внешность, крутой	Веселый, смелый, крутой	Требовательный к себе, целеустремленный, свободный, уверенный
ведьма	Крутая, красивая, нравится одежда	Красивая, спокойная, умная	Дерзкая, эгоистичная, уверенная, демонстративная
трикстер	Похожа внешность, веселый,	Веселый	Веселый, развлекающийся, наглый, двуличный
девочка	похожа внешность	Веселая, красивая, добрая	Скромная, нерешительная
мальчик	Похожа внешность, красивый	Веселый, смешной	Инфантильный, беззаботный, несамостоятельный

В результате исследования были выявлены следующие особенности развития ролевых моделей и ожиданий. Девочки младшего школьного возраста в большей степени ориентированы на ролевые модели последующего возрастного периода. В то же время большинство мальчиков младшего школьного возраста выбирают для себя роль, соответствующую их возрасту. Это свидетельствует о более быстром психическом и физическом развитии девочек. Ролевая идентичность как младших школьников, так и подростков тесно связана с полом, мальчики в большей степени ориентированы на мужские роли, а девочки на женские. Причем ролевая идентичность подростков определяется преимущественно ролью, связанной с их возрастным периодом. Вместе с тем ролевая идентичность мальчиков четко зафиксирована на их половой роли, все выбранные ролевые модели относятся к мужскому полу. Тогда как у девочек ролевая идентичность носит дихотомический половой характер, две девушки выбирали для себя мужские половые роли (одна отца и одна трикстера). Среди студенток также имеет место полоролевая инверсия – по три девушки идентифицировали себя со стариком и трикстером и по одному с отцом и героем. В то же время ролевая идентичность курсантов носит четкий поло-ролевой характер, все курсанты идентифицируют себя только с мужскими ролями.

Исследования K. Jaskyte показали, что различные тактики в освоении нового ролевого поведения студентами могут приводить как к снижению двусмыслен-

ности роли, так и к возникновению ролевого конфликта [22]. Необходимо отметить, что проблема гендерного конфликта и традиционного взгляда на двоичную гендерную систему зашла в тупик. Так, имеются данные о выраженном гендерном конфликте у женщин, выполняющих на работе неполотипичную гендерную роль [33]. Автор обозначает, что фактором, обуславливающим данный конфликт, является приверженность к традиционному двоичному пониманию гендера у таких женщин. С другой стороны, представленные в работе J. Anthrop и M. T. Allison данные свидетельствуют о том, что девушки-подростки, занимающиеся спортом, в большей степени воспринимают гендерный конфликт, чем его испытывают ($p < 0,01$) [16]. D. Joel et al. доказали, что современный взгляд на гендерную идентичность как двоичный и унитарный не отражает актуальной ситуации, и предлагают понимать гендер как множественный и гибкий феномен [23]. Такое явление как трансгендер и отношение к нему также вызывает споры у исследователей. Так, в работах L. A. B. Mathers [27] и P. R. Miller [29] представлены данные о негативном отношении к трансгендерам. В другой статье S. Winter [36] демонстрирует, что значимым моментом для большинства трансгендеров явилось одобрительное отношение к их выбору.

Интересен выбор курсантов ролевых моделей, основанный на собственном опыте. Так, ролевая модель старухи обозначается курсантами, которые имели боевой опыт на Кавказе, в виде врага, с такими характеристиками, как закрытая, наводящая страх, в парандже, неприметная, жаждущая мести.

Что касается трансформации ролевых ожиданий, то они также изменяются в зависимости от возраста. Ролевые ожидания младших школьников носят внешний и субъективный характер. Дети могут определить ролевую идентичность по внешнему сходству с ролевой моделью. Среди характеристик преобладает схожая внешность, также дети могут выделить характеристики «веселый» и «красивый». Это может быть связано с их особенностями психологического развития, сложностями в осознании своих внутренних качеств, собственно, как и внутренних характеристик другого. Такое происходит потому, что главное качество, которое способствует осознанию, рефлексия, начинает развиваться только к концу подросткового возраста. Согласно Н. В. Федосюк [14], только к 9–10 годам ребенок способен занять общественно значимое место, приобщаясь к социальному пространству уже в качестве субъекта. Результаты исследования автора показали, что младшие школьники 7–8 лет имеют затруднения в рефлексии собственных качеств, но способны рефлексировать свои действия. Н. В. Федосюк раскрывает особенности развития рефлексии у младших школьников от оценки своих переживаний, к оцениванию своего поведения, а затем и своего Я. Происходит трансформация самооценивания себя от субъекта деятельности к субъекту отношений. Это отчетливо выражено у подростков, которые уже могут эксплицировать ролевые ожидания, имеющие внутренний характер и в большей степени, сопоставляемые с общественными экспектациями. Что собственно подтверждается теоретическими положениями Д. Б. Эльконина [15] об интимно-личностном общении со сверстниками как о ведущей деятельности в подростковом возрасте. В конце подросткового возраста происходит осознание ролевых ожиданий группы сверстников и интернализация комплекса норм и ролей для выработки устойчивой системы социальных ориентаций, установок, а также оценки и познания собственной идентичности подростка [9]. Вместе с тем необходимо отметить, что экспектации подростков в некоторой степени еще продолжают носить субъективный характер. Так, на большинство ролевых моделей была дана такая

характеристика, как веселый, которая с некоторыми ролями входит в противоречие. Более дифференцированные экспектации обнаружены в период ранней молодости. Студенты и курсанты дают очень четкие характеристики, которые связаны с общественными ожиданиями и очень четко отражают ролевой сценарий каждой модели.

Следует отметить перспективность исследования проблемы социальных ролей в контексте социально-психологической адаптированности студентов [5], поскольку в процессе интеграции личности и социума происходит взаимообогащение, эффективность которого в существенной мере определяется конфликтоустойчивостью как личностной детерминантой адаптивного поведения [4]. В связи с этим заслуживают внимания и дальнейшего исследования особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательной деятельности [3; 6]. В условиях специально организованной образовательной среды проявляется и успешно развивается ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности [7]. Благодаря актуализации такого типа мышления появляется возможность осмысления и осознания слабых и сильных сторон социальной роли, с которой идентифицируется субъект.

Заключение. На основании полученных результатов сформулируем ряд выводов. Ролевая идентичность для большинства респондентов в разные возрастные периоды тесно связана с полом. Особенно это характерно для младших школьников и респондентов мужского пола. У девочек подросткового периода и молодости в ролевой идентичности наблюдается половая инверсия. Это может свидетельствовать о размытости гендерных стереотипов в современном социальном пространстве. Возрастная инверсия обнаружена у девочек младшего школьного возраста, они в большей степени ориентированы на ролевые модели последующего возрастного периода, что связано с быстрым психофизиологическим развитием.

Трансформация ролевых ожиданий имеет возрастную специфику. Ролевые ожидания младших школьников носят внешний и субъективный характер. Дети могут определить ролевую идентичность по внешнему сходству с ролевой моделью. Это может быть связано с их особенностями психологического развития, сложностями в осознании своих внутренних качеств. Такое происходит потому, что главное качество, которое способствует осознанию, рефлексия, начинает развиваться только к концу подросткового возраста. В конце подросткового возраста происходит осознание ролевых ожиданий группы сверстников и интернализация комплекса норм и ролей для выработки устойчивой системы социальных ориентаций, установок, а также оценки и познания собственной идентичности подростков, которые уже могут эксплицировать ролевые ожидания, имеющие внутренний характер. Еще более дифференцированные экспектации обнаруживают респонденты в период молодости. Студенты и курсанты дают очень точные характеристики, которые связаны с общественными ожиданиями и отражают ролевой сценарий каждой модели.

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. – М.: Смысл: Эксмо, 2004. – 512 с.

2. *Карпов А. В., Перевозкина Ю. М., Андронникова О. О.* Темпоральная системность ролевой социализации личности // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 5 (41). – С. 359–372. – DOI:10.32744/pse.2019.5.25.

3. *Кашапов А. С.* Критерии, стадии и уровни профессионального развития психолога-практика // Ярославский психологический вестник. – 2006. – Вып. 19. – С. 58–62.

4. *Кашапов А. С.* Конфликтоустойчивость

как личностная детерминанта адаптивного поведения студентов // Вестник Университета (Государственный университет управления). Социология, психология, педагогика и управление персоналом. – 2011. – № 4. – С. 60–61.

5. *Кашапов А. С.* Структура социально-психологической адаптированности студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2012. – 27 с.

6. *Кашапов М. М.* Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 22. – С. 135–140.

7. *Кашапов М. М., Шаматонова Г. Л., Кашапов А. С., Отставнова И. В.* Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования. – 2017. – № 4 (21). – С. 683–694. – DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.683-694.

8. *Кашапов М. М., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б.* Социальная роль как фактор мотивации обучения кадет // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 4. – С. 113–120. – DOI: 10.15293/1813-4718.1904.13.

9. *Мид Дж.* Сознание, самость и общество. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 171 с.

10. *Морено Я.* Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Академ. проект, 2004. – 320 с.

11. *Парсонс Т. О* структуре социальных действий – М.: Академ. проект, 2002. – 880 с.

12. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.

13. *Сорокин П. А.* Социальная и культурная динамика. – М.: Академический проект, 2017. – 964 с.

14. *Федосюк Н. В.* Динамика развития личностной рефлексии у младших школьников [Электронный ресурс] // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 13. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-razvitiya-lichnostnoy-refleksii-u-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 30.01.2020).

15. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 416 с.

16. *Anthrop J., Allison M. T.* Role Conflict and the High School Female Athlete // Research Quarterly for Exercise and Sport. – 1983. – Vol. 54, iss. 2. – P. 104–111. – DOI: 10.1080/02701367.1983.10605281.

17. *Chen H., Li W.* Understanding commitment and apathy in is security extra-role behavior from a person-organization fit perspective // Behaviour & Information Technology. – 2019. – Vol. 38, iss. 5. – P. 454–468. – DOI: 10.1080/0144929X.2018.1539520.

18. *Collier P., Callero* P. Role Theory and Social Cognition: Learning to Think like a Recycler // Self and Identity. – 2005. – Vol. 4, iss. 1. – P. 45–58. – DOI: 10.1080/13576500444000164.

19. *Conner L. D. C., Danielson J.* Scientist role models in the classroom: how important is gender matching? // International Journal of Science Education. – 2016. – Vol. 38, iss. 15. – P. 2414–2430. – DOI: 10.1080/09500693.2016.1246780.

20. *Dellaportas S., Perera L., Gopalan S., Richardson B.* Implications of a Fragile Professional Identity on Role Behavior: An Exploratory Case of an Accountant Fraudster // European Accounting Review. – 2019. – Vol. 28, iss. 4. – P. 659–679. – DOI: 10.1080/09638180.2018.1523018.

21. *Ivaldi A., O'Neill S. A.* Adolescents' attainability and aspiration beliefs for famous musician role models // Music Education Research. – 2010. – Vol. 12, iss. 2. – P. 179–197. – DOI: 10.1080/1461380100374656.

22. *Jaskyte K.* The Impact of Organizational Socialization Tactics on Role Ambiguity and Role Conflict of Newly Hired Social Workers // Administration in Social Work. – 2005. – Vol. 29, iss. 4. – P. 69–87. – DOI: 10.1300/J147v29n04_05.

23. *Joel D., Tarrasch R., Berman Z. et al.* Queering gender: studying gender identity in 'normative' individuals // Psychology & Sexuality. – 2014.– Vol. 5, iss. 4. – P. 291–321. – DOI: 10.1080/19419899.2013.830640.

24. *Johnson S. K., Buckingham M. H., Morris S. L. et al.* Adolescents' Character Role Models: Exploring Who Young People

Look Up to as Examples of How to Be a Good Person // Research in Human Development. – 2016. – Vol. 13, iss. 2. – P. 126–141. – DOI: 10.1080/15427609.2016.1164552.

25. *Kramer M. W., Danielson M. A.* Communication and role development for zoo volunteers: responding to role-sending, role-making, and role-remaking // Journal of Applied Communication Research. – 2017. – Vol. 45, iss. 1. – P. 96–115. – DOI: 10.1080/00909882.2016.1248466.

26. *Linton R.* The Study of Man. – New York: Appleton Century Crofts, Inc., 1936. – 523 p.

27. *Mathers L. A. B.* Bathrooms, Boundaries, and Emotional Burdens: Cisgendering Interactions Through the Interpretation of Transgender Experience // Symbolic Interaction. – 2017. – Vol. 40, iss. 3. – P. 295–316. – DOI: https://doi.org/10.1002/symb.295.

28. *Merton R. K.* Intermarriage and the Social Structure // Psychiatry. – 2016. – Vol. 3, iss. 4. – P. 361–374. – DOI: 10.1080/00332747.1941.11022354.

29. Miller P. R., *Flores A. R., Haider-Markel D. P. et al.* Transgender politics as body politics: effects of disgust sensitivity and authoritarianism on transgender rights attitudes // Politics, Groups, and Identities. – 2007. – Vol. 5, iss. 1. – P. 4–24. – DOI: 10.1080/21565503.2016.1260482.

30. *Moosa S., Bhana D.* Troubling the male role modelling theory: male teachers as role models for girls? // European Early Childhood Education Research Journal. – 2019. – Vol. 27, iss. 2. – P. 1–14. – DOI: 10.1080/1350293X.2019.1678931.

31. *Reid H.* Athletes as heroes and role models: an ancient model // Sport, Ethics and Philosophy. – 2017. – Vol. 11, iss. 1. – P. 40–51. – DOI: 10.1080/17511321.2016.1261931.

32. *Scase M. M., Turnbull B.* Role Models in Gender-Skewed Disciplines // Engineering Education. – 2013. – Vol. 8, iss. 1. – P. 98–110. – DOI:10.11120/ened.2013.00010.

33. *Spurlock J.* Multiple roles of women and role strains // Health Care for Women International. – 1995. – Vol. 16, iss. 6. – P. 501–508. – DOI: 10.1080/07399339509516205.

34. *Turner R. H.* Role-Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior // American Journal of Sociology. – 1956. – Vol. 61, iss. 4. – P. 316–328. – DOI: 10.1086/221763.

35. *Zozimo R., Jack S., Hamilton E.* Entrepreneurial learning from observing role models // Entrepreneurship & Regional Development. – 2017. – Vol. 29, iss. 9–10. – P. 889–911. – DOI: 10.1080/08985626.2017.1376518.

36. *Winter S.* Thai Transgenders in Focus: Their Beliefs About Attitudes Towards and Origins of Transgender // International Journal of Transgenderism. – 2006. – Vol. 9, iss. 2. – P. 47–62. – DOI:10.1300/J485v09n01_03.

Поступила в редакцию 29.02.2020

Kashapov Mergaljas Mergalimovich

Dr. Sci. (Psychol.), Prof. Holder of Chair, Pedagogyand Educational Psychology, P. G. Demidova Yaroslavl State University, smk007@bk.ru, ORCID 0000-0003-1968-090X, Yaroslavl

Perevozkina Julia Mikhailovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Holder of Chairof Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, ORCID 0000-0003-4201-3988, Novosibirsk

Perevozkin Sergey Borisovich

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of Chairof General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, ORCID 0000-0002-6790-4835, Novosibirsk

Kashapov Artem Mikhailovich

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of Chairofof Pedagogyand Educational Psychology, P. G. Demidova Yaroslavl State University, yarmirko@mail.ru, ORCID 0000-0001-9629-352X, Yaroslavl

SPECIFICITY OF DEVELOPMENT OF ROLE EXPECTATIONS IN THE PROCESS OF PERSONALIZATION

Abstract. The problem end purpose. This study examines the role models and role expectations. The multidimensionality and multifactorial nature of the modern world, which affects the formation of personality, is noted. The purposeis study of role models and related expectations in the process of personality formation.

Methodology. It is argued that roles are of particular importance in shaping social experience, as they represent a fairly complete pattern of social behavior. It is discussed that roles include a whole arsenal of rights and obligations, i.e. sociocultural expectations regarding a specific role. It is revealed that the role structure of the personality represents a set of roles with their projections that form the social field of the subject's activity.

Results. The role models of pupils of the first and seventh grades, students and cadets (N = 204) are investigated. A statistically significant differentiation of role models depending on age and gender was found (p = 0.00108). Younger male schoolchildren are focused on role models related to the childhood period and correspond to their gender. Girls of this period are identified with a female role model related to the period of youth. Adolescents and respondents in their youth are characterized by role identity to role models that reflect their age period, and also choose role models of the next age period.

Conclusion. The results obtained clearly demonstrated the age and sex specifics of the development of role models and expectations.

Keywords: role, model, expectations, role theories, personality, formation.

References

1. Vygotsky, L. S., 2004. Psychology of child development. Moscow: Sense Publ.: Eksmo Publ., 512 p. (In Russ.)

2. Karpov, A. V., Perevozkina, Yu. M., Andronnikova, O. O., 2019. The temporal consistency of role-based socialization of a person. Prospects for science and education, no. 5 (41), pp. 359–372. DOI: 10.32744/pse.2019.5.25. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Kashapov, A. S., 2006. Criteria, stages and levels of professional development of a psychologist-practitioner. Yaroslavl Psychological Bulletin, no. 19, pp. 58–62. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Kashapov, A. S., 2011. Conflict resistance as a personal determinant of students adaptive behavior. University Herald (State University of Management). Sociology, psychology, pedagogy and personnel management, no. 4, pp. 60–61. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Kashapov, A. S., 2012. The structure of socio-psychological adaptation of students. Yaroslavl, 27 p. (In Russ.)

6. Kashapov, M. M., 2005. Features of the psychologist's creative thinking (at the pre-university, university and postgraduate stages). Siberian Journal of Psychology, no. 22, pp. 135–140. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Kashapov, M. M., Shamatonova, G. L., Kashapov, A. S., Otstastnova, I. V., 2017. Resource of thinking as a means of realizing the creative potential of a person. Integration of Education, no. 4 (21), pp. 683–694. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.683-694. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Kashapov, M. M., Perevozkina, Yu. M., Perevozkin, S. B., 2019. The social role as a factor in the motivation of cadet education. Siberian Pedagogical Journal, no. 4, pp. 113–120. DOI: 10.15293/1813-4718.1904.13. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Mead, J., 2007. Consciousness, self and society. Moscow: Direct Media Publ., 171 p. (In Russ.)

10. Moreno, J., 2004. Sociometry: An experimental method and the science of society. Moscow: Academ. Project Publ., 320 p. (In Russ.)

11. Parsons, T., 2002. On the structure of social action. Moscow: Academ. Project Publ., 880 p. (In Russ.)

12. Parygin, B. D., 1999. Social Psychology. Problems of methodology, history and theory. St. Petersburg: IGUP Publ., 592 p. (In Russ.)

13. Sorokin, P. A., 2017. Social and cultural dynamics. Moscow: Academic project Publ., 964 p. (In Russ.)

14. Fedosyuk, N. V., 2010. The dynamics of the development of personal reflection in younger students. Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application, no. 13. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-razvitiya-lichnostnoy-refleksii-u-mladshih-shkolnikov (accessed: 30.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

15. Elkonin, D. B., 2001. Mental development in childhood. Selected psychological works. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 416 p. (In Russ.)

16. Anthrop, J., Allison, M. T., 1983. Role Conflict and the High School Female Athlete. Research Quarterly for Exercise and Sport, vol. 54, iss. 2, pp. 104–111. DOI: 10.1080/02701367.1983.10605281. (In Eng.)

17. Chen, H., Li, W., 2019. Understanding commitment and apathy in is security extra-role behavior from a person-organization fit perspective. Behaviour & Information Technology, vol. 38, iss. 5, pp. 454–468. DOI: 10.1080/0144929X.2018.1539520. (In Eng.)

18. Collier, P., Callero, P., 2005. Role Theory and Social Cognition: Learning to Think like a Recycler. Self and Identity, vol. 4, iss. 1, pp. 45–58. DOI: 10.1080/13576500444000164. (In Eng.)

19. Conner, L. D. C., Danielson, J., 2016. Scientist role models in the classroom: how important is gender matching?. International Journal of Science Education, vol. 38, iss. 15, pp. 2414–2430. DOI: 10.1080/09500693.2016.1246780. (In Eng.)

20. Dellaportas, S., Perera, L., Gopalan, S., Richardson, B., 2019. Implications of a Fragile Professional Identity on Role Behavior: An Exploratory Case of an Accountant Fraudster. European Accounting Review, vol. 28, iss. 4, pp. 659–679. DOI: 10.1080/09638180.2018.1523018. (In Eng.)

21. Ivaldi, A., O'Neill, S. A., 2010. Adolescents' attainability and aspiration beliefs for famous musician role models. Music Education Research, vol. 12, iss. 2, pp. 179–197. DOI: 10.1080/1461380100374656. (In Eng.)

22. Jaskyte, K., 2005. The Impact of Organizational Socialization Tactics on Role Ambiguity and Role Conflict of Newly Hired Social Workers. Administration in Social Work, vol. 29, iss. 4, pp. 69–87. DOI: 10.1300/J147v29n04_05. (In Eng.)

23. Joel, D., Tarrasch, R., Berman, Z., et al., 2014. Queering gender: studying gender identity in 'normative' individuals. Psychology & Sexuality, vol. 5, iss. 4, pp. 291–321. DOI: 10.1080/19419899.2013.830640. (In Eng.)

24. Johnson, S. K., Buckingham, M. H., Morris, S. L., et al., 2016. Adolescents' Character Role Models: Exploring Who Young People Look Up to as Examples of How to Be a Good Person. Research in Human Development, vol. 13, iss. 2, pp. 126–141. DOI: 10.1080/15427609.2016.

1164552. (In Eng.)

25. Kramer, M. W. Danielson, M. A., 2017. Communication and role development for zoo volunteers: responding to role-sending, role-making, and role-remaking. Journal of Applied Communication Research, vol. 45, iss. 1, pp. 96–115. DOI: 10.1080/00909882.2016.1248466. (In Eng.)

26. Linton, R. 1936. The Study of Man. New York: Appleton Century Crofts Inc. Publ., 523 p. (In Eng.)

27. Mathers, L. A. B., 2017. Bathrooms, Boundaries, and Emotional Burdens: Cisgendering Interactions Through the Interpretation of Transgender Experience. Symbolic Interaction, vol. 40, iss. 3, pp. 295–316. DOI: https://doi.org/10.1002/symb.295. (In Eng.)

28. Merton, R. K., 2016. Intermarriage and the Social Structure. Psychiatry, vol 3, iss. 4, pp. 361–374. DOI: 10.1080/00332747.1941.11022354. (In Eng.)

29. Miller, P. R., Flores A. R., Haider-Markel D. P., et al., 2007. Transgender politics as body politics: effects of disgust sensitivity and authoritarianism on transgender rights attitudes. Politics, Groups, and Identities, vol. 5, iss. 1, pp. 4–24. DOI: 10.1080/21565503.2016.1260482. (In Eng.)

30. Moosa, S., Bhana, D., 2019. Troubling the male role modelling theory: male teachers as role models for girls?. European Early Childhood Education Research Journal, vol. 27, iss. 2, pp. 1–14. DOI: 10.1080/1350293X.2019.1678931. (In Eng.)

31. Reid, H., 2017. Athletes as heroes and role models: an ancient model. Sport, Ethics and Philosophy, vol. 11, iss. 1, pp. 40–51.DOI: 10.1080/17511321.2016.1261931. (In Eng.)

32. Scase, M. M., Turnbull, B., 2013. Role Models in Gender-Skewed Disciplines. Engineering Education, vol. 1, iss. 8, pp. 98–110. DOI:10.11120/ened.2013.00010 .(In Eng.)

33. Spurlock, J., 1995. Multiple roles of women and role strains. Health Care for Women International, vol. 16, iss. 6, pp. 501–508. DOI: 10.1080/07399339509516205. (In Eng.)

34. Turner, R. H., 1956. Role-Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior. American Journal of Sociology, vol. 61, iss. 4, pp. 316–328. DOI:10.1086/221763. (In Eng.)

35. Zozimo, R., Jack, S., Hamilton, E., 2017. Entrepreneurial learning from observing role models. Vol. Entrepreneurship & Regional Development, vol. 29, iss. 9–10. pp. 889–911. DOI: 10.1080/08985626.2017.1376518. (In Eng.)

36. Winter, S., 2006. Thai Transgenders in Focus: Their Beliefs About Attitudes Towards and Origins of Transgender. International Journal of Transgenderism, vol. 9, iss. 2, pp. 47–62. DOI: 10.1300/J485v09n01_03. (In Eng.)

Submitted 29.02.2020

РЕСУРСНЫЕ КЛАССЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В феврале 2020 г. в ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» в рамках реализации Федерального проекта «Проведение обучающих мероприятий для руководящих, педагогических работников и учебно-вспомогательного персонала по вопросам организации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в 2019–2020 годах» было проведено мероприятие «Ресурсные классы в условиях инклюзивного образования: опыт, проблемы, перспективы». Его соорганизаторами стали:

– Министерство образования Новосибирской области;

– ГБУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования»;

– МАОУ г. Новосибирска «Образовательный центр – гимназия № 6 «Горностай»;

– МБОУ г. Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа «Перспектива».

В 2017 г. впервые за Уралом в городе-миллионере Новосибирске были открыты первые ресурсные классы для обучения детей с расстройствами аутистического спектра на базе двух образовательных организаций.

В 2020 г. в Новосибирской области насчитывается более 31 тысячи детей с ОВЗ, в том числе около 600 детей с расстройствами аутистического спектра. В настоящее время на базе пяти школ созданы ресурсные классы для обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Результаты их работы позволяют увидеть как эффекты, так и проблемные зоны, оценить запросы родителей и сотрудников инклюзивных школ на психолого-педагогическую поддержку и помощь в обучении и развитии детей с расстройствами аутистического спектра.

Проектная сессия как форма организации взаимодействия ориентирована на решение реальных проблем профессионального сообщества силами самих сотрудников под руководством опытных ведущих. Это особый тип производственного совещания, в ходе которого применяются интенсивные методы групповой работы, что позволяет за отведенное короткое время значительно продвинуть идеи проекта вперед. В результате коллективной мыследеятельности проектируются преобразования, в том числе в организационно-управленческом аспекте, вырабатываются решения по совершенствованию реализуемого проекта и оснащению его инструментами и технологиями.

Цель проектной сессии – проанализировать опыт работы ресурсных классов как инновационных инфраструктурных компонентов образовательной инклюзии и выявить возможности улучшения специальных образовательных условий для обучения детей с расстройствами аутистического спектра в образовательном пространстве Новосибирской области. Содержание мероприятие было определено организаторами исходя из актуальных проблем развития инклюзивного образования в Новосибирской области.

Пленарная часть в форме панельной дискуссии проходила в актовом зале, на которой приглашенные эксперты выступили с кратким сообщением, излагая аудитории свои позиции по обсуждаемой проблеме. Важно, что спикерами стали чиновники и управленцы, влияющие на реализацию Концепции развития инклюзивного образования в Новосибирской области: представитель уполномоченного по правам ребенка в Новосибирской области, заместитель министра образования Новосибирской области, начальник отдела обще-

го образования департамента образования мэрии г. Новосибирска, член комиссии по социальной политике и образованию Совета депутатов г. Новосибирска, главный детский психиатр Новосибирска и Новосибирской области.

Затем продолжилось обсуждение в формах интерактивного взаимодействия в ходе работе секций:

– секция 1. Опыт первых лет работы ресурсных классов: достижения и специфика организации ресурсных классов в различных образовательных организациях Новосибирской области;

– секция 2. Методологические, технологические и организационные аспекты деятельности Ресурсных классов в НСО: ресурсы, проблемы и трудности;

– секция 3. Перспективы развития инклюзивного образования детей с аутизмом в НСО: необходимые управленческие решения, научно-исследовательские задачи;

– секция 4. Возможности педагогического университета как центра научно-педагогических исследований в контексте развития практики инклюзивного образования детей с аутизмом.

Модераторами организации дискуссий выступили доценты кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук, более семи лет осуществляющие подготовку профессиональных кадров для инклюзивной практики на уровне бакалавриата и магистратуры.

Членам организационного комитета удалось включить в обсуждение проблем деятельности ресурсных классов как ученых-исследователей, докторов и кандидатов наук, так и педагогов-практиков и руководителей образовательных организаций. Большую активность и заинтересованность проявили представители родителей детей с аутизмом, объединившиеся в некоммерческие организации и в Ассоциацию «Аутизм Регионы». Обсуждение ключевых идей и частных методов работы, реализуемых в технологии прикладного анализа поведения, а также основы методологии отечественных психологов в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения аффективной сферы, привлекли к участию всех заинтересованных субъектов, включенных в реализацию инклюзивной практики.

Специально к проведению проектной сессии была организована выставка научной, учебной и методической литературы по теме проектной сессии из фонда библиотеки ФГБОУ ВО «НГПУ».

В заключение мероприятия были интегрированы предложения по организации обучения и создания специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра, которые после редакторской правки послужили основой для формулирования проектных решений, направленных в Министерство образования Новосибирской области. Таким образом, эмпирические данные о формах и методах работы с детьми с расстройствами аутистического спектра и результаты научно-исследовательской деятельности об эффективных способах оказания психолого-педагогической помощи при аутизме и других ментальных нарушениях стали основой для принятия государственных решений.

Ряписов Николай Александрович

Доктор экономических наук, кандидат педагогических наук, проректор на учебной работе, Новосибирский государственный педагогический университет, ryapisov@ngs.ru ORCID 0000-0003-2080-7840, Новосибирск

Ряписова Алевтина Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, algen_60@mail.ru ORCID 0000-0003-3730-8706, Новосибирск

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

а) УДК;
б) данные об авторе;
в) заглавие статьи;
г) аннотация;
д) ключевые слова;
е) библиографический список.
(Пример 1).

2.3. Объем текста составляет до 22 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

• введение, постановка проблемы;
• цель статьи;
• обзор научной литературы по проблеме;
• методология и методы исследования;
• результаты исследования, обсуждение;
• заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.
Цель статьи.
Методология и методы исследования.
Результаты исследования.
Заключение.
Ключевые слова (5-10 слов): ключевое слово, ключевое слово, ключевое слово.

Объём аннотации 1 500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7,9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы *(Пример 2).*

2.7. Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style *(см. Пример 3).*

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию, названия. На все таблицы и графические материалы должны быть

сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

– мотивированное перечисление положительных качеств материала;

– мотивированное перечисление недостатков материала;

– общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;

– предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлегией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (http://publicet.org/code/).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала: http://sp-journal.ru
E-mail: sp-journal@nspu.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры ...., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ..., Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ..., Новокузнецк

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема и цель. В статье показан парадокс современного состояния системы профессионального образования. Он состоит в том, что образование нацелено на социально ожидаемый результат, закодированный в виде компетенций, но по своей сути является социокультурной формой индивидуального становления личности.

Цель статьи состоит в кратком теоретическом обзоре исследований антропологического прочтения компетентностной основы профессионального образования.

Методология. Исследование проведено на основе совмещения антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

В заключении сделан вывод о том, что ориентация профессионального образования на результат может быть объединена с его ориентацией на развитие личности в том случае, если компетентностно ориентированное образование дополнено антропологической составляющей.

Ключевые слова: антропологический подход в профессиональном образовании, компетентностно ориентированная деятельность, антропные технологии, результат образования.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

1.
2.
3.
4.

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department …, Kuzbass State Pedagogical Academy, … @mail.ru, ORCID …, Novokuzneck

Abramov Yurij Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department…, Kuzbass State Pedagogical Academy, … @mail.ru, ORCID …, Novokuzneck

ANTHROPOLOGICAL COMPONENT OF THE COMPETENCE ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. Problem and aim. The article shows a paradox of the modern condition of the system of professional education. It is aimed at the socially anticipated competence-coded result, while essentially it is a socio-cultural form of the individual development of a person.

The purpose of the article is to provide a brief review of the theoretical research of anthropological understanding of the competence basis of modern education.

Methodology. The research is carried out on the basis of the combination of the anthropological approach to the content of education and competence approach to its results. The role of the teacher on the process of the students' becoming a professional is underlined. The essence of the anthropological approach is revealed. It is the orientation of the system of professional education on the meeting of the individual needs through discovering multifactorial sources of personal development. Anthropological understanding of project work is shown as the reveal of the resources for personal development. It is shown that hierarchy of pedagogical values is changed due to the accent on the whole educational process rather than goal achievement. Changes in the understanding of pedagogical professionalism are marked.

The conclusion is drawn that it is possible to combine orientation of the professional training on the result with its orientation on the individual personal development when competence-oriented professional education is supplemented with the anthropological component.

Keywords: anthropological approach in the professional education, competence oriented activity, anthropic technologies, result of the education.

References

1.
2.
3.
4.

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковой номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.

2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.

3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.

4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.

5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.

6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.

8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.

9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.

10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.

11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.

12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.

13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.

14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.

16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.

17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. … канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: AdobeAcrobat Reader. – URL: http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалк Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: http://written.ru (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znanije Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108 (Accessed 12 December 2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____
Имя_____
Отчество _____
Город _____
Организация, должность _____
Учёная степень _____
Учёное звание _____
Тема статьи _____
Ранее публиковались в журнале_____да (год)_____нет
Была подписка на журнал _____да (год)_____нет
Ваш h-index _____
ORCID (https://orcid.org/register) _____
Адрес для отправки авторского экземпляра _____
Телефон для связи _____
E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования
(на сайте журнала http://sp-journal.ru).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

2/2020

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Корректоры: О. А. Разумова, И. О. Малая
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала: http://sp-journal.ru
E-mail: sp-journal@nspu.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.
Усл.-печ. л. 11,9. Уч.-изд. л. 13,3.
Подписан в печать: 29.04.2020 г. Тираж 600 экз. Заказ № 29.

Отпечатано:
630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28