

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

4/2020

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

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. Alexandrova, 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. Галазшинский, 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. Склярлова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Т. В. Цырлина-Спэди, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)

М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)

М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж

А. К. 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. Petersburg

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

Certificate 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 Scientific 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

© FSБEE 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

Патутина Н. А., Ревина М. А. Организационная культура школы: реальное состояние и перспективы 7

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Иванова М. П., Иванова О. Н. Игровое образовательное пространство в дошкольном образовательном учреждении как условие самореализации ребенка 18

Тарабакина Л. В., Звонова Е. В., Мадунц Н. А. Выход молодежи из конфессиональных общин как сепарация от семейного воспитания 25

Чернов Д. В. Модель управления развитием в учреждении дополнительного образования 35

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ширшов А. Г., Вилисов Д. В., Зольников И. В., Дахин А. Н. Проектирование образовательной среды военной образовательной организации высшего образования 43

Кучеревская М. О., Дейч Б. А. Использование методов активного обучения в формировании профессионально-педагогической направленности у будущих педагогов дополнительного образования 53

Петров Ю. И. Выбор языка для обучения студентов программированию для IT-направления в аграрном вузе 64

Григоренко А. М. Отношение преподавателей к проблеме обучения письменной научной коммуникации на иностранном языке в вузе 75

Коренецкая И. Н. Межкультурные кейсы как средство формирования межкультурной компетенции 85

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Горбунова А. Ю., Королькова О. О., Ткаченко Е. С. Тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации 97

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

Patutina N. A., Revina M. A. School Organizational Culture: Real State and Perspective 7

UPBRINGING AND TRAINING

Ivanova M. P., Ivanova O. N. Game Educational Space as a Condition of Self-Realization of the Child in the Pre-School Educational Institution 18

Tarabakina L. V., Zvonova E. V., Madunts N. A. The leaving of Young People from Confessional Communities as Separation from Family Upbringing 25

Chernov D. V. Development Management Model in the Institution of Additional Education 35

PROFESSIONAL TRAINING

Shirshov A. G., Vilisov D. V., Zolnikov I. V., Dakhin A. N. Designing the educational environment of a military educational organization of higher education 43

Kucherevskaya M. O., Deich B. A. Use of Active Learning Methods in Formation of Professional – Pedagogical Direction in Future Pedagogues of Additional Education 53

Petrov Yu. I. The Choice of Language for Teaching Students Programming in the it Field at an Agricultural University 64

Grigorenko A. M. Attitude of Teachers to the Problem of Teaching Written Scientific Communication in a Foreign Language at a University 75

Korenetskaya I. N. Intercultural Cases in Multicultural Competence Formation 85

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Gorbunova A. Yu., Korolkova O. O., Tkachenko E. S. Tutor Support Students With Disabilities in an Educational Organization 97

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Грасс Т. П., Петрищев В. И., Крашенинникова А. Е. Система оценивания образовательных результатов старшеклассников в процессе формирования экономической культуры в условиях цифровой экономики (на материале России и Канады)..... 107

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Чернова М. Б., Васильева Р. М., Мышьяков В. В. Типологические особенности энергетического обеспечения мышечной деятельности и физическое воспитание мальчиков 9–10 лет..... 118

Шिशарина Н. В., Ромм Т. А., Иноземцев П. О., Подлinyaев О. Л. Гигиеническая оценка как фактор эффективности образования 126

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Юмагузин В. В. Возможности инновационного развития образовательного процесса в российских университетах..... 134

COMPARATIVE PEDAGOGY

Grass T. P., Petrishchev V. I., Krashenninnikova A. E. Assessment System of Senior High School Students' Educational Results in the Process of Economic Culture Formation in the Digital Economy (Based on the Material of Russia and Canada)..... 107

HEALTH-SAFETY ACTIVITIES

Chernova M. B., Vasilieva R. M., Mysh'yakov V. V. Typological Features of Energy Support of Muscular Activity and Physical Education of Boys of 9–10 Years 118

Shisharina N. V., Romm T. A., Inozemcev P. O., Podlinyaev O. L. Hygienic Assessment as a Factor of Education Efficiency..... 126

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Yumaguzin V. V. Opportunities for Innovative Development of the Educational Process at the Russian Universities..... 134

DOI 10.15293/1813-4718.2004.01

УДК 37.01

Патутина Наталия Анатольевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления и правоведения, Московский городской педагогический университет, patutinaw@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2286-7361, Москва

Ревина Марина Андреевна

Кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры философии, Московский государственный технологический университет «Станкин», rewina@mail.ru, ORCID 0000-0002-7015-6102, Москва

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЫ: РЕАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ¹

Аннотация. Научный интерес к организационной культуре школы связан с активным исследованием в управленческих науках феномена организационной культуры как характеристики бизнес-организаций и тенденцией рассмотрения образовательных учреждений как определенного типа организаций.

Цель статьи – выявление общих черт, присущих организационной культуре школ и влияющих на поведение работников, а также выявление актуальных направлений развития организационной культуры школы.

Методология. Исследование проводилось с опорой на социально-педагогический подход к изучению организационной культуры, который позволяет рассматривать организационную культуру школы как фактор относительно социально контролируемой социализации членов педагогического коллектива. Для решения поставленных задач применялась исследовательская методика «Изучение типа организационной культуры по влиянию на поведение сотрудников», метод ранжирования, U-критерий Манна-Уитни. Базой исследования выступали четыре образовательные организации.

Результаты. Исследование показало, что преобладающим типом организационной культуры в изучаемых образовательных организациях является зависимо-активный тип. Предпочтительное состояние организационной культуры характеризуется снижением значимости зависимо-пассивного типа.

Заключение. Поставленные в исследовании задачи были решены. Полученные результаты могут быть использованы в управлении педагогическими коллективами для корректировки целей относительно направляемого развития сотрудников и выбора вектора совершенствования организационной культуры с заданными параметрами.

Ключевые слова: культура школы, организационная культура, типы организационной культуры, социализация сотрудников, изучение организационной культуры.

Введение. Постановка проблемы. Культура школы занимает значительное место в системе педагогических категорий. В зависимости от специфики исследовательских задач изучению при этом подвер-

жены разные аспекты жизнедеятельности образовательной организации. Синонимом культуры школы зачастую выступают понятия школьного климата, духа школы, среды школы. Научный интерес к разным

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00659

аспектам такого явления, как организационная культура школы связан с активным исследованием в управленческих науках феномена организационной культуры как характеристики бизнес-организаций и тенденцией рассмотрения образовательных учреждений как определенного типа организаций.

Изучение организационной культуры в разных ее аспектах обусловлено выбранным исследовательским подходом [16; 17]. Один подход, который можно назвать социологическим, обращает внимание на изучение нормативной базы и символических артефактов, присущих организационному сообществу. Организационная культура при этом понимается как результат взаимодействия членов организации, который не может быть управляем (J. Beyer, W. Ouchi, H. Trice, A. Wilkins). Совокупность других идей отражает психологический подход к изучению организационной культуры. Его сторонники (M. Davis, R. Kilmann, E. Schein, H. Schwartz) рассматривают этот феномен как основу психологической общности группы, представленную присущими членам группы верованиями, ожиданиями, предположениями. С позиций этого подхода организационная культура рассматривается как явление, подверженное управлению. С точки зрения сторонников управленческого подхода (T. Peters, J. Phillips, V. Sathe, R. Waterman), актуальными для изучения организационной культуры являются те ее свойства, изменение которых под влиянием управленческого воздействия позволит оптимизировать достижение организационных целей.

На наш взгляд, актуальным является подход к изучению организационной культуры, который опирается на полидисциплинарное знание. В основе его лежит идея о том, что это явление организационной жизни оказывает значительное влияние на социально-контролируемую социализацию сотрудников (О. О. Киселёва, А. В. Мудрик, Н. А. Патугина, М. В. Шаку-

рова) [2; 3; 5; 8]. Такая позиция позволяет рассматривать организационную культуру школы как целенаправленно формируемую у сотрудников руководителями совокупность коллективных представлений о миссии, и ценностях образовательной организации, о способах ролевого поведения, о соответствующем видении, понимании и способах восприятия и интерпретации мира внутри и вне школы. Выбранный подход позволяет определить исследовательскую проблему, основу которой составляет вопрос о том, каковы свойства организационной культуры школы, влияющие на поведение сотрудников.

Цель статьи. Исследовательская позиция основана на понимании того, что организационная культура образовательной организации, с одной стороны, имеет ряд общих черт, присущих этому типу организаций. Они определяются институциональными условиями, в которых работают школы, и задают вектор влияния на поведение работников этих образовательных учреждений. С другой стороны, каждая образовательная организация обладает уникальной культурой, обусловленной спецификой внутренней среды и микрофакторами ее функционирования. Целью статьи является выявление общих черт, присущих организационной культуре школ и влияющих на поведение работников, а также выявление актуальных направлений развития организационной культуры школы.

Обзор научной литературы по проблеме. Анализ публикаций, посвященных вопросам культуры школы, свидетельствует об активном исследовательском интересе к этому аспекту деятельности образовательных организаций, как в зарубежной, так и в отечественной научной литературе.

Изучение культуры школы основывается на общей логике изучения культуры как антропологического феномена, которая определяет вектор понимания культуры как образа жизни, отраженного в мире символов, представлений, норм и цен-

ностей человека. Раскрыть значение этих культурных элементов возможно, только проанализировав социальный контекст [14; 19]. Представители антропологического направления в изучении культуры (С. Geertz, W. Goodenough, A. Kroeber) утверждают, что являясь общечеловеческим феноменом, культура в каждом конкретном случае имеет нечто уникальное. При этом некоторые модели и паттерны объединяют разные культуры, что определяет необходимость изучения и общих, и особенных свойств культуры. Понимание культуры как знаковой системы, понятной членам определенной общности, приводит к необходимости анализа символических элементов культуры, верований, норм, ценностей в контексте повседневной жизнедеятельности изучаемой социальной группы [11; 12; 15]. Следование этому подходу определяет понимание школьной культуры как исторически сложившихся образцов символических значений, которые включают в себя нормы, ценности, верования, церемонии, ритуалы, традиции, мифы. Эта символическая система определяет мышление и действия членов школьного сообщества [19].

Исследователи в области образовательного менеджмента опираются на подходы в изучении организационной культуры, которые применяются в корпоративном менеджменте. Одним из направлений исследований является изучение влияния организационной культуры на производительность работников образовательной организации (Y. Cheng, M. Connolly, C. James) [10; 14]. Исследования показывают, что существует прямая зависимость между продуктивной культурой и высокой производительностью труда работников образовательной организации. Продуктивная организационная культура трактуется исследователями как характеристика рабочей среды, в которой провозглашаемые и принятые ценности, правила и нормы, организационные символы тесно связаны с организационной целью, значимой для

сотрудников. Для такой культуры характерен, с одной стороны, высокий уровень принятия ценностей сотрудниками, а с другой – использование методов управления и организации труда, поддерживающих эти ценности. Исследования показывают, что продуктивность организационной культуры изучаемых школ обеспечивается рядом факторов: культурной однородностью трудовых коллективов исследуемых школ; наличием рефлексивной практики в таких коллективах; безусловным лидерством директоров школ. Исследователи указывают на то, что между организационной культурой и производительностью существуют отношения взаимодействия, а не отношения линейной причинной связи. Организационная культура может подкреплять успешные организационные методы. Вместе с тем использование методов управления, приводящих к достижению поставленной цели, может способствовать развитию организационной культуры школы. В школах с сильной, продуктивной культурой учителя испытывают более высокую удовлетворенность трудом и более мотивированы [14].

В контексте взаимосвязи организационной культуры школы и производительности труда ее сотрудников изучаются также типы организационной культуры. По критерию ориентации на эффективность школы как текущую характеристику ее деятельности и на готовность к изменениям исследователи анализируют культуру школы по двум измерениям: эффективность / неэффективность и совершенствование / спад. Такой подход позволяет метафорически описать пять типов организационной культуры школы: «движущаяся вперед», «крейсирующая», «странствующая», «борющаяся», «тонущая» [18]. В ряде исследований акцент делается на специфике типологии культуры школы по преимущественному характеру взаимодействия членов педагогического коллектива (токсичная, фрагментированная / индивиду-

лизируемая, балканизированная, коллегияльная, сотрудническая) [13; 20].

Влияние управленческого подхода на изучение организационной культуры школы проявляется в том, что одним из наиболее популярных инструментов диагностики ее типа выступает методика К. Камерона и Р. Куинна, основанная на рамочной конструкции конкурирующих ценностей [1]. Эта методика позволяет вынести суждение о типе организационной культуры на основе ее анализа по двум измерениям: внутренний / внешний фокус и гибкость / дискретность. Ряд индикаторов позволяет описать четыре типа культуры: клановую, бюрократическую, рыночную, адхократическую. Для решения задач изучения культуры школы методика успешно адаптирована отечественными исследователями в области педагогики и позволяет получать данные о специфике организационной культуры школы [9], обеспечивающей коллективу образовательной организации и его членам достижение организационных целей и успешную адаптацию в меняющихся условиях.

Для нашего исследования организационная культура школы представляет интерес как педагогический феномен. Такая точка зрения на это организационное явление представлена в ряде научных публикаций [2; 3; 8]. При этом можно отметить, что изучению характеристик организационной культуры школы, которые обуславливают поведение членов образовательной организации и влияют на социализацию работников, уделяется в педагогической науке недостаточное внимание. Исходя из этого, исследовательские задачи направлены на выявление общих черт организационной культуры образовательных организаций, задающих вектор относительно социально контролируемой социализации, а также на выявление актуальных направлений развития культуры школы.

Методология и методы исследования. Методологией исследования высту-

пает социально-педагогический подход к изучению организационной культуры [5]. Он ориентирует рассматривать организационную культуру школы как фактор относительно социально контролируемой социализации членов педагогического коллектива. Этот подход позволяет выявить и охарактеризовать социально-педагогические типы организационной культуры школы. Их особенности являются следствием управленческих воздействий и влияют на ряд поведенческих характеристик сотрудников – таких, как зависимость или независимость, активность или пассивность.

Цель исследования достигалась посредством решения двух задач.

Одна задача направлена на определение типа организационной культуры, который преобладает в образовательных организациях. Основой определения типа культуры являются те ее характеристики, которые оказывают влияние на поведение сотрудников.

Другая задача состояла в том, чтобы выявить направление изменений в типе организационной культуры образовательных организаций, которые значимы для педагогов.

Методами исследования выступали методика изучения типа организационной культуры по влиянию на поведение сотрудников, разработанная Н. А. Патутиной [6], метод ранжирования, метод U-критерия Манна-Уитни. На основании проведенного анализа согласно поставленным задачам были сформулированы выводы.

Для изучения были выбраны четыре образовательные организации. Три из них являются общеобразовательными организациями. Две из них являются школами города Москвы (в исследовании они обозначены как «организация 2» и «организация 3»), одна школа Камчатского края, имеющая статус инновационной образовательной площадки («организация 4»). Еще одна организация – профессиональное образовательное учреждение города Москвы, реализующее программы общего образо-

вания – «организация 1». В исследовании принимали участие 80 педагогических работников этих организаций.

Результаты исследования, обсуждение. Логика исследования определила необходимость проведения анкетирования педагогических работников, выбранных для изучения образовательных организаций с целью изучения типа организационной культуры по признаку ее влияния на поведение сотрудников. Опросник позволяет выявить мнение респондентов по поводу ряда характеристик элементов организационной культуры, которые влияют на проявление активности или пассивности, свободы или зависимости сотрудников в трудовой деятельности. Результаты анкетирования

позволяют сделать вывод о том, какой тип организационной культуры преобладает в образовательной организации, а какой является предпочтительным с точки зрения респондентов. Рассматриваются такие типы организационной культуры, как зависимо-пассивный, зависимо-активный, свободно-активный, свободно-пассивный.

В ходе решения первой задачи исследования была сформулирована гипотеза 1, состоявшая в следующем предположении: преобладающим типом организационной культуры в образовательных организациях является зависимо-активный тип. Средствами проверки этой гипотезы выступали результаты опроса, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение типов организационной культуры в образовательных учреждениях (реальное состояние), проценты

№ объекта исследования (образовательного учреждения)	Типы организационной культуры			
	Зависимо-пассивный	Зависимо-активный	Свободно-активный	Свободно-пассивный
1	49	35	7	9
2	27	33	22	18
3	42	34	11	13
4	23	29	27	21

Как видно из таблицы, преобладающим типом культуры в объектах исследования № 2 и № 4 является зависимо-активный тип культуры (33 % и 29 %). Вместе с тем в двух образовательных учреждениях преобладает зависимо-пассивный тип организационной культуры (49 % и 42 %). Данные опроса, представленные в таком виде, не позволяют ни подтвердить, ни опровергнуть выдвинутую гипотезу.

Для решения исследовательской задачи использовался метод ранжирования. По результатам опроса каждому типу культуры присваивалось численное значение от 1 (наиболее высокий ранг) до 4 (наиболее низкий ранг). Полученные численные зна-

чения были просуммированы, чтобы получить итоговый ранг типа организационной культуры по всем исследуемым объектам (табл. 2)

Как видно из таблицы, культура зависимо-активного типа имеет высший ранг в реальном состоянии. Ниже следует культура зависимо-пассивного типа, далее – культура свободно-активного типа и культура свободно-пассивного типа.

Полученные результаты позволили решить первую задачу исследования и подтвердить гипотезу 1: в изучаемых образовательных учреждениях преобладает зависимо-активный тип организационной культуры.

Результаты ранжирования типов организационной культуры образовательных учреждений (реальное состояние)

№ объекта исследования (образовательного учреждения)	Типы организационной культуры							
	Зависимо-пассивный		Зависимо-активный		Свободно-активный		Свободно-пассивный	
	%	ранг	%	ранг	%	ранг	%	ранг
1	49	1	35	2	7	4	9	3
2	27	2	33	1	22	3	18	4
3	42	1	34	2	11	4	13	3
4	23	3	29	1	27	2	21	4
Сумма		7		6		13		14
Ранг итоговый		2		1		3		4

На этапе решения второй исследовательской задачи сформулирована гипотеза 2: актуальное (значимое) изменение типа организационной культуры в образовательных учреждениях связано с увеличением значимости свойств культуры, лежащих в плоскостях активности и / или свободы. Уточняющими это предположение являются гипотезы 2.1 и 2.2.

Гипотеза 2.1: наиболее существенным является снижение значимости признаков зависимо-пассивного типа и увеличение значимости признаков свободно-активного

типа организационной культуры.

Гипотеза 2.2: наиболее существенным является снижение значимости признаков зависимо-пассивного типа и увеличение значимости признаков свободно-пассивного типа организационной культуры.

Проверить сформулированные гипотезы позволяют результаты опроса, касающиеся предпочтительного соотношения типов организационной культуры образовательных учреждений, согласно мнению респондентов. Они представлены в таблице 3.

Таблица 3

Соотношение типов организационной культуры в образовательных учреждениях (предпочтительное состояние), проценты

№ объекта исследования (образовательного учреждения)	Типы организационной культуры			
	Зависимо-пассивный	Зависимо-активный	Свободно-активный	Свободно-пассивный
1	18	40	29	13
2	19	32	31	18
3	30	42	16	12
4	19	26	32	23

Результаты исследования показывают, что в двух образовательных учреждениях (организация 1 и организация 3) предпочтительнее является зависимо-активный тип организационной культуры. В этих

объектах исследования значимость этого типа культуры увеличивается с 35 % до 40 % и с 34 % до 42 % соответственно. В других двух образовательных учреждениях результаты показывают снижение

значений показателей зависимо-активного типа культуры: в организации 2 снижение с 33 % до 32 %, в организации 4 – с 29 % до 26 %.

Во всех изучаемых организациях в состоянии организационной культуры «предпочтительно» наблюдается снижение значений показателей зависимо-пассивного типа и увеличение значений показателей свободно-активного типа (табл. 1 и табл. 3).

Анализ данных, представленных в таблицах 1 и 3, показывает рост предпочтительности культуры свободно-пассив-

ного типа в двух объектах исследования. В организации 1 увеличение с 9 % до 13 %, в организации 4 – с 21 % до 23 %. В организации 2 показатели этого типа культуры остались без изменений. В организации 3 они снизились с 13 % до 12 %.

Представленные в таблицах 1 и 3 данные подтверждают и гипотезу 2.1, и гипотезу 2.2, но на основании их нельзя сделать вывод об истинности одной из гипотез. Поэтому был использован метод ранжирования (табл. 4). Выше описан алгоритм его применения.

Таблица 4

Результаты ранжирования типов организационной культуры образовательных учреждений (предпочтительное состояние)

№ объекта исследования (образовательно-учреждения)	Типы организационной культуры							
	Зависимо-пассивный		Зависимо-активный		Свободно-активный		Свободно-пассивный	
	%	ранг	%	ранг	%	ранг	%	ранг
1	18	3	40	1	29	2	13	4
2	19	3	32	1	31	2	18	4
3	30	2	42	1	16	3	12	4
4	19	4	26	2	32	1	23	3
Сумма		12		5		8		15
Ранг итоговый		3		1		2		4

Сравнение полученных результатов с данными, представленными в таблице 2, показывает, что в состоянии «предпочтительно» произошло изменение ранга зависимо-пассивного и свободно-активного типов организационной культуры. В первом случае ранг понизился со второго на третий. Во втором случае ранг повысился – был ранг три, стал ранг два. Ранг зависимо-активного типа и свободно-пассивного типа организационной культуры не изменился. Последний тип остался наименее предпочтительным. Это позволяет сделать вывод об актуальности снижения значимости для работников образовательных учреждений культуры зависимо-пас-

сивного типа и повышения значимости культуры свободно-активного типа, что свидетельствует о подтверждении уточняющей гипотезы 2.1.

Чтобы уточнить вывод по гипотезе 2 был применен U-критерий Манна-Уитни. Использование этого метода основано на предварительном установлении различий значений сравниваемых признаков (показателей по разным типам культуры в реальном и предпочтительном состоянии) – данные, представленные в таблицах 1 и 3. Вычисленные значения U-критерия позволяет определить достоверность предварительно установленных различий. В таблице 5 представлены результаты применения этого метода.

**Данные о значимости различий показателей
типов организационной культуры образовательных учреждений
в реальном и предпочтительном состоянии**

Признак (тип организационной культуры)	Критические значения $U_{кр}$		Результат $U_{эмп}$	Результат Расположение на оси значимости
	$P \leq 0,01$	$P \leq 0,05$		
Зависимо-пассивный	1307	1434	1163,5	Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ находится в зоне значимости
Зависимо-активный	1307	1434	1469	Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ находится в зоне незначимости.
Свободно-активный	1307	1434	1130,5	Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ находится в зоне значимости
Свободно-пассивный	1307	1434	1492	Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ находится в зоне незначимости

Полученные результаты показывают, что в отношении культуры зависимо-пассивного и свободно-активного типов значение U-критерия ($U_{эмп}$) ниже критических значений ($U_{кр}$).

То есть при характеристике предпочтительного состояния организационной культуры образовательных учреждений значение показателей зависимо-пассивного типа существенно снижается по отношению к реальному состоянию, а показатели свободно-активного типа становятся выше. В отношении зависимо-активного и свободно-пассивного типов культуры существенных изменений не происходит. Это подтверждает гипотезу 2.1.

Заключение. Поставленные в исследовании задачи были решены. Исследование позволило доказать, что в изучаемых образовательных учреждениях преобладает зависимо-активный тип организационной культуры. Он характеризуется приоритетом ценностей власти, профессиональных достижений, индивидуальной активности, лидерства. Важную роль играют установленные в организации нормы и процедуры. Устанавливаются высокие показатели трудовой деятельности согласно организационным задачам. В такой культуре преоб-

ладает конкуренция. При необходимости сотрудники должны быть готовы включиться в сотрудничество, часто в совместно-разделенной форме.

Желательным для педагогических работников является увеличение роли таких характеристик организационной культуры (корпоративных ценностей, норм, условий и организации труда), которые будут обеспечивать большую их свободу и активность, а также снижение показателей зависимо-пассивного типа культуры.

Полученные результаты вполне согласуются с данными о том, что администрирование системы образования в России обладает выраженным свойством директивности. Это отражено в высоком уровне постоянно меняющихся требований и контроля, в четкой связи результатов контроля с мерами поощрения, а также с санкциями в зависимости от степени соблюдения сотрудниками образовательных организаций установленных правил. Вместе с тем для российских педагогов актуальной, но не реализованной является возможность самостоятельно структурировать рабочее время в рамках вариативной части, достигать баланс между работой и личной жизнью, самостоятельно выбирать способы

решения поставленных задач [4; 7].

Полученные результаты могут быть использованы в управлении педагогическими коллективами для корректировки целей

относительно направляемого развития сотрудников и выбора вектора совершенствования организационной культуры с заданными параметрами.

Библиографический список

1. *Камерон К., Куинн Р.* Диагностика и изменение организационной культуры / пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
2. *Киселёва О. О.* Корпоративная культура инновационной образовательной площадки // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 15–28.
3. *Мудрик А. В.* Три культуры в школе – симфония или дисгармония? // Научно-методический журнал Заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2010. – № 4. – С. 17–28.
4. *Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения Talis-2018 (teaching and learning international survey).* Часть 2 [Электронный ресурс] // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки РОСОБРНАДЗОР. – М., 2020. – URL: http://tricoko.ru/wp-content/uploads/2020/03/24.03/TALIS-2018_Национальный%20отчет_часть%202.pdf (дата обращения 29.07.2020).
5. *Патутина Н. А.* Социально-педагогические основы формирования организационной культуры корпорации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2018. – 40 с.
6. *Патутина Н. А.* Корпоративные технологии XXI века: социально-педагогический потенциал организационной культуры корпорации / науч. ред. А. В. Мудрик. – М.: Памятники исторической мысли, 2016. – 460 с.
7. *Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013)* / под ред. Е. Ленской, М. Пинской. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 36 с.
8. *Шакурова М. В.* Культура образовательной организации в контексте теории воспитательных систем // Известия ВГПУ. – 2017. – № 4 (277). – С. 48–51.
9. *Ясвин В.* Организационная культура педагогического коллектива [Электронный ресурс] // Школьный психолог. – 2009. – № 14 (444). – URL: https://psy.1sept.ru/view_article.php?id=200901410 (дата обращения: 12.07.2020).
10. *Cheng Yin Ch.* Profiles of Organizational Culture and Effective Schools // School Effectiveness and School Improvement. – 1993. – Vol. 4, № 2. – P. 85–110.
11. *Geertz C.* The Interpretation of Cultures. – New York: Basic Books, 1973. – 470 p.
12. *Goodenough W.* Cultural anthropology and linguistics // Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology. – N. Y., 1964.
13. *Hargreaves A.* Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. – London: Cassell, 1994. – 272 p.
14. *James C., Connolly M.* An analysis of the relationship between the organizational culture and the performance of staff work groups in schools and the development of an explanatory model // International Journal of Leadership in Education. – 2009. – Vol. 12, № 4. – P. 389–407.
15. *Kroeber A., Talcott P.* The concept of culture and of social system // American Sociological Review. – 1958. – № 23. – P. 582–583.
16. *Ouchi W., Wilkins A.* Organizational culture // Annual Review of Sociology. – 1985. – № 11. – P. 457–483.
17. *Smircich L.* Concepts of Culture and Organizational Analysis // Administrative Science Quarterly. – 1983. – № 28. – P. 339–358.
18. *Stoll L.* School culture // School improvement network's bulletin. – 1998. – № 9, Autumn. – P. 8–14.
19. *Stolp S.* Leadership for School Culture [Электронный ресурс] // ERIC Digest, Number 91. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370198.pdf> (дата обращения: 28.06.2020).

20. *Valentine J. A.* Collaborative Culture for School Improvement: Significance, Definition, and Measurement Research Summary Middle Level Leadership Center Jerry Valentine, Director June [Электронный ресурс]. – URL: <https://wvde.us/wp-content/uploads/2019/07/C.-Culture-Research-Summary.pdf.html> (дата обращения: 12.07.2020).

Поступила в редакцию 15.06.2020

Patutina Natalia Anatolyevna

Dr. Sci. (Pedag.). Prof., Department of State and Municipal Management and Law, Moscow City University, patutinaw@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2286-7361, Moscow

Revina Marina Andreevna

Cand. Sci. (Sociolog.), Assoc. Prof. of the Department of Philosophy, Moscow State University of Technology "STANKIN", rewina@mail.ru, ORCID 0000-0002-7015-6102, Moscow

**SCHOOL ORGANIZATIONAL CULTURE:
REAL STATE AND PERSPECTIVE¹**

Abstract. The scientific interest in the organizational culture of the school is associated with an active study in the management sciences of the phenomenon of organizational culture as a characteristic of business organizations and the tendency to consider educational institutions as a certain type of organization.

The purpose of the article is to identify common features inherent in the organizational culture of schools and affecting the behavior of workers, as well as to identify current trends in the development of organizational culture of the school.

Methodology. The study was based on a socio-pedagogical approach to the study of organizational culture, which allows us to consider the organizational culture of the school as a factor in the relatively socially controlled socialization of members of the teaching staff. To solve the tasks, the research methodology "Study of the type of organizational culture by the impact on employee behavior", the ranking method, Mann-Whitney U-test were used. The study was based on four educational organizations.

Results. The study showed that the predominant type of organizational culture in the studied educational organizations is the dependent-active type. The preferred state of organizational culture is characterized by a decrease in the significance of the dependent-passive type.

Conclusion. The objectives of the study were solved. The results can be used in the management of teaching staff to adjust goals regarding the directed development of employees and select a vector for improving the organizational culture with given parameters.

Keywords: school culture, organizational culture, types of organizational culture, socialization of employees, study of organizational culture.

References

1. Cameron, K., Quinn, R., 2001. Diagnosis and change in organizational culture. St. Petersburg, 320 p. (In Russ.)
2. Kiseleva, O. O., 2018. Corporate culture of an innovative educational platform. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 15–28. (In Russ.)
3. Mudrik, A. V., 2010. Three cultures at school – a symphony or disharmony? Scientific-methodical journal of the Deputy Director of the school for educational work, no. 4, pp. 17–28. (In Russ.)
4. Report on the results of an international study of the teacher corps on teaching and learning Talis-2018 (teaching and learning international survey). Part 2, 2020. Federal Service for Supervision of Education and Science ROSOBRNADZOR.

¹ The article was prepared with the financial support of the RFBR, project No. 19-013-00659

- Moscow [online]. Available at: http://ricoko.ru/wp-content/uploads/2020/03/24.03/TALIS-2018_Национальный%20отчет_часть%202.pdf (accessed 29.07.2020) (In Russ.)
5. Patutina, N. A., 2018. Social and pedagogical foundations of the formation of the organizational culture of the corporation. Dr. Sci. (Pedag.). Moscow, 40 p. (In Russ.)
6. Patutina, N. A., 2016. Corporate technology of the XXI century: the socio-pedagogical potential of the organizational culture of the corporation. Moscow: Monuments of historical thought Publ., 460 p. (In Russ.)
7. Russian teachers in the mirror of the international comparative study of the pedagogical corps (TALIS 2013), 2015. Moscow: Higher School of Economics Publ. (In Russ.)
8. Shakurova, M. V., 2017. Culture of educational organization in the context of the theory of educational systems. News of VSPU, no. 4 (277), pp. 48–51. (In Russ.)
9. Yasvin, V., 2009. Organizational culture of the teaching staff. School psychologist, no. 14 (444) [online]. Available at: https://psy.1sept.ru/view_article.php?id=200901410 (accessed 12.08.2020) (In Russ.)
10. Cheng, Yin Ch., 1993. Profiles of Organizational Culture and Effective Schools. School Effectiveness and School Improvement, vol. 4, no. 2, pp. 85–110.
11. Geertz, C., 1973. The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books Publ., 470 p.
12. Goodenough, W., 1964. Cultural anthropology and linguistics. Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology. N. Y., 36 p.
13. Hargreaves, A., 1994. Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell Publ., 272 p.
14. James, C., Connolly, M., 2009. An analysis of the relationship between the organizational culture and the performance of staff work groups in schools and the development of an explanatory model. International Journal of Leadership in Education, vol. 12, no. 4, pp. 389–407.
15. Kroeber, A., Talcott, P., 1958. The concept of culture and of social system. American Sociological Review, no. 23, pp. 582–583.
16. Ouchi, W., Wilkins, A., 1985. Organizational culture. Annual Review of Sociology, no. 11, pp. 457–483.
17. Smircich, L., 1983. Concepts of Culture and Organizational Analysis. Administrative Science Quarterly, no. 28, pp. 339–358.
18. Stoll, L., 1998. School culture. School improvement network's bulletin, no. 9, Autumn, pp. 8–14.
19. Stolp, S., 1994. Leadership for School Culture. ERIC Digest, Number 91 [online]. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370198.pdf>. (accessed 28.06.2020)
20. Valentine, J. A., 2006. Collaborative Culture for School Improvement: Significance, Definition, and Measurement Research Summary Middle Level Leadership Center Jerry Valentine, Director June [online]. Available at: <https://wvde.us/wp-content/uploads/2019/07/C.-Culture-Research-Summary.pdf.html> (accessed 12.07.2020)

Submitted 15.06.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2004.02

УДК 373.21

Иванова Матрена Петровна

Старший воспитатель, Хантагайский ЦПП детский сад «Хомусчаан», matryonaildar@mail.ru, ORCID 0000-0003-2283-6661, Хантагай МР «Мегино-Кангаласский улус»

Иванова Оксана Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины» экономического факультета, Арктический государственный агротехнологический университет, oksy28@mail.ru, ORCID 0000-0003-4050-649, Якутск

ИГРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме создания специально спроектированных образовательных пространств, ориентированных на освоение программных задач ООП ДО.

Цель статьи – создание игрового образовательного пространства в ДОУ, обеспечивающего развитие и самореализацию ребенка.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось на основе реализации проекта – обучения на занятиях через систему игр по выбору и желанию ребенка. Проект представляет собой образовательную деятельность в течение 1ч 20 мин, где ребенок ежедневно самостоятельно планирует и выбирает 2 пространства из предлагаемых шести пространств и педагога-партнера, с которым ему интересно. Это образовательная деятельность, которая нацелена на развитие умственных, речевых, двигательных навыков и музыкальных способностей ребенка по собственному «сценарию» и по интересам. Суть проекта в том, что ребенок с педагогом решают определенные на каждый день образовательные задачи в подобранной системе игр и ребенок строит свой собственный образовательный маршрут.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что обучение в ДОУ через игровое образовательное пространство по выбору и желанию ребенка действительно способствуют его развитию и самореализации.

Заключение: в результате реализации проекта наши воспитанники стали самостоятельными, инициативными и коммуникабельными. Имеют стабильно высокие результаты в различных конкурсах улусного, регионального и республиканского уровней. Повысилось качество продуктов творческой деятельности воспитанников. Наблюдения показывают четкость и эффективность управления образовательным процессом, высокую организационную культуру у участников, а также активную позицию педагогов. Родители также остались довольны внедрением проекта в жизнь ДОУ.

Ключевые слова: образовательная деятельность детей, образовательное пространство, ДОУ, самореализация ребенка.

Введение, постановка проблемы. Важнейшими задачами современной педагогической науки и практики являются гуманизация процесса воспитания и обучения, охрана и укрепление физического

и психического здоровья детей, их всестороннее и полноценное развитие [7, с. 160].

Одна из задач ФГОС дошкольного образования – это формирование общей культуры личности детей, в том числе раз-

витие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности, формирование предпосылок учебной деятельности.

Социально значимые свойства личности и качества ее индивидуальности определяются мерой включения в социокультурное пространство. Это ставит проблему создания специально спроектированных образовательных пространств [4, с. 1], ориентированных на освоение программных задач ООП ДО. Разработка игрового образовательного пространства в ДОУ, обеспечивающего развитие и самореализацию ребенка, является целью нашей статьи.

Проблема обучения в ДОУ через игровое образовательное пространство по выбору и желанию ребенка обусловлена отсутствием теоретической и методической разработанности проблемы в целом и недостаточным использованием в образовательной работе с детьми дошкольного возраста игры, которая стимулировала бы ребенка проявлять свои чувства эмоционально, активно действовать и устанавливать разносторонние связи с окружающим миром. В связи с этим и возникает необходимость создания проекта «Игровое образовательное пространство в ДОУ “Мои тропинки к познанию” как условие самореализации ребенка». Это и обусловило выбор этой темы и ее актуальность.

Обзор научной литературы по проблеме. Теоретической и методологической основой исследования стали труды по определению среды как условия развития и становления личности (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, М. Монтессори, В. А. Ясвин и др.) и педагогические исследования по обучению детей через игру (К. Гросс, Я. Корчак, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и др.).

Игра является естественной средой общения для ребенка и ведущей деятельностью в дошкольный период [3; 8]. Значение игры в развитии и воспитании личности

уникально, так как она позволяет каждому ребенку ощутить себя субъектом, проявить и развить свою личность [5].

Исследователи определяют игровое образовательное пространство как совокупность игровой деятельности, которое, по сути, является социокультурной практикой; предметно-развивающей средой [4], способствующей развитию познавательной, исследовательской, продуктивной, музыкальной и двигательной деятельности детей [6].

Методология и методы исследования. Как выглядит модель и условия обучения в ДОУ через игровое образовательное пространство по выбору и желанию ребенка?

Условия: цветовое различие пространств; содержательное наполнение играми шести пространств; экраны с кармашками и фишками в группах.

Модель образовательного процесса по этому проекту, предлагаемая нами, выглядит следующим образом.

1. Дети выбирают одно из пространств и отмечают свой выбор соответствующей цветной карточкой – кладут ее в кармашек экрана.

2. Игровые занятия по выбранным пространствам проводятся в течение 30 мин. Здесь воспитатель встречает ребенка (детей), увлекая его интересной содержательной деятельностью, создает ситуацию успеха, играет, способствует достижению поставленных конкретных образовательных задач.

3. Перерыв в течение 10 мин. Во время перерыва дети по желанию выбирают следующее второе образовательное пространство, вывешивают цветную карточку на экран и готовятся к нему.

4. Проведение игровых занятий по выбранным пространствам в течение 30 мин.

5. После окончания игровых занятий дети возвращаются в свои группы.

6. Рефлексия.

Рефлексия в группе: ребенок делится своими достижениями на игровых заня-

тиях, рассказывает, что ему понравилось и с кем он занимался.

Рефлексия педагогов: педагоги дают оценку образовательной деятельности, описывают, какие задачи были решены, лучше отработаны, какие игры понравились / не понравились детям, что надо изменить, фиксируют, сколько детей занимались на первом и втором занятиях, кто из детей не посещал занятия. Все это вносят в дневник наблюдения.

7. Индивидуальная работа с ребенком осуществляется в разных формах в течение дня.

Как проходит непосредственное обучение в ДОУ через игровое образовательное пространство по выбору и желанию ребенка?

Участниками проекта являются дети средней, старшей и подготовительной групп ДОУ.

С 9:00 до 10:20 дети по желанию свободно перемещаются по образовательным пространствам и занимаются с педагогами по 6 комнатам, включая 3 группы, физкультурный, музыкальный залы и кабинет педагога-психолога. Образовательная среда организуется по следующим дням недели: понедельник – «Окружающий мир», вторник – «Веселая математика», среда – «Развитие речи», четверг – «Творческая мастерская “Радуга”», пятница – «Строим, творим» [2, с. 7].

В течение дня проводится работа с детьми в разных формах: беседа, игра, рассмотрение альбомов, картин, репродуктивная изобразительная деятельность, опыты, наблюдения, ручной труд, конструирование и др. Физкультурный и музыкальный руководители проводят индивидуальную работу с детьми, которые редко посещают эти пространства.

Опишем основные принципы реализации проекта «Мои тропинки к познанию».

1. *Освоение пространства, среды.* Это «свободное перемещение» [9, с. 7] в течение определенного времени утром по детскому саду, включая залы и групповые

комнаты. Содержательная насыщенность и смена среды пространства обеспечивают удовлетворение образовательных потребностей, интересов и активной позиции ребенка. Здесь необходимо подчеркнуть, что среда, меняющаяся по дням недели, организуется в соответствии с реализуемой программой дошкольного образования, охватывая следующие образовательные области: познавательная, исследовательская, художественно-эстетическая, физическая, развитие речи и т. д. По нашему проекту освоение программных задач происходит через систему игр, игровые приемы и упражнения, которые дают детям возможность проявить активность, инициативу, интерес и право самовыражения.

2. *Индивидуализация образовательного процесса.* Это проявляется в обеспечении возможности освоения ребенком программных задач, изменении формы непосредственно образовательной деятельности в зависимости от ситуации, меняющихся интересов и возможностей детей с учетом возрастных различий, активности и самостоятельности ребенка. Здесь в рамках нашего проекта обеспечивается возможность проектирования ребенком собственного образовательного маршрута на основе его индивидуальности и инициативы, то есть ребенок добывает знания по собственному желанию в форме игр, тем самым он сам становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования.

3. *Субъективация личности.* В игровом образовательном пространстве происходит реализация способностей ребенка: овладевая определенной игрой, он интересуется следующей, решает новые задачи, использует другие способы, приемы и т. д., тем самым ребенок расширяет свои знания, умения, возможности и права, а именно право выбора вида деятельности, игры, педагога, с которым ему интересно познавать, исследовать, строить и творить. Это и есть субъективация личности ребенка

и основание для его самореализации.

4. *Разновозрастное детское сообщество* [9, с. 8]. Исследователи подчеркивают, что разновозрастное сообщество является необходимым в обучении, воспитании и развитии ребенка. Взаимодействие и общение в совместной игре – это взаимообучение, которое оказывает положительное влияние на развитие как младших, так и старших дошкольников. Младший ребенок учится у старшего, он видит, чем овладел его старший партнер и чему он может научиться, а старший, в свою очередь, может показать младшему образец действий [1, с. 61], проконтролировать правильность выполнения и помочь ему.

5. *Социальная практика ребенка*. Игровое образовательное пространство является социокультурной практикой, т. е. ребенок, пребывая в разных ситуациях, получает социальный опыт. Это могут быть встречи, игры с детьми разного возраста, общение со взрослыми в разных пространствах. Более того, педагогические и дидактические игры ориентированы на развитие познавательных способностей детей: внимание, память, воображение, умение пользоваться схемами и моделями и др.

Работа авторов над проектом состояла из трех этапов:

– *1-й этап – организационный* (мотивационный, аналитический, информационно-накопительный), сентябрь – декабрь 2017 г.;

– *2-й этап – работа с кадрами* (специализированное обучение педагогов проектированию игрового образовательного пространства, создание проектов, участие в конкурсах), январь – май 2018 г.;

– *3-й этап – завершающий* (внедрение и апробация проекта), с сентября 2018 г. по настоящее время.

Поставленная проблема обучения детей через игровое пространство нами была решена по следующим направлениям:

1. *Создание условий для развития индивидуальности каждого ребенка, удовлет-*

ворения образовательных потребностей в субъектном развитии по их желанию и выбору вида деятельности. Здесь нами была проведена следующая работа:

1) выявлены интересы и потребности воспитанников, запросы и потребности родителей (законных представителей);

2) выполнены наблюдения за мотивационной сферой во время традиционных занятий и игровых занятий по желанию и выбору в течение пробного периода;

3) проведен мониторинг развития детей при игровой деятельности и мониторинг психологической комфортности всех участников проекта. Информирование родителей (законных представителей) и их просвещение осуществлялось на родительских собраниях.

2. *Выявление трудностей у педагогов при реализации проекта и подготовка их к эффективному использованию игровой среды в образовании детей, к внедрению в практику деятельности ДООУ.* Авторами изучен уровень мотивационной готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности. Проведены различные семинары, педагогические советы, открытые просмотры, защита проектов; а также разработаны модели перспективных, календарных планов, отобраны игровые упражнения, игры в соответствии с программным содержанием. Обогащены методическая литература, дидактические материалы, наглядные пособия, созданы авторские игры.

3. *Организация предметно-пространственной среды в соответствии с образовательными задачами реализуемой программы.* Проведен конкурс проектов игрового образовательного пространства, выполнен дизайн помещений, приобретены детская мебель, оргтехника, интерактивная доска, принтеры, ноутбуки, а также игровое оборудование, модули, игрушки, конструкторы ЛЕГО разного вида (планета STEAM, гигантский набор Duplo, кирпичики ЛЕГО, Lego We Do), дидактические

игры, набор для экспериментирования «Мои первые опыты: свет и звук».

4. *Финансирование проекта* проводится через бюджет ДОУ и привлечение внебюджетных средств (спонсорство, благотворительные средства, коммерческие концерты).

Результаты исследования, обсуждение. Перечислим результаты реализации проекта на актуальный момент для ДОУ, воспитанников, родителей и педагогов.

Для ДОУ:

1) повышение качества образовательного процесса, образовательный процесс стал более открытым и привлекательным для детей и их родителей (законных представителей), коллектива школы и всего общества;

2) создание игрового образовательного пространства для образования и развития детей стало единой целью всего коллектива;

3) в рамках нашего проекта не копируется школьная форма организации обучения.

Для воспитанников:

1) дети с удовольствием и интересом занимаются; стали самостоятельными и ответственными; есть положительная динамика развития познавательных способностей, социальных, нравственных и физических качеств ребенка, его инициативности;

2) у каждого ребенка есть собственный индивидуальный образовательный маршрут;

3) обеспечена социальная практика для ребенка при взаимодействии с детьми разного возраста и взрослых.

Для родителей: объединение усилий в системе «детский сад – семья» для разви-

тия и образования детей, создания атмосферы общности интереса [6, с. 4].

Для педагогов:

1) повысилась инициативность, творческий подход у педагогов к проектированию образовательного пространства с помощью игр;

2) созданы авторские игры, модели календарного и перспективного планирования.

При реализации проекта и организации непосредственно образовательной деятельности приоритетными для нас являлись следующие факторы:

– предметно-пространственная развивающая среда;

– организация педагогического процесса на основе рационального использования всего помещения дошкольного учреждения;

– взаимодействие взрослых на основе тесного сотрудничества, партнерства воспитателей, родителей и специалистов.

Заключение. В результате реализации проекта наши воспитанники стали самостоятельными, инициативными, коммуникабельными, имеют стабильно высокие результаты в различных конкурсах улусного, регионального и республиканского уровней. Заметно выросло качество продуктов творческой деятельности воспитанников. Наблюдения показывают четкость и эффективность управления образовательным процессом, высокую организационную культуру у участников, а также активную позицию педагогов. Родители (законные представители) также остались довольны внедрением проекта в жизнь ДОУ.

Библиографический список

1. Жузлякова О. А., Студинова Г. А. Одно-возрастные и разновозрастные группы в дошкольном образовательном учреждении // В мире научных открытий: материалы XIV Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли. – М.: ООО Спутник+, 2014. – С. 61–64.

2. Иванова М. П. Игровое образовательное пространство в ДОУ как условие са-

морализации ребенка [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/igrovoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-v-dou-min-lykchanarym-kak-uslovie-samorealizaci-rebenka.html> (дата обращения: 08.07.2020).

3. *Игра* как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте и средство развития речи [Электронный ресурс]. – URL: <http://studbooks.net.html> (дата обращения: 08.07.2020).

4. *Сорокина Н. М.* Психолого-педагогическое проектирование игрового пространства в образовательной среде ДООУ: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2012. – 34 с.
5. *Строева В. А.* Игра как средство обучения самоконтролю // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – № 27-1. – С. 75–79.
6. *Терехова Н. П.* ПРОЕКТ «Игровое образовательное пространство в ДООУ» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.prodlenka.org.html> (дата обращения: 08.07.2020).
7. *Хазиева А. А.* Организация предметно-развивающей среды как залог совершенствования системы дошкольного образования при условии ФГОС // Педагогические традиции и инновационная образовательная среда – залог совершенствования системы образования: материалы межрегионального интернет-педагогического форума. – Уфа: ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, 2017. – С. 160–162.
8. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. – 2 изд. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – 360 с.
9. *Montessori M.* Education and Peace. Volume 10. – Oxford: ABC-Clio LTD, 1992. – 117 p.

Поступила в редакцию 08.06.2020

Ivanova Matrena Petrovna

Preschool teacher, Khaptagai pre-Kindergarten «Khomuschaan», matryonaildar@mail.ru, ORCID 0000-0003-2283-6661, countryside Khaptagai Municipal district «Megino-Kangalassky ulus»

Ivanova Oksana Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Department of Social and Humanitarian Disciplines, Faculty of Economics, Arctic State Agrotechnological University, oksy28@mail.ru, ORCID 0000-0003-4050-649, Yakutsk

**GAME EDUCATIONAL SPACE AS A CONDITION
OF SELF-REALIZATION OF THE CHILD
IN THE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

Abstract. The article actualizes the problem of “nurturing” specially designed educational spaces focused on mastering the program tasks of the main educational program of preschool education.

The purpose of the article is the creation of a gaming educational space in a preschool educational institution that ensures the development and self-realization of a child.

Methodology and methods of the study. The study was conducted on the basis of the implementation of the training project in the classes through a system of games of the choice and desire of the child. This project is an educational activity for 1 hour 20 minutes, where the child daily plans and selects 2 spaces from the proposed six spaces and the partner teacher with whom he is interested in. This is an educational activity that is aimed at developing mental, speech and motor skills, musical abilities of a child according to his own “scenario” and interests. Here a child with an partner educator solves educational tasks that are specific for every day in a selected system of games, that is, he builds his own educational route.

The results of the study indicate that learning at a preschool educational institution through a game educational space at the choice and desire of the child really contributes to his development and self-realization.

Conclusion: as a result of the implementation of the Project, our preschoolers have become independent, proactive and communicative. They have consistently high results in various competitions at the district, regional and republican levels. The quality of the products of the creative activity of the preschoolers has increased. Observations show the clarity and effectiveness of the

management of the educational process, high organizational culture among the participants, as well as the active position of educators. Parents were also pleased with the implementation of this project in the life of the preschool educational institution.

Keywords: educational activity of children, educational space, pre-school education, self-realization of the child.

References

1. Zhuzlyakova, O. A., Studinova, G. A., 2014. Even-aged and various aged groups in a preschool educational institution. In the world of scientific discoveries: materials of XIV International applied science conference. Center for Scientific Thought. Moscow: OOO Sputnik +, pp. 61–64. (In Russ.)
2. Ivanova, M. P., 2020. Game educational space in the preschool educational institution as a condition for child's self-realization [online]. Available at: <https://www.maam.ru/detskijasad/igrovoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-v-dou-kak-usloviye-samorealizaci-rebenka.html> (accessed 8.07.2020). (In Russ.)
3. A game as a leading activity in preschool age and a means of speech development [online]. Available at: <http://studbooks.net.html> (accessed 7.07.2020). (In Russ.)
4. Sorokina, N. M., 2012. Psychological and pedagogical design of the game space in the educational environment of pre-school educational institution. Cand. Sci. (Psychol.). Nizhny Novgorod, 34 p. (In Russ.)
5. Stroeva, V. A., 2016. The game as a means of teaching self-control. Priority research areas: from theory to practice. no. 27-1, pp. 75–79. (In Russ.)
6. Terekhova, N. P., 2018. PROJECT “Game educational space in a preschool educational institution” [online]. Available at: <https://www.prodlenka.org.html> (accessed 8.07.2020). (In Russ.)
7. Khazieva, A. A., 2017. Organization of the subject-developing environment as a guarantee of improving the system of preschool education under the condition of the Federal State Educational Standard. Pedagogical traditions and innovative educational environment is the guarantee of improving the education system: materials of the interregional Internet pedagogical council. Ufa: GAU DPO Institute for the Development of Education of the Republic of Bashkortostan Publ., pp. 160–162. (In Russ.)
8. Elkonin, D. B., 1999. Psychology of the game. Moscow: Vldos Publ., 360 p. (In Russ.)
9. Montessori, M., 1992. Education and Peace. Volume 10. Oxford: ABC-Clio LTD Publ., 117 p. (In Eng.)

Submitted 08.06.2020

Тарабакина Людмила Владимировна

Доктор психологических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, tarabakina@mail.ru, ORCID 0000-0002-4605-2813, Москва

Звонова Елена Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, zevreturn@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9271-8367, Москва

Мадунц Наира Арсеновна

Бакалавр, специалист по работе с молодежью, Московский педагогический государственный университет, maduntsnaira@mail.ru, Москва

ВЫХОД МОЛОДЕЖИ ИЗ КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБЩИН КАК СЕПАРАЦИЯ ОТ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ¹

Аннотация. Введение. Авторы статьи рассматривают сепарацию от семейного воспитания как одну из причин выхода современной российской молодежи из конфессиональных общин. Проблематика статьи определяется вопросами секуляризации, которая наблюдается во многих европейских странах и привлекает внимание многочисленных исследователей.

Цель статьи – выявить причины отказа молодежи от религии, рассмотреть психологические механизмы, обуславливающие принятие решения.

Методология и методы исследования. Авторы рассматривают религиозность в концепции социального и возрастного становления личности. Семья выступает референтной группой и оказывает большое влияние на вхождение ребенка в религиозную практику, что обуславливается и подкрепляется возрастными законами осознания себя в рамках личностно значимых взаимоотношений с членами семьи и ближайшим окружением. Процесс взросления сопровождается, с одной стороны, стремлением к самостоятельности и сепарацией от семейного воспитания, формированием научной картины мира в процессе обучения, с другой – социально-политические условия могут оказывать влияние на становление социальной идентичности. В такой ситуации вхождение в религиозную общину или выход из нее может носить декларативный самоутверждающий характер.

Авторы статьи использовали эмпирические, субъективно-оценочные методы исследования – анкетирование и глубинное интервью. В ходе проведения анкетирования удалось выделить целевую группу. Глубинное интервью позволило провести подробный анализ мнений, взглядов и позиции участников исследования.

Результаты исследования. Анализ исследований, проведенный в разных странах, показал, что выход молодых людей из религиозных общин сопровождает общую тенденцию секуляризации, характеризующуюся снижением роли религии в жизни общества. Концепция стадийности становления религиозности во внутреннем мире человека определяет молодость как особый этап, характеризующийся активным поиском самостоятельного жизненного пути.

Заключение. Полученные данные позволяют рассмотреть процессы изменения воздействия семейного воспитания и показывают, что процесс отказа от религиозности и прекращение религиозных практик имеет комплексный социально-психологический характер.

Ключевые слова: воспитание, семейное воспитание, влияние семьи, религиозность, социальная идентичность, сепарация.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00822.

Введение, постановка проблемы. На протяжении многих веков религия является важной частью мировой культуры и важнейшим фактором, оказывающим влияние на личностное развитие. В современной гуманитарной науке религия, наряду с экономикой, наукой, правом, политической системой и др., рассматривается и изучается как одна из нескольких дифференцированных функциональных систем общества [29]. Религиозность проявляется в поведении, в национальной специфике традиций, в производственной этике и социальных ориентациях больших социальных групп. Семья и семейное воспитание выступают источниками первого приобщения ребенка к религии и вхождения в конфессиональную общину [6, с. 22].

Роль и значение участия молодежи в религиозной жизни сложно переоценить, особенно в рамках углубляющегося процесса секуляризации современного общества и его культуры, началом которого можно считать появление атеистической версии философии экзистенциализма Жан-Поль Сартра (Jean-Paul Sartre), оказавшей колоссальное влияние на духовное развитие молодежи Западной Европы в XX в. [20; 30].

Цель статьи. Выявить причины отказа молодежи от религии, рассмотреть психологические механизмы, обуславливающие принятие этого решения.

Обзор научной литературы по проблеме. Вопрос причин и психологических механизмов отказа молодых людей от религиозных убеждений привлекает внимание многих ученых. Создаются трансконтинентальные научные сообщества, осуществляющие разноаспектные исследования, в тематике которых вопрос снижения количества верующих молодых людей занимает важное место [28].

Отчуждение молодежи от религии не единовременный поведенческий акт. Это длительный процесс, детерминируемый изменениями в мире, доступностью ши-

рокого спектра информации и появлением новых возможностей взаимодействия «человек-группы-социум», которое неизбежно приводит к поиску самостоятельности и сепарации от семьи.

На протяжении всего пути развития психологии и социологии ученые признают, что религия составляет важную часть картины мира человека, определяющую область его экзистенциальных исканий (S. Freud, C. G. Jung, J. G. Frazer, P. Beyer, B. R. Wilson, J. Cresswell). Однако обращение человека к религии и вхождение в религиозную практику тесно связано с этапами возрастного и социального развития, это направление развивается под сильным влиянием взглядов Л. Колберга (L. Kohlberg) [21; 26].

Любая религиозная система «в обязательном порядке имеет свое социальное выражение» [12, с. 201], связанное в первую очередь с сообществом носителей того или иного религиозного мировоззрения, той или иной религиозной идеологии [19]. Этот аспект отражается в психологических поисках адекватного психологического инструментария, позволяющего исследовать психическую реальность религиозного человека [3; 10; 27].

Исследования, посвященные религиозности, воспринимают конфессию как некий «цемент для обществ», характерную именно для архаических или обособленных современных сообществ, строго организованных иерархически и связанных внутри целой системой мощных связей и зависимостей, далеко не только религиозно-ценностных [7; 8]. Причина сохранения приверженности общине молодых людей кроется не в строгой изоляции общины (что не имеет фактического подтверждения), а в том, что «школа и какие-либо другие организации (хозяйствующие субъекты и пр.), с которыми имеют дело старообрядцы, в ценностном аспекте для них нереферентны» [8, с. 8].

Методология и методы исследования.

Дж. Дж. Фрэзер (J. G. Frazer), известный представитель классической английской социальной антропологии, в своем фундаментальном труде «Золотая ветвь» детально показал, как проходили в древних обществах процессы слияния жреческих функций и власти вождей (рассмотрению «магических» характеристик которой Фрэзер отводит существенную часть работы): «...сочетание жреческих функций с царской властью известно повсеместно... В те времена божественность, окутывающая царя, была не пустой фразой, а выражением твердой веры» [14, с. 19]. И сегодня в религиозных семьях и замкнутых общинах «вырастание» авторитета отца ассоциируется с ролью жреца, регулирующего все стороны жизни семьи.

Наиболее интересная и последовательная психологическая модель генезиса религиозных представлений ребенка была разработана в рамках теорий З. Фрейда (S. Freud) и К. Г. Юнга (C. G. Jung).

Исходной точкой зарождения религиозности являются детские фобии по отношению к животным, особенно к тем, к которым ребенок был когда-то привязан, поскольку, исходя из концепции Эдипова комплекса, в этих фобиях животные замещают отца. Глубинной точкой зарождения религиозности является первобытное отношение людей к тотемному животному как «праотцу» всего племени [13]. Религиозное миропонимание формирует особую картину мира, генерирующее представления о мире, которые выступают основой функционирования психических процессов [16, с. 49]. Однако переход человека на иную ступень своего развития сопровождается и сменой модели мира, что может детерминировать изменение в любой составляющей психической жизни, в том числе и в религиозной.

Переживая социальные потрясения первой четверти XXI в., мы должны констатировать, что имеем дело с новой молодежью, выросшей и сформировавшейся

в ситуации «сетевых» (горизонтальных, свободных и т. п.) структур, связей и коммуникаций, не принимающих привычных и традиционных (для других поколений) вертикально-иерархических [11, с. 40]. Буквально на наших глазах сформировалась совершенно новая социальная группа, превосходящая по масштабам все существовавшие до сих пор: интернет-общество, «виртуальный социум», online-society. Возможно, впервые в человеческой истории появилась столь колоссальная социальная масса, в самом буквальном смысле не знающая государственных и территориальных границ (и большей частью не имеющая также ограничений в национально-этническом, половозрастном и других отношениях). Интернет-общение с каждым днем возрастает экспоненциально и становится поистине системообразующим новым социумом [23].

Процессы, проходящие в новой формирующейся реальности, не являются однозначными и всеобщими. Для многих государств и наций (например, Ирландия, Грузия, Польша, Россия) религия выступает как способ социализации, важнейшее условие формирования социальной [4] и сексуальной [26] идентичности, политического самосознания и выражения гражданской позиции [17; 25]. «Секуляризационные парадигмы» не являются чем-то строго фиксированным и единым для всех современных обществ – в некоторых из них, напротив, религиозная жизнь активизируется, в том числе и при участии широких масс молодежи. Таким образом, секуляризация не представляет собой нечто «предопределенное» и «неизбежное» [25].

Современные исследования, проведенные в России (к сожалению, разрозненные), говорят о росте религиозных настроений в молодежной среде [1; 5; 9; 10], указывая, что для нынешнего «атомизированного человека на первый план вышла терапевтическая функция веры, которую не надо отождествлять с компенсаторной,

ориентирующей на загробное воздаяние» [15, с. 82]. Этот процесс даже получил название «российского религиозного «возрождения», свидетельствующего о важных социальных преобразованиях в ряде стран (в том числе Исламская революция в Иране), которые привели к тому, что на рубеже тысячелетий «религия вновь стала важной социологической темой» [29, с. 320].

По данным ВЦИОМ на август 2019 года, в России 23 % молодежи в возрасте 18–24 года считают себя религиозными [32].

Задачей нашего исследования было изучение причин, побуждающих молодых людей отказываться от своих религиозных убеждений.

Были выбраны методы анкетирования и глубинного интервью, позволяющего раскрыть ответ на вопрос более точно и детально, учитывая индивидуальные особенности респондентов [2; 18]. В исследовании приняли участие 110 молодых людей.

Результаты исследования, обсуждение. Сбор эмпирического материала проходил в два этапа. В ходе первого этапа мы провели опрос среди 110 представителей российской молодежи в возрасте от 18 до 30 лет. Среди них – жители республики Татарстан, Мордовии, Башкортостана, Калмыкии, Рязанской области, Московской области, Москвы, Санкт-Петербурга, Калининграда, Саратова. Участникам было предложено заполнить анкету.

Анализ полученных результатов показал, что 63 % респондентов указали, что не причисляют себя ни к одной из религиозных конфессий и не считают себя верующими людьми; 31 % опрошенных ответили, что причисляют себя к верующей молодежи (из них 20 % – православные, 8 % – мусульмане, 3 % – буддисты). Еще 6 % затруднились ответить, относят ли они себя к верующим людям.

На втором этапе исследования было проведено глубинное интервью. Принимали участие 7 человек, которые ответили, что ранее были верующими, но в настоя-

щее время не причисляют себя к верующей молодежи.

По содержанию вопросы интервью были разделены на два блока: в первом были представлены вопросы о детстве, о семьях, в которых росли респонденты, о том, что давала им религия в детстве и на какие жизненные вопросы она отвечала. Второй блок вопросов интервью был посвящен выяснению причин, по которым респонденты отказались от религии и не считают себя религиозными. В ходе интервью учитывались индивидуальные особенности каждого интервьюируемого, его личная история и уникальный жизненный опыт.

Первый вывод проведенного исследования позволяет говорить о том, что семьи, в которых росли и воспитывались респонденты, были религиозными. Это проявлялось в безусловной вере в Бога всех членов семей и неукоснительном выполнении традиционных обрядов (чтение молитв, посещение церкви/мечети, празднование религиозных праздников).

Абсолютно все опрошенные (100 %) на вопрос «Давался ли вам выбор в детстве: верить в Бога или нет?» ответили, что выбора не было, да и они никогда об этом не задумывались. Религия была основой жизни всей семьи и неотъемлемой частью семейного воспитания. Более того, респонденты отметили, что в их семье вопрос о существовании Бога воспринимался негативно, так как «нельзя сомневаться в существовании Бога».

На вопрос «Что давала тебе в детстве вера?» 6 человек из 7 опрошиваемых назвали утешение и поддержку в трудные минуты. Опираясь на полученные ответы, можно сделать вывод о том, что респондентам было намного легче переживать сложные периоды их жизни, т. к. вера в Бога была гарантом положительного исхода из них. Из числа опрошенных 57 % признались, что религия выполняла такую немаловажную функцию, как внутреннее регулирование добра и зла. Плохие поступ-

ки расценивались как грехи, за которые ребенок будет наказан. Однако респонденты подчеркнули, что исполнение добрых дел очень часто мотивировалось поощрением и одобрением Бога. Еще 28 % опрошенных молодых людей отметили, что религия в детстве объясняла происхождение мира и отвечала на вопрос «Как появилось человечество?». А 14 % опрошенных утверждают, что в младшем школьном возрасте Бог был «третьим лицом», через которого возможно было обращаться к самому себе. Сейчас же, в силу опыта и приобретенных знаний, обращение к своему внутреннему голосу происходит напрямую, не нуждаясь в «проводнике». Один из респондентов сравнил походы в церковь и беседы с церковнослужителями с походом к психологу, т. к. можно было полностью раскрыться и рассказать самое сокровенное.

После вопросов о прошлом респондентам во втором блоке интервью задали вопросы об их отношении к религии и признании себя религиозным или не религиозным на данный момент.

Из числа опрошенных 58 % относятся к религии безразлично-нейтрально, 42 % – негативно. Ни один из респондентов не определил свое отношение к этому явлению как положительное.

Ключевой вопрос нашего исследования был ориентирован на причины выхода молодого поколения из конфессии. Несмотря на очень яркие индивидуальные черты респондентов и принадлежность к разным конфессиям их семей, многие ответы совпадали не только по смыслу, но и по формулировке. Большинство опрошенных (4 человека из 7) ответили, что с возрастом начали задаваться вопросами о действительном существовании Бога. Появилась потребность в конкретных доказательствах и научных обоснованиях. Такое же количество респондентов отметили, что на их решение отказаться от религии повлияло знакомство с миром науки, чтение научной литературы и общение с предста-

вителями научных сообществ. Научные теории происхождения человечества и всего живого на Земле вытеснили божественную теорию сотворения человечества. Одна из респондентов отметила, что первые сомнения в том, что все произошло от Бога, появились на уроках биологии в средней школе.

На вопрос о том, что или кто оказал влияние на уход из религии, 42 % опрошенных ответили следующим образом: «Я начал(а) приходить к тому, что религия ущемляет свободу действий и мыслей». Респонденты говорили о том, что религиозные своды правил часто указывали на то, как нужно поступать, а как нельзя. Они подчеркивали важность расширения своего кругозора и рамок сознания, не ограничиваясь правилами и установками, принятыми в рамках конфессии. «Анализируя себя в контексте религии, я пришла к осознанию, что религия не отвечает на важные жизненные вопросы, а только диктует, как жить», – ответила одна девушка. Респонденты были убеждены, что по мере взросления и приобретения сознательности некоторые религиозные каноны перестали отвечать на жизненно важные вопросы, например, «в чем смысл жизни?» или «есть ли жизнь после смерти?».

28 % (2 человека из 7) молодых людей ответили, что они стремятся к самостоятельности, к обретению независимости от внешнего влияния, в том числе семьи, что они предпочитают создавать свой жизненный путь самостоятельно, ссылаясь на свой личный опыт и мироощущение.

Один человек, воспитанный в традициях ислама, ответил, что террористические акты, организованные исламскими террористическими организациями (запрещенными на территории РФ), оказались самым важным фактором, повлиявшим на выход из конфессии.

На вопросы об актуальных и личностно значимых мировоззренческих позициях и ценностях молодежи, пришедших на смену религии, большая часть (85 %) мо-

лодых людей ответили, что в данный момент своей жизни они верят в себя и в свои силы. Респонденты объяснили свою позицию тем, что в трудные жизненные ситуации им кажется целесообразнее и эффективнее обратиться к самому себе, к своим ощущениям и интуиции, решать проблему самостоятельно или же попросить помощи у других людей, но не обращаться за решением и спасением к Богу.

Самореализация стала вторым по значимости феноменом, пришедшим на место религии (71 %). Такой ответ дали 5 из 7 опрошиваемых. Под самореализацией респонденты понимали, в первую очередь, достижение поставленных целей. 28 % опрошенных уверены в существование определенных законов Вселенной, согласно которым ничего в нашем мире не происходит просто так, существует баланс во Вселенной, а также, что все происходящее с нами – это определенные закономерности, которые можно вычислить математически. Однако, по мнению респондентов, человеческий мозг пока не способен на выявление этих закономерностей и законов. Среди прочих ответов были такие ценности, как дружба, помощь нуждающимся и больным, здоровый образ жизни, внутренний моральный кодекс, гуманистическое направление в психологии, ненасильственная коммуникация, этика.

Для выявления актуальных ценностей современной российской молодежи, вышедшей из конфессий, нашим респондентам был задан вопрос о наивысшей ценно-

сти в их жизни на данный момент.

28 % (2 человека из 7) молодых людей выбрали семью в качестве наивысшей ценности в жизни. Остальные респонденты назвали: свобода, жизнь, любовь, развитие и собственная личность.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Вера, как важный компонент духовной жизни человека и модели мира, во многом зарождается в семейном воспитании и проявляется на эмоциональном и когнитивно-гносеологическом уровнях. В процессе взросления и обучения доминирующие научные представления в модели мира современной молодежи вытесняют религиозные познавательные структуры и моделируют научно обоснованные ценностные ориентиры. Широкие социальные взаимодействия помогают реализовать эмоциональные связи и удовлетворить социальные и эстетические потребности. В молодости, на индивидуально-рефлексивной стадии развития происходит демифологизация, образование своего собственного, незаимствованного смысла, формирование научного мировоззрения. Немаловажным фактором выступает свойственное для этого возраста стремление к самостоятельности, сепарации от семьи и пересмотру ценностей семейного воспитания. Проведенное исследование показало, что эти компоненты изменения модели мира приводят к выходу из религиозных общин молодых людей.

Библиографический список

1. Андреева Л. А., Андреева Л. К. Религиозность студенческой молодежи. Опыт сопоставления с религиозностью россиян // Социологические исследования. – 2010. – № 9 (317). – С. 95–98.

2. Белановский С. А. Глубокое интервью и фокус-группы [Электронный ресурс]. – 3-е изд. – М., 2018. – URL: [http://www.sbelan.ru/Glubokoe-intervju-i-fokus-gruppy-3-e-izdanie-S-](http://www.sbelan.ru/Glubokoe-intervju-i-fokus-gruppy-3-e-izdanie-S)

[A-Belanovskij.htm](http://www.sbelan.ru/Glubokoe-intervju-i-fokus-gruppy-3-e-izdanie-S-A-Belanovskij.htm) (дата обращения: 08.06.2020).

3. Звонова Е. В., Чижилова Н. С. Религиозность как компонент образа мира – опыт психологического исследования // European Social Science Journal. – 2016. – № 7. – С. 228–234.

4. Ильин В. А. К вопросу о религиозной идентичности: опыт культурно-исторического анализа с позиций психосоциальной теории развития // Социальная психология и обще-

ство. – 2015. – Т. 6, № 2. – С. 33–50.

5. *Калашиникова М. Б.* Особенности религиозности российской молодежи // Вестник НовГУ. – 2016. – № 2 (93). – С. 49–54.

6. *Малыгина С. С.* Родительское отношение как фактор формирования религиозности личности // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 61. – С. 109–122. DOI: 10.17223/17267080/61/8

7. *Мудрик А. В.* Социализация у старообрядцев: подход к проблеме // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 14–18.

8. *Мудрик А. В.* Социализация у старообрядцев: механизмы и средства // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 8–14.

9. *Савченко И. А., Устинкин С. В.* Религия в восприятии современной молодежи: цифры и комментарии // Russian Journal of Education and Psychology. – 2016. – № 7 (63). – С. 232–263. DOI: 10.12731/2218-7405-2016-7-232-263

10. *Солеймани С.* Концепция религиозности и модели для измерения религиозности мусульман // Общественные науки в современном мире: политология, социология, философия, история: сборник статей по материалам I-II международной научно-практической конференции. – М.: Изд. «Интернаука», 2017. – С. 80–83.

11. *Тоффлер Э., Тоффлер Х.* Революционное богатство. – М.: АСТ, 2008. – 569 с.

12. *Филатов А. С.* Россия и мир. Геополитика в цивилизационном измерении. – М.: Проспект, 2015. – 349 с.

13. *Фрейд З.* Тотем и табу // Фрейд З. Я и Оно. Труды разных лет. – Тбилиси: Мерани, 1991. – Кн. 1. – С. 193–350.

14. *Фрэнгер Дж. Дж.* Золотая ветвь: Исследование магии и религии. – М.: Политиздат, 1980. – 832 с.

15. *Широкалова Г. С., Шиманская О. К., Аникина А. В.* Существуют ли гендерные особенности религиозности студенческой молодежи? // Социологические исследования. – 2016. – № 6. – С. 77–83.

16. *Юнг К. Г.* Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, 1994. – 336 с.

17. *Ashton M. C.* Religion and Politics.

Individual Differences and Personality (Third Edition). – 2018. – P. 303–326. DOI: 10.1016/B978-0-12-809845-5.00012-3

18. *Berg B. L.* Qualitative research methods for the social sciences. – Boston, 1995.

19. *Beyer P.* Social Forms of Religion and Religions in Contemporary Global Society / ed. M. Dillon. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

20. *Collins-Mayo S.* Youth and religion. An international perspective. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik [Academic Journal of Religious Education]. – 2012. – № 11 (1), H. 1. – P. 80–94.

21. *Fowler J. W.* Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning. – San Francisco: HarperCollins, 1995. – 352 p.

22. *Iruka I. U., Curenton S. M., Eke W. A. I.* Understanding the Strengths and Resilience of Diverse Families. Clinician's Guide to Engaging Parents in their Children's Education. – 2014. – P. 27–33. DOI: 10.1016/B978-0-12-410415-0.00004-X.

23. *Jansen W.* Old Routes, New Journeys: Reshaping Gender, Nation and Religion in European Pilgrimage // Gender, Nation and Religion in European Pilgrimage / ed. W. Jansen, C. Notermans. – Farnham & Burlington: Ashgate, 2012. – P. 1–18.

24. *Kohlberg L.* The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. – San Francisco: Harper & Row, 1984. – 729 p.

25. *Mitchell C.* Religion, Identity and Politics in Northern Ireland. – Ashgate, 2006. – 192 p.

26. *Mollencott V.* Godding: Human Responsibility and the Bible. – New York: Crossroad Publishing Company, 1987. – 164 p.

27. *Saffari M., Pakpour A. H., Mortazavi S. F., Koenig H. G.* Psychometric characteristics of the Muslim Religiosity Scale in Iranian patients with cancer // Palliative and Supportive Care. – 2016. – Vol. 14, no. 6. – P. 612–620. DOI: 10.1017/S1478951516000237

28. *Smith C., Pearce L. et cet.* How Does Age Affect Religiosity? The National Study of

Youth and Religion [online]. Available at: <https://youthandreligion.nd.edu/related-resources/preliminary-research-findings/how-does-age-affect-religiosity/> (accessed 08.06.2020).

29. *Vanderstraeten R.* Book reviews // *British Journal of Sociology.* – 2007. – № 58 (2).

30. *Voas D., Doebler S.* Secularization in Europe. Religious Change between and within Birth Cohorts, *Religion and Society // Religion and Society in Central and Eastern Europe.* – 2011. –

Vol. 4, no. 1. – P. 39–62.

31. *Wilson B. R., Cresswell J.* *New Religious Movements: Challenge and Response.* – London: Psychology Press, 1999. – 302 p.

32. *Православная вера и таинство крещения // Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ).* – 2019. – 14 августа [Электронный ресурс]. – URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9847> (дата обращения: 08.06.2020).

Поступила в редакцию 25.06.2020

Tarabakina Lyudmila Vladimirovna

Dr. Sci. (Psychol., Prof., Moscow Pedagogical State University, tarabakina@mail.ru, ORCID 0000-0002-4605-2813, Moscow

Zvonova Elena Vladimirovna

Cand. Sci (Pedag.), Assoc. Prof., Moscow Pedagogical State University, zevreturn@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9271-8367, Moscow

Madunts Naira Arsenovna

Bachelor, Specialist in Working with young people, Moscow Pedagogical State University, maduntsnaira@mail.ru, Moscow

THE LEAVING OF YOUNG PEOPLE FROM CONFESSIONAL COMMUNITIES AS SEPARATION FROM FAMILY UPBRINGING

Abstract. Introduction. The authors of the article consider separation from family upbringing as one of the reasons for the leaving of modern Russian youth from confessional communities. The problematics of the article are determined by the secularization issues that are observed in many European countries and attract the attention of numerous researchers.

The purpose of the article is to identify the causes of young people’s rejection of religion, to consider the psychological mechanisms that determine decision making.

Methodology and research methods. The authors consider religiosity in the concept of social and age formation of personality. The family acts as a reference group and exerts a great influence on the child’s entry into religious practice, which is determined and supported by age-related laws of self-awareness in the framework of personally significant relationships with family members and the immediate circle. The process of growing up is accompanied on the one hand by the desire for independence and separation from family upbringing, the formation of a scientific world picture in the learning process, on the other hand, socio-political conditions can influence the formation of social identity. In such a situation, entering or leaving a religious community can be declarative and self-affirming.

The authors of the article used empirical, subjective-judgmental methods of researches – questionnaires and depth interviews. In the course of the survey, it was possible to identify the target group. An depth interview allowed a detailed analysis of the opinions, views and positions of study participants.

The results of the research. This article analyzes researches conducted in different countries, which showed that the leaving of young people from religious communities is a process that accompanies the general trend of secularization, characterized by a decrease in the role of religion in

society. The concept of the stadiality of the formation of religiosity in the inner world of a person defines youth as a special stage, characterized by an active search for an independent life path.

Conclusion. The data obtained allow us to consider the processes of changing the impact of family upbringing and show that the process of rejection of religiosity and the stopping of religious practices has a complex socio-psychological nature.

Keywords: upbringing, family upbringing, family influence, religiosity, social identity, separation.

References

1. Andreeva, L. A., Andreeva, L. K., 2010. Religiosity of students. The experience of comparison with the religiosity of Russians. *Sociological Studies*, no. 9 (317), pp. 95–98. (In Russ.)
2. Belanovskii, S. A., 2018. Depth interview and focus groups. 3 ed. Moscow. [online]. Available at: <http://www.sbelan.ru/Glubokoe-intervju-i-fokus-gruppy-3-e-izdanie-S-A-Belanovskij.htm> (accessed: 08.06.2020). (In Russ.)
3. Zvonova, E. V., Chizhikova, N. S., 2016. Religiosity as a Component of the Image of the World – Experience of the Psychological Research. *European Social Science Journal*, no. 7, pp. 228–234. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Ilyin, V. A., 2015. On the Question of Religious Identity: Cross-Cultural Analysis from the Perspective of Theory of Psychosocial Development. *Social Psychology and Society*, vol. 6, no. 2, pp. 33–50. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kalashnikova, M. B., 2016. Features of Russian Youth's Religiosity. *Vestnik NovSU*, no. 2 (93), pp. 49–54. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Malyavina, S. S., 2016. Parent Relation as a Factor in the Formation of Religious Identity. *Siberian journal of psychology*, no. 61, pp. 109–122. DOI: 10.17223/17267080/61/8. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Mudrik, A. V., 2015. Socialization at Old Believers: Approach to the Problem. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 14–18. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Mudrik, A. V., 2015. Socialization Among the Old Believers: Its Mechanisms and Means. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 8–14. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Savchenko, I. A., Ustinkin, S. V., 2016. Religion in Perception of Russian Youth: Figures and Comments. *Russian Journal of Education and Psychology*, no. 7 (63), pp. 232–263. DOI: 10.12731/2218-7405-2016-7-232-263. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Soleimani, S., 2017. Religiosity Concept and Models for Measuring Muslim Religiosity. *Social sciences in the modern world: politology, sociology, philosophy. Proceedings of I-II international scientific-practical conference*. Moscow: "Internauka" Publ., pp. 80–83.
11. Toffler, A., Toffler, H., 2008. *Revolutionary Wealth*. Moscow: AST Publ., 569 p. (In Russ.)
12. Filatov, A. S., 2015. *Russia and the world. Geopolitics in the civilizational dimension*. Moscow: Prospekt Publ., 349 p. (In Russ.)
13. Freud, S., 1991. *Totem and Taboo // Freud S. The Ego and the Id. Works of different years*. Tbilisi: Merani Publ., Book 1, pp. 193–350. (In Russ.)
14. Frazer, J. G., 1980. *The Golden Bough: A Study of Magic and Religion*. Moscow: Politizdat Publ., 832 p. (In Russ.)
15. Shirokalova, G. S., Shimanskaya, O. K., Anikina, A. V., 2016. Gender features of the student youth religiosity. *Sociological Research*, no. 6, pp. 77–83. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Jung, C. G., 1994. *The Undiscovered Self: The Problem of the Individual in Modern Society*. Moscow: Progress Publ., 336 p. (In Russ.)
17. Ashton, M. C., 2018. *Religion and Politics. Individual Differences and Personality (Third Edition)*, pp. 303–326. DOI: 10.1016/B978-0-12-809845-5.00012-3
18. Berg, B. L., 1995. *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston.
19. Beyer, P., 2003. *Social Forms of Religion and Religions in Contemporary Global Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Collins-Mayo S., 2012. *Youth and reli-*

gion. An international perspective. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik [Academic Journal of Religious Education], no. 11 (1), h.1, pp. 80–94.

21. Fowler, J. W., 1995. Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning. San Francisco: HarperCollins Publ., 352 p.

22. Iruka, I. U., Curenton, S. M., Eke, W. A. I., 2014. Understanding the Strengths and Resilience of Diverse Families. Clinician's Guide to Engaging Parents in their Children's Education, pp. 27–33. DOI: 10.1016/B978-0-12-410415-0.00004-X.

23. Jansen, W., 2012. Old Routes, New Journeys: Reshaping Gender, Nation and Religion in European Pilgrimage. Gender, Nation and Religion in European Pilgrimage. Farnham & Burlington: Ashgate Publ., pp. 1–18.

24. Kohlberg, L., 1984. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row Publ., 729 p.

25. Mitchell, C., 2006. Religion, Identity and Politics in Northern Ireland. Ashgate, 192 p.

26. Mollencott, V., 1987. Godding: Human Responsibility and the Bible. New York: Crossroad Publishing Company Publ., 164 p.

27. Saffari, M., Pakpour, A. H., Mortazavi, S. F., Koenig, H. G., 2016. Psychometric characteristics of the Muslim Religiosity Scale in Iranian patients with cancer. Palliative and Supportive Care, vol. 14, no. 6, pp. 612–620. DOI: 10.1017/S1478951516000237

28. Smith, C., Pearce, L. et cet. How Does Age Affect Religiosity? The National Study of Youth and Religion [online]. Available at: <https://youthandreligion.nd.edu/related-resources/preliminary-research-findings/how-does-age-affect-religiosity/> (accessed 08.06.2020).

29. Vanderstraeten, R., 2007. Book reviews. British Journal of Sociology, no. 58 (2).

30. Voas, D., Doebler, S., 2011. Secularization in Europe. Religious Change between and within Birth Cohorts, Religion and Society. Religion and Society in Central and Eastern Europe, vol. 4, no. 1, pp. 39–62.

31. Wilson, B. R., Cresswell, J., 1999. New Religious Movements: Challenge and Response. London: Psychology Press Publ., 302 p.

32. Orthodoxy and Baptism, 2019. Russian Public Opinion Research Center (VCIOM) [online]. Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9847> (accessed 08.06.2020).

Submitted 25.06.2020

Чернов Денис Владимирович

Кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы, Новосибирский государственный педагогический университет, chernov.de@mail.ru, ORCID 0000-0002-3022-5927, Новосибирск

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Введение. Повышение конкурентоспособности и обеспечение эффективного развития дополнительного образования – важный современный тренд. Для обеспечения качества образования и сохранения устойчивых позиций на рынке учреждения проектируют программы развития. Проблемой является их эффективная реализация, требующая новых управленческих решений и моделей.

Цель статьи – проанализировать опыт ресурсного районного центра детского творчества по разработке оптимальной для учреждения дополнительного образования модели управления развитием.

Методология. Используются метод моделирования и проектный подход. Они позволили соотнести актуальные процессы управления развитием дополнительного образования и повышение качества образовательных услуг и подчеркнули основную идею нашей работы.

Результаты исследования. Обобщен теоретический опыт и представлена практическая модель управления развитием, апробированная в центре детского творчества «Содружество» Калининского района г. Новосибирска. В статье предложена также аналитика программы развития учреждения как концептуальная основа разработки управленческой модели.

Заключение. В заключении делается вывод о том, что в результате проведенного исследования выявлены основные механизмы управления развитием, а предложенная модель управления соответствует потребностям конкурентного развития современного учреждения дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, управление развитием, программа развития, качество образования, модель управления, учреждение дополнительного образования, педагогические инновации.

Введение, постановка проблемы. Актуальные педагогические вызовы, модернизация системы образования в нашей стране, рост педагогических запросов населения, конкурентная образовательная среда требуют от современного учреждения дополнительного образования постоянного развития и реальных качественных изменений. Опыт создания и внедрения в образовательную систему различных управленческих моделей в России представлен многочисленными подходами и подкреплен соответствующей методологией. Вместе с тем система дополнительного образования детей сегодня особенно

остро нуждается в коррекции традиционных инструментов управления. Районные центры детского творчества оказались в непростой конкурентной среде, разворачивается серьезная борьба за рынок между муниципальными учреждениями и коммерческим сектором. В связи с этим исследования, направленные на изучение современных управленческих моделей, необходимы для укрепления позиций бюджетной сферы дополнительного образования.

Цель статьи – проанализировать опыт ресурсного районного центра детского творчества г. Новосибирска по разработке оптимальной для учреждения дополни-

тельного образования модели управления развитием.

Обзор научной литературы по проблеме. Многочисленные изыскания по этому вопросу были обобщены в коллективной монографии под редакцией доктора педагогических наук, профессора А. В. Золотаревой «Дополнительное образование детей как фактор развития региональной системы образования» [5], а также в работах отечественных исследователей: В. А. Березиной [1], М. В. Воробьева [2], М. В. Груздева [4], Е. Б. Евладовой [6], Ю. Н. Титова [11] и др.

Первый шаг для повышения эффективности своей работы многие муниципальные учреждения дополнительного образования уже сделали. Существенными достижениями стали инновационная практика конструирования программ развития, применение проектных подходов в организации деятельности центров и домов детского творчества, педагогического маркетинга [8, с. 166]. Необходимо также отметить, что современная концепция развития дополнительного образования, по мнению исследователя В. П. Голованова, подвергается постоянным изменениям и требует адекватной реакции на эти изменения в самих учреждениях [3, с. 60].

Следующий шаг – это построение в рамках программ развития и системы работы учреждения в целом таких управленческих моделей, которые позволят качественно изменить образовательную деятельность.

Итак, управление развитием представляет собой инновационный способ продуцирования и продвижения актуальных управленческих решений в системе образования, обеспечивающих достижение качественных изменений, оперативного реагирования на социальные, культурные и экономические вызовы современного мира. Модель указывает на незавершенность формирования системы управления или уникальность инновационных решений, готовых для обсуждения и тиражирования.

Методология и методы исследования.

Опыт построения модели управления развитием важен не столько своей теорией и скорее должен демонстрировать практические наработки локального педагогического сообщества. В связи с этим методология исследования включала в себя системный подход, при помощи которого была определена проблемная ситуация, обозначены границы объекта моделирования. Разработка управленческой модели выполнялась в рамках проектного подхода, организации работы проектных команд и апробации предложенной модели.

Модель управления развитием, анализируемая в статье, разработана автором совместно с педагогическим коллективом и проходит апробацию на базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования детей – центра детского творчества «Содружество» Калининского района г. Новосибирска. Это ресурсный центр дополнительного образования в районе, который объединяет основные процессы организации воспитательной, социально-культурной, досуговой, развивающей деятельности крупнейшего в Новосибирске района. Представляемая модель в достаточной степени соответствует миссии, цели, задачам учреждений дополнительного образования подобного типа и может быть востребована в педагогическом сообществе не только нашего города.

Результаты исследования, обсуждение. На основе разработанной и утвержденной программы развития и традиционных управленческих процессов в учреждении центр «Содружество» стремится предложить педагогическому сообществу эффективный опыт управления развитием учреждения, представленный в виде инновационной, наглядной и тиражируемой для учреждений дополнительного образования модели. Эта модель управления развитием ЦДТ «Содружество» может стать основой для построения в учреждениях дополнительного образова-

ния собственных управленческих систем, интегрированных в программы развития и в традиционные практики управления.

Модель управления развитием дополняет *технология* как система процедур, представленная отдельными направлениями работы в определенной последовательности (этапности). Таким образом, под *моделью управления развитием ЦДТ* мы понимаем структурно и документально оформленную инновационную управленческую практику, включающую в себя концептуальные компоненты программы развития и технологические элементы управленческой деятельности в учреждении.

Концепция программы развития центра представляет собой систему взглядов и приоритетов в деятельности, которые обусловлены современными требованиями общества, образовательными запросами семьи каждого учащегося и педагога [9].

Как правило, в современных условиях учреждение дополнительного образования детей определяет потенциал своего устойчивого развития в следующих смысловых и системных процессах:

1) поиск и внедрение новых моделей повышения качества образовательного процесса, научно-методического сопровождения и воспитательной работы;

2) совершенствование работы учреждения дополнительного образования как ресурсного центра Калининского района, содействующего развитию воспитательной среды района и обеспечивающего оптимальный уровень развития задатков, способностей, творческого потенциала, профессионального самоопределения обучающихся в условиях здоровьесберегающего образовательного пространства;

3) продвижение своего научно-методического потенциала, творческих идей, обучающихся и воспитывающих концепций и технологий в целях развития единого культурно-воспитательного и образовательного пространства Калининского района.

Для обеспечения современного каче-

ства, доступности и эффективности дополнительного образования детей, создания благоприятных условий развития единого образовательного пространства в районе и на основе сохранения лучших наработок и сложившихся традиций в центре определены стратегические цели развития [9]:

1) формирование условий для дальнейшего развития центра как образовательного комплекса с современной инфраструктурой, как ресурсного центра, реализующего дополнительное образование, отвечающее запросам населения, требованиям к качеству и перспективным задачам инновационного социально-ориентированного развития Калининского района г. Новосибирска;

2) повышение привлекательности и конкурентоспособности образовательных услуг центра путем внедрения новых перспективных направлений дополнительного образования, а также совершенствования качества реализующихся образовательных программ на основе сохранения доступности образования, интеграции обучения и творческой деятельности, использования новейших технологий и современных учебных материалов, ориентации на социально-экономические и научно-технологические изменения в обществе;

3) создание на основе развития внутренней системы оценки качества работы учреждения инструментальных и концептуальных условий для устойчивого роста профессиональных компетенций педагогического коллектива, системных изменений в содержании и структуре образовательного, методического и воспитательного процессов, всестороннего удовлетворения потребностей обучающихся в интеллектуальном, нравственном, культурном и физическом развитии.

Концептуальной и инструментальной основой управления педагогическими процессами работы центра является *проектный подход*, давно зарекомендовавший себя в системе образования в целом и обеспеченный достаточным количеством на-

учно-методических разработок [10, с. 353].

Проектное управление в развитии центра детского творчества «Содружество» – это тип управления образовательной организацией в режиме развития, при котором осваиваются новшества и наращивается образовательный потенциал организации, и, как следствие, улучшается качество ее работы [12, с. 128].

Проектная часть программы развития представлена тремя направлениями деятельности, осуществление которых переносится в область решения нескольких проектных управленческих тактик в каждом. Каждый проект связан с остальными, но при этом является самодостаточным управленческим продуктом и включает в себя собственное целеполагание, описание ресурсов, ожидаемые результаты и критерии его эффективности. Проекты, собранные в направлениях, составляют единую систему управленческих, педагогических, научных и методических, а так-

же общественных усилий, определенных педагогическим коллективом центра на пятилетний период развития учреждения, с целью достижения качественных изменений в системе дополнительного образования Калининского района г. Новосибирска [9].

Таким образом, модель управления развитием ЦДТ «Содружество» определяется:

- актуальными педагогическими вызовами (в первую очередь к качеству образования и его оценки) и образовательной средой Калининского района г. Новосибирска;
- программой развития (как исходным целеполагающим документом), механизмами реализации программы развития (являющейся составной частью программы развития);
- разработанной для педагогического коллектива технологической картой управления развитием центра (алгоритм взаимодействия программы развития и традиционных для центра программ деятельности по отдельным направлениям работы) (см. рис. 1).



Рис. 1. Модель управления развитием УДОД

Реализация представленной модели – задача сложная и она предполагает глубокую проработку отдельных управленческих процессов. Этот блок вопросов определен как механизмы реализации программы развития. Они представляют собой способы решения управленческих задач (управление реализацией программы) учреждения дополнительного образования и обеспечивают критериальные значения для определения ориентиров эффективности развития, оценки качества работы и достижения целевых значений программы развития учреждения дополнительного образования детей [7, с. 27].

Управление реализацией программы должно быть обеспечено эффективным руководством, осуществляющим разработку, утверждение и реализацию стратегии, итоговый контроль и включать в себя субъекты системы управления программой, а также их полномочия и ответственных должностных лиц в реализации программы развития в ЦДТ [9]. Руководство программой предполагает коллегиально-совещательную структуру, состоящую из трех уровней:

1) педагогический совет – высший уровень руководства программой, который осуществляет стратегическое руководство, принятие основных решений, утверждение программы, промежуточных и итогового отчетов по ее реализации;

2) координационный совет по реализации – первый уровень руководства; определяет концептуальную составляющую программы и основные механизмы реализации программы, проводит отбор и утверждение отдельных проектов, контролирует процесс реализации проектов, назначает руководителей проектов, утверждает промежуточные отчеты о реализации каждого проекта, разрабатывает и вносит на педагогический совет предложения о коррекции программы развития;

3) рабочая группа – второй уровень руководства, осуществляет руководство

конкретным проектом. Контролирует реализацию проекта, готовит к утверждению промежуточные и итоговый отчет по проекту; корректирует проект, осуществляет мониторинг и оценку качества проектных мероприятий.

Кроме того, для обеспечения эффективности работы модели целесообразно разделить управление на стратегическое и проектное.

Стратегическое управление программой включает в себя:

- утверждение программы развития, назначение руководителей проектов;
- составление и утверждение календарного плана управления проектами;
- контроль за исполнением проектов;
- подведение и утверждение промежуточных результатов программы;
- подведение и утверждение итоговых результатов программы.

Управление проектами включает в себя:

- разработку проектных мероприятий на планируемый год реализации программы развития;
- обсуждение проектных мероприятий на планируемый год реализации программы развития;
- утверждение проектных мероприятий на планируемый год реализации программы развития;
- подведение промежуточных результатов за отчетный год реализации программы развития;
- обсуждение промежуточных итогов за отчетный год реализации программы развития;
- утверждение промежуточных итогов за отчетный год реализации программы развития.

Реализация модели управления программой развития предполагает создание системы критериев и показателей, указывающих на эффективность управленческих решений, на достижение поставленных программой развития задач. В дополнительном образовании опыт ор-

ганизации мониторинга эффективности образовательного процесса уже давно стал привычным. Во многих учреждениях разработаны и используются системы оценки качества образовательных услуг и воспитательной работы. В связи с этим имеет смысл лишь указать на актуальные направления педагогическим коллективам, нацеленным на отработку управленческих моделей в рамках своих программ развития, на поиски нового управленческого опыта в непростых современных условиях. Среди наиболее важных критериев эффективности реализации управленческих моделей следует выделить следующие:

- единство и наличие взаимосвязи всех компонентов образовательного процесса – обучения, воспитания и развития;
- единство базовых компонентов деятельности учреждения;
- конкурентоспособность образовательного учреждения;
- соответствие деятельности учреждения социальному заказу;
- удовлетворенность учащихся, педагогов родителей жизнедеятельностью в учреждении.

Заключение. Таким образом, представленная управленческая модель включает в себя не только теоретическое обоснова-

ние ее значимости, но и ключевые механизмы реализации деятельности организации и критерии оценки ее эффективности.

Во многих учреждениях дополнительного образования в настоящее время ведется активная работа по созданию авторских моделей управления развитием. Разработанная и реализованная в центре детского творчества «Содружество» модель является инновационным продуктом, востребованным как условие формирования системы педагогического маркетинга учреждения дополнительного образования, стремящегося обеспечить стабильное качество своих образовательных услуг.

Предложенная модель управления программой развития ориентирована на существенные позитивные изменения в работе учреждения. Встроенная в программу развития, она обеспечивает эффективность принятия управленческих решений как на стратегическом, так и на проектном уровне, тем самым способствуя повышению качества образовательных результатов, педагогических кадров, организационной культуры и управленческого поведения руководящего состава и главное – безопасности пребывания детей в учреждении дополнительного образования.

Библиографический список

1. Березина В. А. Дополнительное образование детей в России: учебно-методическое пособие. – М.: АНО «Диалог культур», 2007. – 511 с.
2. Воробьев М. В., Гейн А. Г. Информационные технологии в управлении региональной системой дополнительного образования детей // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 23–27.
3. Голованов В. П. Современное дополнительное образование детей: к вопросу о новой концепции развития // Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума. – Ярославль: ГАОУ ЯО ИРО, 2014. – С. 60–64.
4. Груздев М. В. Интеграция формального

и неформального образования: новый сценарий развития // Народное образование. – 2014. – № 8. – С. 4–38.

5. *Дополнительное образование детей как фактор развития региональной системы образования: коллективная монография / под ред. А. В. Золотаревой, С. Л. Паладьева.* – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 300 с.

6. *Золотарева А. В. Принципы организации дополнительного образования детей в России // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал.* – 2013. – № 1, т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 194–199.

7. *Кагарманова А. И. Структура управления*

учреждением дополнительного образования детей как фактор повышения эффективности его работы // *Внешкольник*. – 2015. – № 2 (164). – С. 27–33.

8. *Логинова Л. Г.* Управление программами дополнительного образования детей // *Ярославский педагогический вестник*. – 2017. – № 5. – С. 166–169.

9. *Программа* развития МБОУ ДОД ЦДТ «Содружество» Калининского района г. Новосибирска. 2019–2024 гг. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.sodruzhestvonsk.edusite.ru/cs_document.html (дата обращения: 18.06.2019)

10. *Смурова Н. Ф., Филимонюк Л. А., Лит-*

винова Е. Р. Проектный подход в управлении образовательной организацией дополнительного образования детей // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – № 59-1. – С. 353–355.

11. *Тугова Ю. Н.* Мониторинг качества дополнительного образования детей в решении задач управления системой образования в муниципалитете // *Внешкольник*. – 2015. – № 2 (164). – С. 33–35.

12. *Чернов Д. В.* Проектирование программ развития учреждений дополнительного образования детей // *Социально-политические исследования*. – 2019. – № 4 (5). – С. 128–137.

Поступила в редакцию 10.06.2020

Chernov Denis Vladimirovich

Cand. Sci. (Historical), Assoc. Prof., Head of the Department of Social work at the Novosibirsk State Pedagogical University, chernov.de@mail.ru, ORCID 0000-0002-3022-5927, Novosibirsk

DEVELOPMENT MANAGEMENT MODEL IN THE INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. Introduction. Increasing competitiveness and ensuring the effective development of continuing education is an important modern trend. To ensure the quality of education and maintain a stable position in the market, institutions design development programs. The problem is their effective implementation, requiring new management decisions and models.

The purpose of the article is to analyze the experience of the resource district center of children's creativity in developing the development management model optimal for the institution of further education.

Methodology. The simulation method and design approach are used. They made it possible to correlate the actual processes of managing the development of additional education and improving the quality of educational services, emphasizing the main idea of this work.

Research results. The proposed methods helped to generalize theoretical experience and present a practical model of development management, tested at the center of children's creativity "Commonwealth" of the Kalinin district of Novosibirsk. The article also proposes analytics of the institution development program as a conceptual basis for the development of a managerial model.

Conclusion. In conclusion, it is concluded that, as a result of the study, the main development management mechanisms are identified, and the proposed management model meets the needs of the competitive development of the modern institution of additional education.

Keywords: additional education, development management, development program, quality of education, management model, institution of continuing education, pedagogical innovation.

References

1. Berezina, V. A., 2007. Additional education of children in Russia: teaching aid. Moscow: ANO "Dialogue of Cultures" Publ., 511 p. (In Russ.)
2. Vorobeve, M. V., Gein, A. G., 2014. Information technology in the management of the regional system of continuing education of children. *Pedagogical education in Russia*, 8, pp. 23–27 (In Russ.)
3. Golovanov, V. P., 2014. Modern continuing

education of children: on the issue of a new concept of development. Eurasian Educational Dialogue: proceedings of an international forum. Yaroslavl: GAOU YAO IRO Publ., pp. 60–64. (In Russ.)

4. Gruzdev, M. V., 2014. Integration of formal and non-formal education: a new development scenario. Public Education, 8, pp. 4–38. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Zolotareva, A. V., Paladieva, S. L., ed., 2009. Additional education of children as a factor in the development of the regional education system: collective monograph. Yaroslavl: YAGPU Publ., 300 p. (In Russ.)

6. Zolotareva, A. V., 2013. The principles of the organization of additional education of children in Russia. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Psychological and pedagogical sciences: a scientific journal, no. 1, vol. II (Psychological and Pedagogical Sciences), pp. 194–199. (In Russ.)

7. Kagarmanova, A. I., 2015. The management structure of the institution of additional education of children as a factor in increasing the efficiency of its work. Outofschool student, no. 2 (164), pp. 27–33. (In Russ.)

8. Loginova, L. G., 2017. Management of programs for further education of children. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, no. 5, pp. 166–169. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Development program Center of children's creativity "Commonwealth" of the Kalinin district of Novosibirsk, 2019 [online]. Available at: http://www.sodruzhestvonsk.edusite.ru/cs_document.html (accessed: 18.06.2019) (In Russ.)

10. Smurova, N. F., Filimonyuk, L. A., Litvinova, E. R., 2018. The project approach to managing the educational organization of additional education for children. Problems of modern pedagogical education, no. 59-1, pp. 353–355. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Titova, Yu. N., 2015. Monitoring the quality of additional education of children in solving the problems of managing the education system in the municipality. Outofschool, no. 2 (164), pp. 33–35. (In Russ.)

12. Chernov, D. V., 2019. Designing programs for the development of institutions for additional education of children. Socio-political studies, no. 4 (5), pp. 128–137. (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 10.06.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2004.05

УДК 371:351.851

Шишов Алексей Геннадьевич

Преподаватель, кафедра управления повседневной деятельностью, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, shirshov.74@inbox.ru, ORCID 0000-0002-1187-9917, Новосибирск

Вилисов Денис Валерьевич

Адъюнкт, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, denis.vilisov85@mail.ru, ORCID 0000-0001-9487-8479, Новосибирск

Зольников Игорь Валерьевич

Кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технической подготовки факультета технического обеспечения, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, zolnikov@mail.ru, ORCID 0000-0001-7205-0363, Пермь

Дахин Александр Николаевич

Доктор педагогических наук, доцент, профессор, кафедра военной педагогики и психологии, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, dakhin@mail.ru, ORCID 0000-0001-6229-3169, Новосибирск

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Введение. Социальная среда вообще и образовательная среда в частности – важные факторы становления человека в культуре. Структура современного военного образования позволяет успешно проводить работу по основным профессиональным образовательным программам, реализуемым в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка. Однако профессиональная квалификация современного офицера требует постоянной модернизации его опыта, поиска новых форм самоорганизации.

Компетентность такого рода возникает в образовательной среде, допускающей встречу «трёх Культур» – 1) типового содержания военно-профессионального образования; 2) личностных интересов курсантов; 3) коммуникативных возможностей всех субъектов образования. Цель статьи – выявить структурные компоненты теории проектирования образовательной среды и апробировать теорию через педагогический эксперимент в военной образовательной организации высшего образования.

Методология и методы исследования. В исследовании проанализированы эпистемологические особенности структуры образовательной среды, выделены сущностные интенции содержательно-экзистенциального плана с последующим применением теории проектирования образовательной среды в педагогическом эксперименте военной образовательной организации высшего образования.

Результаты исследования. Выявлены следующие структурные компоненты теории проектирования образовательной среды: понятийно-информационный аппарат как семантическая сеть, характеризующая этот феномен; отношения и связи между используемыми понятиями; закономерности, выведенные теоретически и установленные экспериментально;

апробация теории и результаты её реализации, а также механизмы управления и корректировки эмпирических показателей.

Проверка теории и внедрение соответствующей технологии позволили будущим офицерам Росгвардии осознавать сущность нового диалога человека с природой, обществом, государством в интересах обороны и безопасности страны. Такой навык отработывался через стохастическую технологию обучения, включающую следующие базовые элементы:

- описание и характеристика целевой аудитории;
- ожидаемые результаты обучения как достижение операционально поставленной цели, снабжённой критериями эффективности образования, оформленными в виде строгого правила, исходя из которого, подтверждается та или иная педагогическая гипотеза с заранее заданным уровнем статистической значимости;
- педагогический мониторинг для системы управляющего воздействия на целевую аудиторию;
- вероятностное проектирование процедур, задающих планируемое достижение результатов; индивидуальных траекторий развития курсантов через отбор содержания, методов и средств обучения;
- инновационные алгоритмы управления военно-профессиональной подготовкой.

В заключение делается вывод о том, что разработанная в исследовании теория проектирования образовательной среды ВОО ВО результативна и эффективна при обучении курсантов и направлена на формирование единой методологической базы средовых исследований в военной педагогике. Так, мы установили достаточно универсальные, взаимодополняющие и непротиворечивые теоретические положения, сформулировали понятие образовательной среды военной образовательной организации, носящее системный, полный и непротиворечивый характер, что является необходимым и достаточным условием педагогического проектирования.

Ключевые слова: образовательная среда, педагогическое проектирование, военная образовательная организация, курсанты, компетентность.

Введение, постановка проблемы.

Приступая к работе над понятийно-информационным аппаратом теории проектирования образовательной среды военной образовательной организации высшего образования (в дальнейшем ВОО ВО), у нас возникает соблазн произвести эпистемологический обзор терминов, часто используемых педагогами-исследователями, и, сопоставив значения этих понятий, сформулировать собственное определение, создав при этом экспликацию нового инструментария для теории проектирования соответствующего феномена. Видимо, обходиться без ссылок на признанных и авторитетных авторов не следует – к этому обязывает методология педагогического исследования. Но для сопоставления терминов и понятий, используемых в педагогическом проектировании, возникает как минимум два препятствия. Первое связано с тем, что подобная содержательная работа

уже проводилась другими авторами; второе касается ценностно-смысловой нагрузки на упомянутые термины. Дело в том, что научные понятия употребляются в различных контекстах, проявляя и определяя при этом множество смысловых нюансов, не допускающих прямое сопоставление анализируемых семантических сетей. В этой статье мы сразу оговорим содержательную сторону понятийного аппарата и при необходимости сравним это содержание с видением других исследователей.

Итак, даже в классической педагогике идея опосредования знаний через контекст или интеллектуальную среду не является совершенно новой. С античных времён известна психотехническая практика, основанная, в частности, на мнемотехнике, которая успешно решала задачу создания условий для превращения студентом-стоиком опосредованного опыта в личностно-ориентированный или непосредственный.

При этом важна репрезентация обучающимся своего знания в презентацию мира этих знаний. Соответствующая интеллектуальная ситуация (читай – образовательная среда) позволяет увидеть «знание о знании», охватить феномен как целое, а также ухватить экзистенциальный смысл, появившийся и проявившийся впервые благодаря интериоризированным знаниям.

Поэзия также не осталась равнодушной к влекущей перспективе собственного сотворения мира знаний, о которой О. Э. Манделштам в своих «Восьмистишиях» писал так:

И я выхожу из пространства
В запущенный сад величин
И мнимое рву постоянство
И самосознание причин.

Продолжая отдавать дань уважения Античности, заметим, что когда-то предложенное Платоном определение интеллекта не сводило это свойство к способности решения практических задач и готовности присваивать утилитарный опыт. Хотя присутствие «пассивного, преходящего, смертного интеллекта» вполне допустимо, по мнению того же Аристотеля. Однако это тема другого исследования. Согласно Платону, интеллект – в авторской терминологии нус – это то, что отличает человеческую душу от животного; нус – надындивидуальное по своей природе творческое начало, принадлежащее всей культуре, модель которого содержит образовательная среда.

Диалектическая пара «образовательная среда – педагогический процесс» связана между собой как форма и содержание. Если педагогический процесс формирует, во-первых, знания, во-вторых, умения, в-третьих, алгоритмы действий по применению полученных умений, то образовательная среда создаёт условие для эффективного выбора и применения в продуктивной деятельности наиболее результативных умений, соотнесённых с социальной коммуникацией в проектно-

педагогической активности. Таким образом, образовательная среда способствует появлению «алгоритма алгоритмов для эффективных действий в вариативном окружении» [8, с. 76].

Обзор научной литературы по проблеме. Для вхождения в проблему уточним базовое определение. Образовательная среда – организационно-педагогическая система, созданная для эффективного выбора и применения обучающимися в продуктивной деятельности наиболее результативных умений, соотнесённых с социальной коммуникацией в проектно-педагогической активности, культуросообразно структурированная в соответствии с задачами нормативного формирования образовательной организации, создающая условия для формирования социально-трудовой, содержательно-предметной и эмоционально-ценностной компетентности.

Эта дефиниция получена благодаря анализу наиболее распространённых определений образовательной среды. Так, И. А. Баева считает, что «образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включённые в социальное и пространственно-предметное окружение, при этом её психологической сущностью является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» [2, с. 18]. Для нашего исследования важно понимать, что образовательная среда ВОО ВО может выступать как социокультурное сопровождение военно-профессиональной подготовки курсантов.

Отметим, что в работах, посвящённых исследованиям среды, подчёркивается её влияние на поведение и развитие человека, на что обращал внимание К. Левин, который считал, что возникающие события в психологической среде могут повлечь за собой изменения в физическом мире

и наоборот. Во взаимоотношениях человека со средой большую важность занимает её социальная составляющая. Социальные связи определяют психологическую сущность субъект-субъектных отношений, в результате которых индивид вбирает в себя, интериоризует социальный опыт и социальные механизмы регуляции поведения, тем самым выстраивая собственное понимание мира.

Итак, педагогический конструкт «среда» включает в себя субъектную позицию участников образования, являясь сферой жизненной активности личности, её развития и становления в культуре. В ситуации проектирования образовательной среды ВОО ВО заслуживает внимания подход, связанный с изучением среды как фактора влияния на развитие субъекта образования (Н. В. Демшина [15], В. И. Слободчиков [11], Т. В. Менг [9], J. Swain [16]). При этом образовательная среда понимается как культурное пространство, в котором осуществляются социальные коммуникации и взаимодействие субъектов образования или педагогически организованное пространство, включающее социальное и предметно-пространственное окружение, систему условий, оказывающих непосредственное влияние на развитие личности.

Педагогическая практика рассматривает образовательную среду как основной фактор становления личности в культуре. В начале XXI в. интерес к проектированию образовательной среды только возрос, и работы И. А. Баевой [2], Т. В. Гудковой [4], К. В. Дрозд [5], Л. Б. Исаевой [7], Т. В. Менг [9], В. А. Ясвина [14] дали методологическое начало новому видению инновационных процессов, происходящих в отечественной системе образования. Проведя эпистемологический анализ терминологического аппарата, использованного этими авторами, выделим четыре основных теоретических подхода к проектированию образовательной среды.

1. Экстенсивно-методический подход.

На его основе выделяют и достаточно эклектично описывают всевозможные педагогические условия повышения эффективности образования, факты и факторы, влияющие на его результативность. Методические рекомендации, разработанные в рамках этого подхода, не являются строгими и точными, структурно-содержательные модели таких сред неполные, хотя их смысловой разброс достаточно широкий: от информационно-технологической [1], до здоровьесберегающей и адаптивной среды [4].

2. Социально-психологический подход, ориентированный, в основном, на развитие индивида в рамках конкретных социальных групп [11]. Здесь основное внимание уделяется психоэмоциональной сфере обучающихся, механизмам их социализации, а также практикам корригирования и педагогической адаптации.

3. Предметно-структурированный подход допускает обусловленность обучения медиаторами культуры или культурными орудиями (в терминологии Л. С. Выготского), расположенными в пространстве обучения и обеспечивающими содержательное наполнение «зоны ближайшего развития» обучающихся [15; 16].

4. Средовый подход в культурно-воспитательной работе является продуктивной методикой в педагогическом моделировании образовательного пространства. Однако, по мнению В. А. Ясвина, обратной стороной используемого понятийного аппарата является трудность в его совместимости с имеющимися педагогическими терминами [14, с. 137].

Сразу сделаем предварительное обобщение и вытекающий из него вывод. Основной проблемой изучения образовательной среды является недостаточная проработанность категориального аппарата, не обеспеченного диагностическим инструментарием, адекватным педагогическим задачам в образовательной среде. Кроме того, педагоги-практики вынуж-

дены как-то приспособлять к решению своих утилитарных задач критериальный аппарат, приготовленный ранее другими исследователями для иных дидактических условий. При этом прямой механический перенос традиционной педагогической методологии на образовательную среду не всегда уместен.

Методология и методы исследования.

В исследовании проанализированы эпистемологические особенности структуры образовательной среды с выделением существенных интенций содержательно-экзистенциального плана с последующим применением теории проектирования образовательной среды в педагогическом эксперименте военной образовательной организации высшего образования.

Результаты исследования, обсуждение. Представим и охарактеризуем структурные компоненты теории проектирования образовательной среды:

- 1) понятийно-информационный аппарат как семантическая сеть, характеризующая данный феномен;
- 2) отношения и связи между используемыми понятиями;
- 3) закономерности, выведенные теоретически и установленные экспериментально;
- 4) апробация теории и результаты её реализации, а также механизмы управления и корректировки эмпирических показателей.

В основе замысла проектирования образовательной среды является предоставление курсантам широких возможностей вхождения в систему социальных связей. При этом компетентность обучающегося ВОО ВО рассматривается как самоорганизующийся опыт, открытый для своего доопределения субъектом образования через «диалог Культур» [3; 6]. Для предотвращения распада образования необходима система управляющего воздействия и на процесс, и на результат.

В современной военно-профессиональной подготовке содержание образования рассматривается как открытая знаковая

система [13]. Открытость понимается с синергетических позиций Г. Хакена, когда для описания и презентации нового культурного опыта курсанта, полученного через сотворчество участников образования, готовится «язык впервые», изоморфный по структуре этому опыту [12]. В эпоху частого возникновения глобальных социальных проблем перед правоохранительными органами ставятся задачи быстрого «распознавания образов» социальной нестабильности. Для этого необходимо устанавливать порядок из хаоса возникающих коллизий (воспользуемся терминологией И. Р. Пригожина [10]). Соответственно офицеру Росгвардии необходимо осознавать сущность нового диалога человека с природой, обществом, государством в интересах обороны и безопасности граждан России. Такой навык отрабатывается стохастическими технологиями обучения, включающими следующие базовые элементы.

- описание и характеристика целевой аудитории;
- ожидаемые результаты обучения как достижение операционально поставленной цели, снабжённой критериями эффективности образования, оформленными в виде строгого правила, исходя из которого, подтверждается та или иная педагогическая гипотеза с заранее заданным уровнем статистической значимости;
- педагогический мониторинг для системы управляющего воздействия на целевую аудиторию;
- вероятностное проектирование процедур, задающих планируемое достижение результатов; индивидуальных траекторий развития курсантов через отбор содержания, методов и средств обучения;
- инновационные алгоритмы управления военно-профессиональной подготовкой, созданные в соответствии с Приказом В. В. Золотова, директора Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации – главнокомандующе-

го войсками национальной гвардии Российской Федерации от 07.11.2017, № 466 «Об утверждении Порядка организации осуществления образовательной деятельности...».

На рис. 1 представим модель образовательной среды, апробированной нами в Новосибирском военном институте имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.



Рис. 1. Модель образовательной среды ВОО ВО Росгвардии

В результате экспериментального внедрения этой модели группой преподавателей были выявлены следующие закономерности.

При формировании военно-профессиональный компетенций курсантами выстраивался «текст» взаимодействия всех участников педагогического процесса, направленный на понимание субъектами образования не только специальных сведений, но и своего профессионального портрета, дополненного этими знаниями. На констатирующем этапе курсантам предлагалось понять себя до текста, как ди-

дактической продукции, получить от текста педагогические условия собственного становления в культуре (формирующий этап эксперимента) изменённого профессионального состояния на выходе из эксперимента.

Преподавателями были выявлены отношения курсанта к себе, процессу обучения в военном институте и всем участникам педагогических взаимодействий, а также представление «на входе» о личном образе офицера. Это осуществлялось через анализ учебных, военно-специальных, социокультурных ситуаций, анкетирование по

теме «Профессиональный портрет современного офицера Росгвардии», тесты «Акцентуация характера», методику «смысл-жизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева; модифицированную диагностическую технологию М. Н. Мироновой определения смысловых уровней в поведении человека.

На первом этапе эксперимента педагоги установили имплицитное преставление образа офицера Росгвардии, которое наружило подавляющее большинство ре-

спондентов.

По результатам опытно-экспериментальной деятельности курсанты продемонстрировали следующее осмысление своих профессиональных уровней развития. В табл. 1 представлено количество человек, продемонстрировавших тот или иной смысловой уровень из предложенной выборки. В контрольных группах-подразделениях обучалось 107 курсантов. В экспериментальных – 105 человек.

Таблица 1

Показатели смысловых уровней в контрольных и экспериментальных группах-подразделениях курсантов в конце эксперимента (количество человек)

Наименование выборки уровней	Жизненные цели	Жизненный процесс	Результативность деятельности	Локус контроль «Я»	Локус контроль «Жизнь»	Общий показатель (сумма предыдущих показателей)
Экспериментальная группа (ЭГ)	27	36	38	41	43	185
Контрольная группа (КГ)	20	25	22	24	30	121

Собственный портрет будущего офицера курсанты видели в контексте достаточно традиционных, т. е. общепринятых аксиологических установок. При этом у респондентов иногда происходила подмена описания собственного военно-профессионального образа описанием его функциональных возможностей с позиции должностования. «Пред-понимание» себя в профессии современного офицера Росгвардии носило эмпирический характер. Отсюда и результат проявления направленности военно-профессиональной деятельности. До 80 % курсантов заявили о знание-центрированной, утилитарной позиции. При диагностике «Готовности к саморазвитию» свыше 85 % курсантов хотели бы знать и понимать о себе больше, чтобы самосовершенствоваться в профессии, имея карьерные, материальные, духовно-нравственные перспективы.

Заключение. Эмпирические данные подтвердили то, что разработанная в исследовании теория проектирования образовательной среды ВОО ВО результативна и эффективна при обучении курсантов, а также направлена на формирование единой методологической базы средовых исследований в военной педагогике. Так, на основе эпистемологического анализа встречающихся в научной литературе подходов к проектированию образовательной среды мы установили достаточно универсальные, взаимодополняющие и непротиворечивые теоретические положения, сформулировали понятие образовательной среды военной образовательной организации, носящее системный, полный и непротиворечивый характер, что является необходимым и достаточным условием педагогического проектирования.

Дальнейшее развитие теоретических

положений средового подхода в структуре деятельности ВОО ВО представляется в плане проведения инструментального экспертного анализа преимущества образовательных сред на разных уровнях военно-профессионального образования, а также педагогического проектирования инновационных социально-образовательных, военно-патриотических, предметно-профессиональных сред. Особым

направлением дальнейших исследований мы видим изучение развития личности курсантов в контексте влияния различных микросред на их жизнедеятельность в сетевом взаимодействии социальной группы, формирование готовности к успешному выполнению служебно-боевых задач в экстремальной ситуации, элементы которой моделирует образовательная среда.

Библиографический список

1. *Атанасян С. Л.* Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 42 с.
2. *Баева И. А.* Психологическая безопасность образовательной среды (Теоретические основы и технологии создания): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2002. – 39 с.
3. *Барбашина Э. В.* Академическое письмо: заметки заинтересованного лица // Профессиональное образование в современном мире. – 2016. – Т. 6, № 1. – С. 185–187. DOI: 10.15372/PEMW20160130.
4. *Гудкова Т. В., Дахин А. Н.* Адаптация против виктимизации в образовательной среде // Школьные технологии. – 2018. – №2. – С. 36–43.
5. *Дрозд К. В., Плаксина И. В.* Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение: учеб.-метод. пособие. – Владимир: Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых (ВлГУ), 2017. – 456 с.
6. *Жафяров А. Ж.* Компетентностный подход: непротиворечивая теория и технология // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 81–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.06>
7. *Исаева Л. Б.* Образовательная среда как предмет психолого-педагогических исследований // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 13. – С. 280–284.
8. *Майер Б. О.* Знания, навыки, компетенции: эпистемологический анализ // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 67–79. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.05>
9. *Менг Т. В.* Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 98 с.
10. *Пригожин И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 396 с.
11. *Слободчиков В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 172–176.
12. *Хакен Г.* Синергетика. Иерархии неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах. – М.: Мир, 1985. – 419 с.
13. *Ярославцева Н. В., Лопуха Т. Л., Дахин А. Н., Суслов Д. В.* Структурные компоненты процесса моделирования результатов открытого образования // Перспективы науки и образования. Международный электронный научный журнал. – 2019. – № 3 (39). – С. 55–72. DOI: 10.32744/pse.2019.3.5
14. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
15. *Demshina N. V., Mosunova L. A.* A Study of the Levels of Semantic Perception of Information in Additional Education // Scientific and Technical Information Processing. – 2019. – Vol. 46. – P. 110–116. DOI: <https://doi.org/10.3103/>

S0147688219020096

16. 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, № 1. – P. 117–132. DOI: 10.1080/13676261.2015.1039965.

Поступила в редакцию 25.05.2020

Shirshov Alexey Gennadevich

Lecturer, Department of Everyday Activities Management, Novosibirsk Military Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, shirshov.74@inbox.ru, ORCID 0000-0002-1187-9917, Novosibirsk

Vilisov Denis Valerevich

Adjunct, Novosibirsk Military Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, denis.vilisov85@mail.ru, ORCID 0000-0001-9487-8479, Novosibirsk

Zolnikov Igor Valerevich

Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof., Department of Technical Training of the Faculty Technical Support, Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, zolnikov@mail.ru, ORCID 0000-0001-7205-0363, Perm

Dakhin Alexander Nikolayevich

Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof., Prof., Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, dakhin@mail.ru, ORCID 0000-0001-6229-3169, Novosibirsk

DESIGNING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION

Abstract. Scientific interest in the organizational culture of the school is associated with active research in the management sciences of the phenomenon of organizational culture as a characteristic of business organizations and the tendency to consider educational institutions as a certain type of organization.

The purpose of the article is to identify common features inherent in the organizational culture of schools and affecting the behavior of employees, as well as to identify the current trends in the development of the organizational culture of the school.

Methodology. The study was conducted based on a socio-pedagogical approach to the study of organizational culture, which allows us to consider the organizational culture of the school as a factor in the relatively socially controlled socialization of members of the teaching staff. To solve the set tasks, the research methodology "Studying the type of organizational culture by influencing the behavior of employees", the ranking method, the Mann-Whitney U-criterion were used. The study was based on four educational organizations.

Results. The study showed that the predominant type of organizational culture in the studied educational institutions is the dependent-active type. The preferred state of organizational culture is characterized by a decrease in the importance of the dependent-passive type. *Conclusion.* The tasks set in the study were solved. The results obtained can be used in the management of teaching staff to adjust the goals for the directed development of employees and the choice of the vector for improving the organizational culture with the given parameters.

Keywords: gf wecvkpcrfgpxlqpo gpv.r gf ci qi lecrif guki p.'o krxct { 'gf wecvkpcrfti cph cvkqp. cadets, competence.

References

1. Atanasyan, S. L., 2009. Formation of the educational information environment of a pedagogical university. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 42 p. (In Russ.)
2. Baeva, I. A., 2002. Psychological safety of the educational environment (Theoretical foundations and technologies of creation). *Dr. Sci. (Psychol.)*. St. Petersburg, 39 p. (In Russ.)
3. Barbashina, E. V., 2016. Academic writing: notes of the person concerned. *Vocational education in the modern world*, t. 6, no. 1, pp. 185–187. DOI: 10.15372 / PEMW20160130 (In Russ.)
4. Gudkova, T. V., Dakhin, A. N., 2018. Adaptation against victimization in the educational environment. *School technologies*, no. 2, pp. 36–43. (In Russ.)
5. Drozd, K. V., Plaksina I. V., 2017. Designing the educational environment of the school as a pedagogical innovation: scientific and methodological support: textbook-method. allowance. Vladimir: Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov (VISU), Publ., 456 p. (In Russ.)
6. Zhafyarov, A. Zh., 2019. Competency-based approach: consistent theory and technology. *Science for Education Today*, t. 9, № 2, pp. 81–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.06> (In Russ.)
7. Isaeva, L. B., 2012. Educational environment as the subject of psychological and pedagogical research. *Bulletin of Kazan Technological University*, no. 13, pp. 280–284. (In Russ., abstract in Russ.)
8. Mayer, B. O., 2019. Knowledge, skills, competencies: epistemological analysis. *Science for Education Today*, t. 9, no. 2, pp. 67–79. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.05> (In Russ.)
9. Meng, T. V., 2011. Study of the educational environment: problems, approaches, models. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen Publ., 98 p. (In Russ.)
10. Prigogine, I., 2000. Order out of chaos. A new dialogue between man and nature. Moscow: Editorial URSS Publ., 396 p. (In Russ.)
11. Slobodchikov, V. I., 2000. On the concept of the educational environment in the concept of developing education. 2nd Russian Conference on Environmental Psychology. Abstracts. (Moscow, April 12–14, 2000). Moscow: Ecopsy Center ROSS Publ., pp. 172–176. (In Russ.)
12. Haken, G., 1985. Synergetics. Instability hierarchies in self-organizing systems and devices. Moscow: World, 419 p. (In Russ.)
13. Yaroslavtseva, N. V., Lopukha, T. L., Dakhin, A. N., Suslov, D. V., 2019. Structural components of the process of modeling the results of open education. *Prospects for science and education*. International electronic scientific journal, no. 3 (39), pp. 55–72. DOI: 10.32744/pse.2019.3.5
14. Yasvin, V. A., 2001. Educational environment: from modeling to design. Moscow: Sense Publ., 365 p. (In Russ.)
15. Demshina, N. V., Mosunova, L. A., 2019. A Study of the Levels of Semantic Perception of Information in Additional Education. *Scientific and Technical Information Processing*, vol. 46, pp. 110–116. DOI: <https://doi.org/10.3103/S0147688219020096> (In Russ.)
16. 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. DOI: 10.1080/13676261.2015.1039965. (In Eng.)

Submitted 25.05.2020

Кучеревская Марина Олеговна

Кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе Института искусств, Новосибирский государственный педагогический университет, keymarina@mail.ru, ORCID 0000-0003-2885-4932, Новосибирск

Дейч Борис Аркадьевич

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем Института культуры и молодежной политики, Новосибирский государственный педагогический университет, deich67@mail.ru, ORCID 0000-0002-7958-5499, Новосибирск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессионально-педагогической направленности при подготовке будущих педагогов дополнительного образования. Представлен анализ опыта использования методов активного обучения для решения этой задачи. Авторы представляют две формы работы (индивидуальную и групповую) и три метода активного обучения (учебная дискуссия, решение игровых педагогических задач, ролевая игра) со студентами 1-го курса педагогического вуза.

Цель статьи – определить возможности использования методов активного обучения для формирования профессионально-педагогической направленности студентов – будущих педагогов дополнительного образования.

Методология. Методологическая основа исследования включает в себя: подходы к определению сущности профессионально-педагогической направленности Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина, А. И. Щербакова и других; работы К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Вербицкого, В. В. Давыдова, И. Я. Лернера, Г. П. Щедровицкого и других по проблематике методов активного обучения; подходы к теории и методике дополнительного образования Л. Н. Буйловой, В. П. Голованова, Е. Б. Евладовой, Б. В. Куприянова, И. И. Фришман.

Результаты исследования. Для анализа результатов эмпирического исследования использованы метод опроса (анкетирование) и метод контроля (написание эссе). Эффективность используемого подхода подтверждается положительной динамикой уровня профессиональной направленности первокурсников трех лет (2017, 2018, 2019 г.).

Заключение. Использование активных методов обучения при подготовке будущих педагогов дополнительного образования позволяет сформировать профессионально-педагогическую направленность (интерес к педагогической деятельности, педагогическое призвание, намерения и склонности), стимулировать процессы профессионального саморазвития и самосовершенствования.

Ключевые слова: дополнительное образование; педагог дополнительного образования; методы активного обучения; обучение в вузе; педагогическое образование; профессионально-педагогическая направленность; проблемное обучение.

Введение. Проблема формирования профессионально-педагогической направленности остается актуальной на протяжении последних десятилетий. Нерешенность этой проблемы – одна из причин того, что многие выпускники педагогических вузов не идут работать в школу, а среди тех, кто начинает педагогическую деятельность, достаточно большое число молодых специалистов, не воспринимаю-

щих ее как «дело всей жизни». При этом используемые способы формирования профессионально-педагогической направленности ориентированы на проведение этой работы с будущими учителями. Формирование профессионально-педагогической направленности у будущих педагогов дополнительного образования, на наш взгляд, должно включать в себя как инвариантные, так и вариативные компоненты в силу специфики педагогической деятельности в системе дополнительного образования.

Использование активных методов обучения позволяет не только повысить результативность обучения, но и успешно формировать профессионально-педагогическую направленность. Эффективность использования активных методов обучения в профессиональной подготовке педагогов подтверждают множество исследователей, в частности, в профессиональной подготовке учителей иностранного языка Ю. С. Руковишников и И. М. Шепшинская, будущих биологов Р. А. Чмир и Ю. А. Власова, учителей информатики О. Л. Трефилова, применительно к педагогам профессионального образования Л. Р. Яруллина [14; 19; 20; 21; 24]. Однако возможности такого использования в процессе подготовки будущих педагогов дополнительного образования мало изучены. Отсюда можно говорить о существовании исследовательской проблемы: каковы возможности использования методов активного обучения для формирования профессионально-педагогической направленности студентов – будущих педагогов дополнительного образования? Решение этой проблемы и будет целью настоящей статьи.

Методология и методы исследования.

Основные методы исследования – теоретический (анализ нормативных документов, литературы по проблеме исследования, анализ, синтез, обобщение и интерпретация данных) и эмпирический (изучение выраженности педагогической направлен-

ности студентов с опорой на метод опроса и нескольких методов активного обучения). Теоретико-методологической основой исследования является проблемный подход, позволивший проследить динамику сформированности профессионально-педагогической направленности студентов в ходе построения учебных занятий с использованием активных методов обучения.

Обзор научной литературы по проблеме. В системе педагогического образования в настоящее время готовят педагогов дополнительного образования технического, спортивного, художественного и других направлений. Однако, несмотря на направление деятельности будущего педагога дополнительного образования, ключевым в определении этой профессиональной деятельности является слово «педагог». В настоящее время профессиональная деятельность в области дополнительного образования детей опирается на два ключевых документа: «Концепцию развития дополнительного образования детей» и профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». Эти два документа взаимосвязаны, так как «Концепция развития дополнительного образования детей» ставит задачу развития кадрового потенциала системы дополнительного образования детей, что предполагает в том числе модернизацию требований к уровню подготовки педагогических работников сферы дополнительного образования в системах образования, культуры, спорта, аттестации педагогических кадров с опорой на профессиональный стандарт и модель карьерного роста.¹

В профессиональном стандарте «Педа-

¹ Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/dopolnitelnoe-obrazovanie/normativnye-dokumenty/kontseptsiya-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej.html> (дата обращения: 24.03.2020).

гог дополнительного образования детей и взрослых» сформулированы три обобщенные трудовые функции: преподавание по дополнительным общеобразовательным программам; организационно-методическое обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных программ; организационно-педагогическое обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных программ¹.

Проблема подготовки будущих педагогов дополнительного образования рассматривалась на основе подходов Л. Н. Буйловой, В. П. Голованова, Е. Б. Евладовой, Б. В. Куприянова, И. И. Фришман, определяющих сущность и особенности этого направления педагогической деятельности. Л. Н. Буйлова, рассуждая об особенностях педагогической деятельности в системе

дополнительного образования, определяет, что образовательная деятельность, реализуемая на основе и в соответствии с дополнительными общеобразовательными программами, должна обеспечиваться педагогическими кадрами, имеющими соответствующую установленным требованиям профессиональную подготовку [3].

Педагогическая деятельность в сфере дополнительного образования, с одной стороны, опирается на объективные психолого-педагогические закономерности, а с другой стороны, имеет ряд существенных отличий. Можно согласиться с позицией Е. Б. Евладовой и ее коллег, которые через выделение ориентиров предлагают определенный вариант демаркации между дополнительным и основным видами образования (табл. 1) [6].

Таблица 1

Существенные различия основного и дополнительного образования

Основное образование	Дополнительное образование
Построение научно-рациональной картины мира и способов нормативно целесообразной деятельности	Раскрытие ценностно-смысловой компоненты мира и развитие самостоятельности детей
Усвоение предметных знаний и способов их употребления	Раскрытие личностных интересов и склонностей, где учебные предметы – лишь средство обучения
Освоение возрастно-нормативного пространства	Построение пространства саморазвития
Социализация детей, формирование социально-адаптированной личности	Индивидуализация, воспитание свободной, самобытной личности
Типологизирующее, моновозрастное образование, социально-групповые нормы развития	Поливозрастное образование, личностные нормы, обеспечивающие индивидуальные траектории развития
Общечеловеческий опыт познания	Личностный опыт практической жизнедеятельности ребенка
Адаптирующее и корректирующее образование	Развивающее и реабилитирующее образование

Авторы считают, что в настоящее время непродуктивно ограничивать дополнительное образование детей составной частью общего образования, его необходимо трактовать именно в контексте так называемого непрерывного образования, или «образования в течение всей жизни и для

всех» [6; 7]. Деятельность педагога дополнительного образования представляет собой педагогическое явление, которое, как говорилось выше, развивается в единстве общепедагогических закономерностей и специфических особенностей. Особенности педагогической деятельности

педагога дополнительного образования касаются задач, содержания, форм и методов организации взаимодействия с обучающимися. Эти особенности в единстве с общепедагогическими закономерностями представляют собой специфические возможности педагогики дополнительного образования. Качественная подготовка будущих педагогов дополнительного образования, таким образом, предполагает формирование у них необходимых общепрофессиональных (основанных на общепедагогических закономерностях) и профессиональных (учитывающих специфику педагогической деятельности в дополнительном образовании) компетенций.

Формирование профессиональной направленности будущих педагогов дополнительного образования также является важной проблемой их подготовки. По мнению Л. И. Божович, в основе направленности лежит иерархическая система мотивов, возникающая у человека в процессе жизни и воспитания, прогнозирующая его поведение в неизвестных ситуациях по отношению к неизвестным прежде объектам [2].

Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспирова трактуют педагогическую направленность как стремление личности стать, быть, оставаться учителем, помогающее ей преодолеть препятствия и трудности в своей работе. Она проявляется, по мнению авторов, во всей профессиональной жизнедеятельности учителя и в отдельных педагогических ситуациях [8]. Другими словами, представляет собой систему эмоционально-ценностных отношений, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих его к ее утверждению в пе-

дагогической деятельности и общении.

Профессионально-педагогическую направленность исследователи Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин, А. И. Щербаков и другие определяют как основу функциональной и личностной готовности к педагогической деятельности, вокруг которой komponуются главные качества личности учителя [9; 11; 15; 16; 23].

По мнению В. А. Слостенина, направленность личности играет ведущую роль в профессиограмме педагога и включает в себя, в первую очередь, интерес к профессии, затем – педагогическое призвание и профессионально-педагогические намерения и склонности [16]. Направленность он обосновывает как основу профессиональной подготовки педагога [10].

Таким образом, под педагогической направленностью преимущественно понимается система доминирующих мотивов личности. В основании направленности на профессию лежат мотивы личности и, по мнению ряда исследователей профессионального образования, преобладающим выступает осознанность мотивов при выборе вуза [10]. Немотивированные на профессию абитуриенты, как правило, становятся немотивированными к учебе студентами. В этом случае меньшим злом станет неэффективное расходование средств (государственных, семьи) на его обучение, большим, если выпускник все же займется профессиональной педагогической деятельностью, – «нежелание преодолевать возникающие в работе трудности и, как следствие, отрицательное влияние на личностное развитие воспитанников» [цит. по: 10, с. 54].

Поэтому нам представляется чрезвычайно важным имеющийся у первокурсников интерес и склонность к профессии (базовые условия формирования профессиональной направленности) закрепить и развить именно в начале профессионального обучения. Комбинация профессионально-педагогических интересов, склонностей

¹ Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [Электронный ресурс]: Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 мая 2018 г. № 298н. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf> (дата обращения: 25.03.2020).

и способностей становится предпосылкой к самореализации личности в профессии и зарождению у нее новых профессионально-педагогических намерений и целей.

Теоретической разработкой проблематики методов активного обучения в российской педагогике занимались К. А. Абульханова-Славская, А. А. Вербицкий, В. В. Давыдов, И. Я. Лернер, А. М. Смолкин, Г. П. Щедровицкий и др. [1; 4; 5; 12; 17; 22]. Существует большое количество классификаций методов активного обучения. Отметим, что в них основным критерием выступают: источники познания, уровень познавательной самостоятельности студентов, вид деятельности преподавателя, иные.

А. М. Смолкин под методами активного обучения понимает «способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты» [17, с. 30]; К. У. Пайзуллаева трактует их как «методы, которые побуждают к активной мыслительной практической деятельности в процессе овладения учебным материалом» [13, с. 91]. Анализ ряда иных определений указанного термина позволяет общей характеристикой методов активного обучения в вузе считать создание преподавателем в ходе контактной работы условий, в которых студент не может быть неактивным и вступает во взаимодействие с однокурсниками и педагогом.

Результаты исследования. Далее представим наш опыт создания таких условий на вводном семинарском занятии по теме «Профессиональные требования к личности педагога» в рамках изучения учебной дисциплины «Введение в профессиональную педагогическую деятельность». Выбор учебной дисциплины для анализа обусловлен ее наличием в учебных планах всех направлений подготовки педагогических вузов либо как самостоятельной дис-

циплины, либо как части учебного курса «Педагогика». Выбор очередности занятия обусловлен целью доказать взаимосвязь между использованием методов активного обучения и уровнем профессиональной направленности студентов-первокурсников педагогического вуза; выбор темы занятия – результативным опытом ее преподавания.

Продолжительность анализируемого нами семинарского занятия – 4 академических часа. Его методической основой выступает проблемное обучение, базовым дидактическим принципом которого является постановка преподавателем проблемных вопросов (заданий, задач) и самостоятельная поисковая деятельность студентов. В ходе семинарского занятия последовательно используются индивидуальная, групповая формы работы и следующие методы активного обучения: учебная дискуссия, решение игровых педагогических задач, ролевая игра.

Условно структура семинарского занятия включает три блока:

1) мотивационный (предполагает формирование у студента мотивации к профессиональному саморазвитию и осознание важности изучаемой темы в профессиональной подготовке через сопоставление двух образов: «Я – реальный» и «Я – эталонный профессиональный педагог»);

2) теоретико-практический (ориентирован на знакомство студентов с научной теорией обсуждаемой проблемы и обмен мнениями о практике ее воплощения в учебно-воспитательном процессе в их школьные годы);

3) рефлексивный (целенаправлен на развитие профессиональной направленности студентов, моделирование новых целей профессионального обучения и саморазвития).

Занятие начинается с постановки преподавателем проблемы: «Каждый из присутствующих в аудитории первокурсников – это личность, имеющая интересе к педагогической профессии. Ведь вы вы-

брали педагогический вуз! Однако в какой степени вы соответствуете научно обоснованным профессиональным требованиям к личности педагога? В ходе изучения на занятии этих требований оценивайте в своих конспектах их выраженность у вас по трем уровням: высокий, средний, низкий. Результаты оценивания педагогом контролироваться не будут, они для вас». Теоретические основы проблемы, вынесенной в тему семинарского занятия, могут обсуждаться на базе любой предпочтительной для преподавателя классификации профес-

сиональных требований к личности педагога. Используемая нами собрана из трех, предлагаемых в распространенных учебных пособиях (авторы В. А. Сластенин¹, Т. А. Стефановская², И. П. Подласый³). Сделано это с целью увеличения узнаваемости учебного материала при подготовке к зачету по дисциплине по имеющемуся в распоряжении у студента учебному пособию.

Презентация профессиональных качества педагога осуществляется последовательно по трем группам качеств (табл. 2).

Таблица 2

Профессиональные качества педагога

Психологическая группа	Мыслительная группа	Поведенческая группа
1. Эмпатия 2. Эмоциональность 3. Аутентичность, открытость (по отношению к другим и новому) 4. Терпимость 5. Развитость интуиции 6. Стрессоустойчивость 7. Оптимизм как философия жизни 8. Развитость восприятия	1. Аналитичность 2. Рефлексивность 3. Быстрота реакции 4. Креативность 5. Наблюдательность 6. Критичность мышления 7. Целостность мышления	1. Коммуникабельность 2. Компетентность 3. Инициативность и предприимчивость 4. Способность к импровизации 5. Способность к релаксации 6. Способность идти на риск 7. Способность руководить и подчиняться 8. Ответственность

Рассмотрение первого качества из классификации предваряет постановка преподавателем учебной задачи: «Вам будут последовательно называться качества личности. В ходе учебной дискуссии оцените их значимость в профессионально-педагогической деятельности. В этом вам помогут образы ваших лучших школьных педагогов. Будьте внимательны: не предложено ли будет в перечне лишнее для профессионального педагога качество. Помните: правильных и неправильных ответов в дискуссии не бывает, важно каждое мнение».

Используемый в учебной дискуссии методический прием (опора на школьный опыт первокурсников) позволяет провести обсуждение классификации качеств педагога на высоком эмоциональном уровне: каждое выступление образно для слушателей и личностно значимо для отвечающе-

го студента. Отметим, что в комментариях студенты опираются не только на положительные примеры профессиональной деятельности школьных учителей, но и на негативные. Поэтому важная задача преподавателя в управлении учебной дискуссией – соблюдение баланса различных примеров и оценок. Промежуточным итогом

¹ Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие для вузов. 4-е изд. М.: Школьная Пресса, 2004. 512 с.

² Стефановская Т. А. Педагогика: науки или искусство: курс лекций: учебное пособие для вузов и слушателей ин-тов повышения квалификации. М.: Совершенство, 1998. 368 с.

³ Подласый И. П. Педагогика: в 2 кн.: новый курс: учебник для вузов по пед. специальностям. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. М.: ВЛАДОС, 2004. 574 с.

обсуждения в студенческой группе приведенной классификации становится вывод о том, что весь состав приведенных качеств важен для профессионального педагога, а также фиксация каждым студентом уровня самооценки (высокой, средней, низкой) выраженности обсужденных профессиональных качеств. Учебную дискуссию на занятии сменяют игровые технологии.

Для решения игровых педагогических задач и проведения ролевой игры студенческая группа делится на три подгруппы, каждой преподаватель выдает карточку с описанием ситуации общения педагога с основными субъектами педагогического процесса (учащимися и родителем школьника). Задание выполняется независимо каждой подгруппой.

На карточках игровых педагогических задач дано одно из трех описаний диалога педагога со старостой класса, который необходимо воспроизвести для двух других подгрупп. Смыслообразующим методическим приемом Этого задания выступает повторение завязки диалога педагога со старостой класса в каждом из трех вариантов: «Настроение у Анны Ивановны было отвратительным и разговор со старостой класса Танечкой Тихонравовой сразу приобрел взрывной характер» [18, с. 88–89]. Другими словами, обучающий и воспитательный эффект использования Этого приема усиливается за счет разыгрывания одной педагогической ситуации в трех вариантах (где линия поведения педагога зависит от степени выраженности профессиональных качеств).

Перед каждым следующим вариантом игровой педагогической задачи студентам предлагается сделать прогноз о перспективах взаимодействия педагога и старосты класса, ответив на вопросы: «Придет ли с вопросами староста класса к этому педагогу еще раз? Почему? Какие профессиональные качества продемонстрированы педагогом в общении со старостой?» Отметим, что вариативность окончания диалога педагога со старостой класса (от негативного к педагогически целесообразному)

повышает эмоциональный фон семинарского занятия, стимулирует дискуссию и выработку общего мнения. Результатом использования игровых педагогических задач на этом этапе является три прогноза на общение педагога со старостой класса (негативный, вероятностный, позитивный) и, что более значимо, убедительная демонстрация зависимости качества профессионально-педагогического взаимодействия от уровня выраженности профессиональных качеств у педагога.

Следующий этап занятия – проведение ролевой игры. Каждая из трех студенческих подгрупп получает карточку с заданием смоделировать ситуацию общения педагога с родителем ученика (агрессивным, растерянным, равнодушным). В отличие от игровых педагогических задач, это задание предполагает творчество студентов в описании диалога участников игры. Перед каждым следующим вариантом задания студентам необходимо оценить перспективы взаимодействия педагога с представленным типом родителя.

Заключительный этап семинарского занятия посвящен обсуждению выраженности профессиональных качеств у педагога в каждой из представленных подгруппами игровых ситуации. Результатом выступает вывод о прямой зависимости между уровнем выраженности профессиональных качеств педагога и результатами его взаимодействия с субъектами профессионально-педагогической деятельности.

Рефлексия проведенного семинарского занятия проводится с помощью краткого письменного анкетирования. Каждому студенту выдается бланк с двумя вопросами:

Понравилось ли вам применение активных методов обучения на семинарском занятии? Варианты ответов (на ваш выбор): «да», «нет», «не знаю».

Какому из результатов способствовало применение активных методов обучения на семинарском занятии по теме «Профессиональные требования к личности педагога»? Варианты ответов (на ваш выбор): «усвоил(а) учебный материал быстрее»,

«усвоил(а) учебный материал легче», «усвоил(а) учебный материал качественнее», «не изменило качество усвоения учебного материала».

Заключение. Результаты анкетирования студентов за три года неизменно показывают эффективность применяемых нами методов и приемов активного обучения (в опросе участвовали три группы студентов-бакалавров ФГБОУ ВО «НГПУ» направления подготовки «Педагогическое образование», профили «Дополнительное образование», «Музыкальное образование», «Художественное образование»). Ежегодно в каждой из трех групп первокурсников (2017, 2018, 2019 г.) от 97 до 99 % респондентов отвечали «да» на первый вопрос анкеты и лишь 2–3 % выбрали ответ «не изменило качество усвоения учебного материала» – по второму. Отметим, что активные методы обучения используются нами и на других темах изучения учебного курса.

Рефлексия уровня профессиональной направленности студентов проводится в конце изучения учебной дисциплины. Студенты пишут эссе по теме «Динамика моей профессиональной направленности (интереса к профессии, педагогического призвания и склонностей) в ходе изучения дисциплины «Введение в профессиональную деятельность». Это эссе также является формой промежуточного контроля перед итоговой аттестацией по дисциплине.

В оценке динамики уровня своей профессиональной направленности студенты не регламентированы вариантами ответов. О развитии интереса к профессии, педагогического призвания и склонностей они пишут вариативно. Вместе с тем, про-

веденный анализ содержания студенческих эссе позволяет выделить несколько повторяющихся критериев самооценки профессиональной направленности. Первый – осознанное желание улучшить объем и качество знаний о сущности педагогической деятельности; второй – потребность апробировать и закрепить полученные знания на практике, и третий, называемый нами «гуманистический критерий», – уважительное отношение к природе ребенка и стремление не навредить ей в своей будущей профессиональной деятельности.

В эссе студенты, помимо самооценки динамики уровня своей профессиональной направленности, часто описывают пережитые на занятиях эмоции, анализируют используемые нами методы активного обучения. Представляется важным, что студенты указывают на то, что положительная динамика их отношения к педагогической деятельности взаимосвязана с усвоением теоретических основ ее сущности и опытом решения учебных педагогических проблем.

Рефлексия, отраженная в эссе, позволяет каждому студенту заново открыть для себя значение педагогической деятельности, осознать себя ее субъектом в настоящем и будущем, выявить причины собственных успехов и неудач. Мы убеждены, что значительную роль в этих процессах играют применяемые методы активного обучения, назначение которых видится нами, в первую очередь, в создании ситуации успеха каждого студента в учебной деятельности и росте таких составляющих педагогической направленности, как интерес к профессии, педагогическое призвание, намерения и склонности.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. А.* Проблема активности личности. Методология и стратегия познания // Активность и жизненная позиция личности. – М., 1988. – С. 4–20.
2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

3. *Буйлова Л. Н.* Современные тенденции обновления содержания дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ // Инновационная наука. – 2015. – № 8. – С. 83–88.
4. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 205 с.

5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
6. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г. Самоорганизация как перспективная возможность развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21808009_49257943.pdf (дата обращения: 15.05.2020).
7. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г., Михайлова Н. Н. Дополнительное образование детей. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 178 с.
8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
9. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.
10. Кучеревская М. О. Формирование в вузе готовности педагогов к организации досуговой деятельности в учреждениях дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук. – М.: РГСУ, 2013. – 245 с.
11. Леванова Е. А. Формирование практической готовности учителя к взаимодействию с учащимися во внеучебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1995. – 31 с.
12. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
13. Пайзуллаева К. У. Активные методы обучения при подготовке учителей начальных классов // Вестник науки и образования. – 2017. – Т. 1, № 6 (30). – С. 91–94.
14. Руковишников Ю. С. Обучение в сотрудничестве как метод активного обучения иностранному языку в вузе // Молодой ученый. – 2017. – № 14 (148). – С. 649–651.
15. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
16. Слостенин В. А., Мажар Н. Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. – М.: Прометей, 1991. – 141 с.
17. Смолкин А. М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
18. Стефановская Т. А. Технология обучения педагогике в вузе: методическое пособие. – 2-е изд., испр. – М.: Совершенство, 2000. – 272 с.
19. Трефилова О. Л. Активные и интерактивные методы обучения [Электронный ресурс] // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2020. – № 2. – С. 43–47. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42897730_30474069.pdf (дата обращения: 18.05.2020).
20. Чмир Р. А., Власова Ю. А. Ролевая игра как реализация методов активного обучения в дисциплине «Методика обучения биологии» // Ученые записки Тамбовского отделения РoCMY. – 2015. – № 3. – С. 145–149.
21. Шепишинская И. М. Кейс-стади как активный метод обучения иностранным языкам в педагогическом вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – 126–129.
22. Щедровицкий П. Г. Проблемы рефлексии в теории деятельности и СМД // Вопросы методологии. – 1991. – № 2. – С. 47–66.
23. Щербakov А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования. – Л.: ЛГУ, 1968. – 120 с.
24. Яруллина Л. Р. Использование кейс-метода как метода активного обучения педагогов профессионального обучения [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы 11 Международной научно-практической конференции (23–24 октября 2014 г., г. Воронеж). – Воронеж, 2014. – Т. 1. – С. 262–267. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23312034_85536172.pdf (дата обращения: 14.05.2020).

Поступила в редакцию 23.06.2020

Kucherevskaya Marina Olegovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Theory and Methods of Educational Systems, Institute of Culture and Youth Policy, Novosibirsk State Pedagogical University, keymarina@mail.ru, ORCID 0000-0003-2885-4932, Novosibirsk

Deich Boris Arkadevich

Cand. Sci. (Pedag.), Head of the Department of Theory and Methods of Educational Systems, Institute of Culture and Youth Policy, Novosibirsk State Pedagogical University, deich67@mail.ru, ORCID 0000-0002-7958-5499, Novosibirsk

**USE OF ACTIVE LEARNING METHODS IN FORMATION
OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL DIRECTION
IN FUTURE PEDAGOGUES OF ADDITIONAL EDUCATION**

Abstract. The article considers the problem of the formation of a professional – pedagogical orientation in the preparation of future pedagogue of additional education. An analysis of the experience of using active learning methods to solve this problem is presented. The authors present two forms of work (individual and group) and three methods of active learning (teaching discussion, solving game pedagogical problems, role play) with first-year students of a pedagogical university.

The purpose of the article is to determine the possibilities of using active learning methods to form the professional and pedagogical orientation of students – future pedagogues of additional education.

Methodology. The approaches of N. V. Kuzmina, V. A. Slastenin, A. I. Shcherbakov and others to the definition of the essence of a professionally-pedagogical orientation; the works of K. A. Abulkhanova-Slavskaya, A. A. Verbitsky, V. V. Davydov, I. Ya. Lerner, G. P. Shchedrovitsky and others on the problems of active learning methods; approaches of L. N. Buylova, V. P. Golovanova, E. B. Evladova, B. V. Kupriyanova, I. I. Frischman to the theory and methodology of e additional ducation.

Research result. To analyze the results of an empirical study, we used the survey method (questioning) and the control method (essay writing). The effectiveness of the approach used is confirmed by the positive dynamics of the level of professional orientation of freshmen in three years (2017, 2018, 2019).

Conclusion. The main idea of the article: the use of active teaching methods in the preparation of future pedagogues of additional education allows you to create a professional and pedagogical orientation (interest in pedagogical activity, pedagogical calling, intentions and inclinations), stimulate the processes of professional self-development and self-improvement.

Keywords: additional education; pedagogue of additional education; methods of active learning; professional and pedagogical orientation; university studies; pedagogical education; problematic education.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A., 1988. The problem of personality activity. Methodology and strategy of cognition. Activity and life position of an individua. Moscow, 228 p. (In Russ.)
2. Bozovic, L. I., 1968. Personality and its formation in childhood: A psychological study. Moscow: Enlightenment Publ., 464 p. (In Russ.)
3. Buylova, L. N., 2015. Modern trends in updating the content of additional general educational programs for general development. Innovation science, no. 8, pp. 83–88. (In Russ.)
4. Verbitsky, A. A., 1991. Active learning in higher education: a contextual approach. Moscow: Higher School Publ., 205 p. (In Russ.)

5. Davydov, V. V., 1986. Problems of developing learning: the experience of theoretical and experimental psychological research. Moscow: Pedagogy Publ., 240 p. (In Russ.)
6. Evladova, E. B., Loginova, L. G., 2014. Self-organization as a promising opportunity for the development of additional education of children [online]. Vestnik of Kostroma state university named after N. A. Nekrasova, vol. 20. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21808009_49257943.pdf (accessed: 05.15.2020). (In Russ.)
7. Evladova, E. B., Loginova, L. G., Mikhailova, N. N., 2002. Further education of children. Moscow: VLADOS Publ., 178 p. (In Russ.)
8. Kodzhaspirova, G. M., Kodzhaspirov, A. Yu., 2001. Pedagogical dictionary: for students of higher and secondary pedagogical educational institutions. Moscow: Academy Publ., 176 p. (In Russ.)
9. Kuzmina, N. V., 1961. Formation of pedagogical abilities. Leningrad: Leningrad State University Publ., 98 p. (In Russ.)
10. Kucherevskaya, M. O., 2013. Formation at the university of the readiness of teachers to organize leisure activities in institutions of additional education of children. Moscow: Russian State Social University Publ., 245 p. (In Russ.)
11. Levanova, E. A., 1995. Formation of the practical readiness of a teacher to interact with students in extracurricular activities. Moscow, 31 p. (In Russ.)
12. Lerner, I. Y., 1974. Problematic education. Moscow: Knowledge Publ., 64 p. (In Russ.)
13. Payzullaeva, K. U., 2017. Active teaching methods in the preparation of primary school teachers. Bulletin of science and education, vol. 1, no. 6 (30), pp. 91–94. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Rukovishnikov, Yu. S., 2017. Learning in cooperation as a method of active learning a foreign language at a university. Young scientist, no. 14 (148), pp. 649–651. (In Russ.)
15. Slastenin, V. A., 1976. Formation of the personality of the teacher of the Soviet school in the process of his professional training. Moscow: Education Publ., 160 p. (In Russ.)
16. Slastenin, V. A., Mazhar, N. E., 1991. Diagnostics of professional suitability of youth for pedagogical activity. Moscow: Prometheus Publ., 141 p. (In Russ.)
17. Smolkin, A. M., 1991. Methods of active learning. Moscow: Higher School Publ., 176 p. (In Russ.)
18. Stefanovskaya, T. A., 2000. The technology of teaching pedagogy at a university. Toolkit. Moscow: Perfection Publ., 272 p. (In Russ.)
19. Trefilova, O. L., 2020. Active and interactive teaching methods [online]. Bulletin of the Russian New University. Series: Man in the Modern World, no. 2. pp. 43–47. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42897730_30474069.pdf (accessed: 05.18.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
20. Chmir, R. A., Vlasova, Yu. A., 2015. Role-playing game as the implementation of active learning methods in the discipline “Methodology of teaching biology”. Scientific notes of the Tambov branch of the RSMU, no. 3, pp. 145–149. (In Russ.)
21. Shepshinskaya, I. M., 2013. Case study as an active method of teaching foreign languages at a pedagogical university. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 126–129. (In Russ., abstract in Eng.)
22. Shchedrovitsky, P. G., 1991. Problems of reflection in the theory of activity and SMD. Problems of methodology, no. 2, pp. 47–66. (In Russ.)
23. Shcherbakov, A. I., 1968. Formation of the personality of the teacher of the Soviet school in the system of higher pedagogical education. Leningrad: Leningrad State University Publ., 120 p. (In Russ.)
24. Yarullina, L. R., 2014. Use of the case method as a method of active training for vocational education teachers [online]. Actual problems of the development of vertical integration of the education system, science and business: economic, legal and social aspects. Materials of the 11th International Scientific and Practical Conference (23–24 October 2014, Voronezh). Voronezh. Vol. 1, pp. 262–267. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23312034_85536172.pdf (accessed: 14.05.2020).

Submitted 23.06.2020

Петров Юрий Иванович

Кандидат технических наук, доцент кафедры информатики и математического моделирования, Иркутский государственный аграрный университет, y_i_petrov@hotmail.com, ORCID 0000-0002-4860-0684, Иркутск

ВЫБОР ЯЗЫКА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОГРАММИРОВАНИЮ ДЛЯ ИТ-НАПРАВЛЕНИЯ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы освоения начального языка программирования для обучения программированию в Иркутском государственном аграрном университете бакалавров направления «Прикладная информатика».

Цель статьи – выявить и определить требования к начальному языку обучения программированию, на основе выявленных требований провести анализ популярных языков программирования и предложить язык и методологию для начального обучения программированию.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось на основе компетентностной модели подготовки бакалавра по освоению программирования. В соответствии с ФГОС ВО (3++) 09.03.03 «Прикладная информатика». У выпускника, освоившего программу бакалавриата, должны быть сформированы общепрофессиональные и профессиональные компетенции, позволяющие ему выполнять трудовые функции в соответствии с профессиональным стандартом, соответствующим профессиональной деятельности выпускника.

Результаты исследования. На основе анализа научной литературы по проблеме определены и сформулированы требования к начальному языку обучения программированию. Проведен анализ востребованности языков программирования и выделены наиболее востребованные. Было выявлено, что из выделенных языков наиболее полно соответствуют требованиям начального языка обучения программированию языки Pascal версии PascalABC.NET и Python.

Приведена технология использования двух языков для начального обучения программированию. В качестве первого языка используется Pascal, в качестве второго – Python.

Ключевые слова: язык программирования; обучение программированию; начальный язык программирования; парадигмы программирования.

Введение, постановка проблемы. Переход на цифровую экономику требует подготовки специалистов в области информационных технологий (ИТ) для ее успешной реализации. В Иркутском государственном аграрном университете (ГАУ) с 2001 г. осуществляется подготовка специалистов уровня специалитета, бакалавриата и магистратуры по направлению «Прикладная информатика». В соответствии с основной профессиональной образовательной программой подготовки бакалавра по направлению 09.03.03 «При-

кладная информатика» в Иркутском ГАУ должность программиста была определена как возможный вид деятельности выпускников этого направления.

В учебном плане направления «Прикладная информатика» Иркутского ГАУ 5 дисциплин относятся к блоку разработки программных средств: «Информатика и программирование», «Программная инженерия», «Объектно-ориентированное программирование», «Интернет-программирование» и «Программирование на VBA». Таким образом, в университе-

те подготовке программистов уделяется должное внимание. Дисциплины учебного плана позволяют подготовить специалиста, имеющего навыки программирования в следующих направлениях:

- создание программного обеспечения в задачах управления в технических и экономических системах;
- поддержка баз данных в информационных системах;
- создание Web-приложений.

Все эти направления требуют хорошей базовой подготовки по основам алгоритмизации и программирования. Эта задача решается при освоении дисциплины «Информатика и программирование».

Цель статьи – выявить и определить требования к начальному языку обучения программированию, на их основе провести анализ популярных языков программирования и предложить язык для начального обучения.

Методология и методы исследования основываются на компетентностной модели подготовки бакалавра по направлению подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика» по профессиональному освоению программирования. Модель включает в себя описание того, к какой деятельности должен быть пригоден выпускник, к выполнению каких функций у него должна быть сформирована готовность и какими качествами ему необходимо обладать. В соответствии с ФГОС ВО (3++) 09.03.03 «Прикладная информатика» у выпускника, освоившего программу бакалавриата, должны быть сформированы общепрофессиональные и профессиональные компетенции, позволяющие ему выполнять трудовые функции в соответствии с профессиональным стандартом, соответствующим профессиональной деятельности выпускника [14]. Основная профессиональная образовательная программа по направлению 09.03.03 «Прикладная информатика» в Иркутском ГАУ для профессии «Программист» определяет следующие

компетенции, необходимые для освоения.

ОПК-7 – способен разрабатывать алгоритмы и программы, пригодные для практического применения. В соответствии с этой компетенцией выпускник должен знать и уметь применять основные языки программирования, современные программные среды разработки программного обеспечения, владеть навыками программирования, отладки и тестирования программ.

ПК-2 – способен разрабатывать и адаптировать прикладное программное обеспечение. Выпускник должен знать методы и приемы формализации и алгоритмизации поставленных задач, уметь разрабатывать, адаптировать компоненты прикладного программного обеспечения, владеть навыками разработки прикладного программного обеспечения на современных языках программирования, методами адаптации прикладного программного обеспечения.

Все эти компетенции осваиваются в дисциплинах учебного плана, относящихся к блоку разработки программных средств, однако базовые навыки программирования приобретаются при освоении дисциплины «Информатика и программирование». На этом этапе осваиваются следующие концептуальные понятия программирования на выбранном языке или языках: синтаксис и семантика языка; структура программы; операторы, реализующие основные алгоритмические структуры; приемы программирования алгоритмических структур; типы данных и их применение; использование структурированных типов данных. Успешное освоение базовых навыков во много определяется выбором первого языка для освоения программирования.

Обзор научной литературы по проблеме. Для освоения программирования всегда встает проблема, с чего начать, т. е. какой язык программирования выбрать для начального обучения программированию. Дискуссии на тему того, какой язык выбрать первым для обучения программистов не утихают: кто-то называет

одни языки, кто-то другие, и каждая страна приводит свои аргументы [2; 4; 5; 8]. В ряде работ приведены требования к языку для обучения [6; 7; 10; 11; 13]. Исходя из этого, нами сформированы требования, которым должен отвечать начальный язык для обучения программированию:

- обеспечивать простоту, ясность и удобочитаемость конструкций;
- иметь простую структуру и минимальное количество типов;
- иметь типичные операции со стандартными типами;
- содержать операторы, поддерживающие базовые алгоритмические структуры;
- иметь механизмы и средства для определения функций пользователя и поддержки модульности;
- иметь возможность определения новых типов данных;
- иметь интегрированную среду разработки;
- принадлежать к миру свободно распространяемого программного обеспечения (ПО);
- иметь перспективы развития;
- иметь возможность использования в разных парадигмах;
- иметь высокий рейтинг использования.

Кроме того, необходимо учитывать внешние социальные факторы, такие как уровень подготовки абитуриентов, прогноз трудоустройства, востребованность программистов в регионе.

Анализ языков программирования для выбора первого языка для изучения целесообразно начать с востребованности языков среди программистов. Ряд компаний регулярно проводят рейтинги востребованности языков. Рейтинг не показывает, какой язык программирования лучше или хуже, но отражает спрос на специалистов и популярность использования языка во всем мире.

Так, Голландская компания TIOBE Software с 2001 г. собирает информацию о популярности языков программирования

в разных странах и формирует ежемесячные рейтинги [20]. Данные основаны на анализе программных продуктов, мнениях опытных программистов и запросах в поисковых системах. Мировой рейтинг топ-20 языков программирования компании TIOBE на февраль 2019 г. представлен на рис. 1 [21].

Представляет интерес рейтинг языков программирования среди русскоязычного сегмента программистов. На рис. 2 представлен рейтинг топ-20 востребованности языков программирования в коммерческом использовании, составленный по опросу более 7 тыс. разработчиков, проживающих преимущественно в России, Украине и Беларуси (июль 2018 г.) [9].

Мировой и русскоязычный сегмент отличаются друг от друга, но несущественно. Основные языки программирования находятся в обоих рейтингах. Из них можно выделить три группы языков: языки широкого назначения (Enterprise), языки разработки Web-приложений (Web) и языки разработки мобильных приложений (Mobile). К первой группе можно отнести Java, Python, C++, C, Ruby, Visual Basic, Delphi/Object Pascal; ко второй – JavaScript, PHP, Perl; к третьей – Swift, C#, Scala, Kotlin. Следует отметить, что ряд языков группы Enterprise, такие как Java, Ruby, Python, C++, можно использовать для разработки Web-приложений.

Многолетний опыт обучения программированию позволяет утверждать, что для выбора первого языка программирования его целесообразно выбирать из группы Enterprise. Рассмотрим языки этой группы с точки зрения удовлетворения требований, предъявляемых к первому языку [1; 3; 12; 15].

Язык Java. Java – объектно-ориентированный язык программирования, используемый для разработки различных приложений. Рейтинг Java продолжает расти: язык сохраняет первое место в различных рейтинговых системах и демонстрирует самые высокие показатели роста. Изна-

чально Java создавался как язык программирования, который позволяет разрабатывать программы для разных операционных систем без необходимости компилировать

их отдельно для каждой платформы, что позволяло бы использовать эти программы на различных процессорах под различными операционными системами.

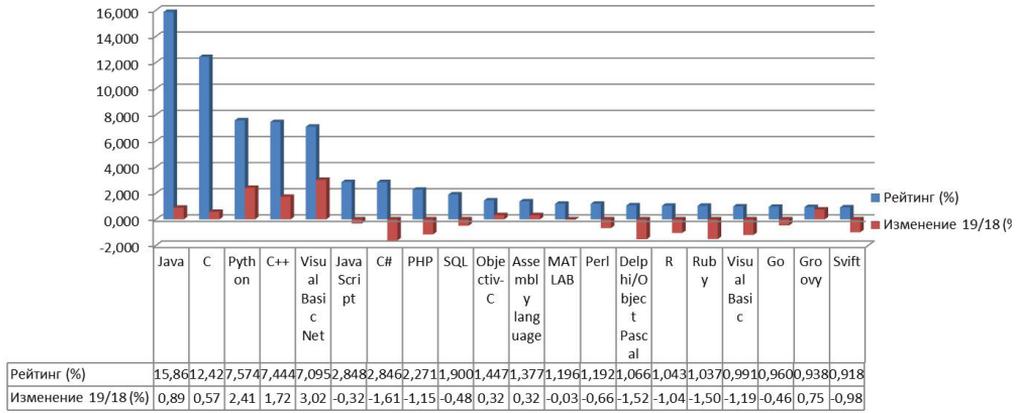


Рис. 1. Мировой рейтинг топ-20 языков программирования компании ТЮВЕ на февраль 2019 г.

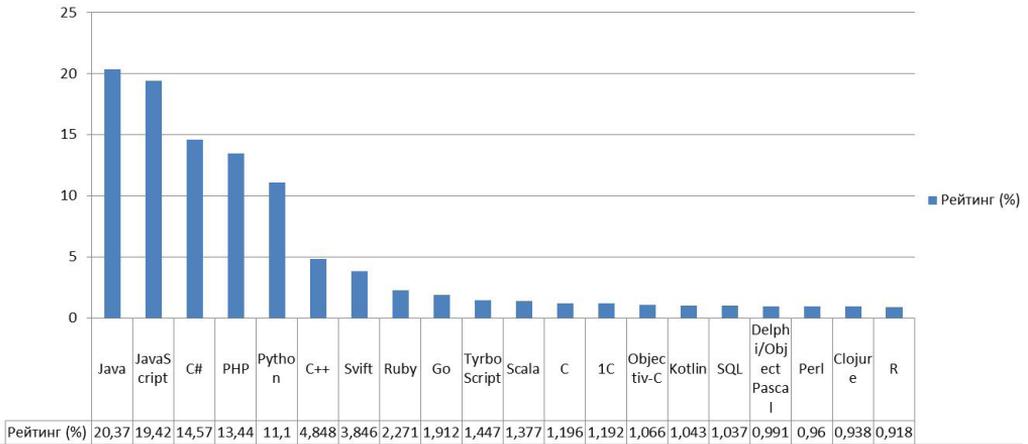


Рис. 2. Рейтинг топ-20 языков программирования русскоязычного сегмента программистов

Java отвечает большинству требований, предъявляемых к первому языку. Основным сдерживающим фактором для изучения языка является сложный синтаксис языка.

Язык Python. В рейтинге языков Python неизменно занимает лидирующие

позиции. Представляет собой высокоуровневый мультипарадигменный язык программирования, предназначенный для создания приложений в различных областях [18]. Язык поддерживает процедурное, объектно-ориентированное, функциональное и аспектно-ориентиро-

ванное программирование.

Python имеет довольно простой и понятный синтаксис и минимальный набор управляющих конструкций. В связи с этим он достаточно легко поддается освоению и, соответственно, является одним из самых популярных языков программирования именно для обучения [16]. Например, в 2014 г. он был признан самым популярным языком для обучения программированию в США [19].

Язык C – универсальный язык программирования, сочетающий в себе возможности языков программирования высокого и низкого уровней. Язык C и его клоны C++ и C# стабильно входят в рейтинг топ-20 языков программирования.

По мнению сообщества программистов, C-подобные языки в большей мере используют профессиональные программисты, имеющие опыт программирования на других языках. Несмотря на небольшое количество конструкций в языке, первоначальное освоение синтаксиса вызывает проблемы в его понимании. У языка C достаточно высокий порог вхождения, что затрудняет его использование в обучении в качестве первого языка программирования.

Язык Ruby. Ruby – современный язык программирования, который также завоевывает все новые позиции в рейтингах популярности. В нем сочетается объектно-ориентированный подход, динамическая типизация, интуитивно понятный синтаксис и высокая скорость разработки. Ruby работает на многих платформах, включая разные реализации Unix, MS-DOS, Windows. Ruby – интерпретируемый, свободно распространяемый язык с открытым кодом.

Ruby считается универсальным языком, подходит для решения широкого круга задач. Этот язык является одним из кандидатов в качестве первого языка программирования.

Язык Visual Basic. Базой Visual Basic является язык Basic, основы которого разработаны в 1963 г. Широкое распространение

язык получил с появлением персональных компьютеров, когда он являлся начальным языком программирования в школах и институтах.

Развитие Basic получил от Microsoft с появлением VBA (Visual Basic for Application). VBA напоминал классический Basic только синтаксисом, но стал значительно более современным. VBA был встроен во все основные инструменты, входящие в пакет Microsoft Office, в связи с чем VBA и его варианты стали одним из наиболее часто используемых языков на платформе Windows.

Ряд современных компиляторов во главе с Visual Basic и VB.NET реализуют объектно-ориентированное и событийное программирование. Основное использование Visual Basic в настоящее время ограничено разработкой приложений для Microsoft Office.

Delphi/Object Pascal является средой для быстрого создания приложений (Rapid Application Developing, RAD). Языковой основой Delphi является Pascal. Несмотря на мнение некоторых программистов, что Pascal устарел и изжил себя, что про него надо забыть, он стабильно входит в топ-20 рейтинга языков программирования.

Язык Pascal был разработан Н. Виртом в 1970 г., и считается, что Вирт разработал язык для обучения программированию. Для этих целей в язык была введена строгая типизация и минимальный набор операторов и операций, что, по мнению Вирта, должно было прививать дисциплину программирования.

Наиболее известной реализацией Pascal, обеспечившей широкое распространение и развитие языка, является разработанная в 1983 г. фирмой Borland версия Turbo Pascal, являющаяся первой интегрированной средой для разработки программного обеспечения. В дальнейшем было разработано несколько версий среды, в том числе версия 5.5, в которой был реализован язык Object Pascal. Последняя версия

Turbo Pascal 7.0 была переработана фирмой Borland для работы под управлением Windows и получила название Borland Pascal For Windows (BPW). Далее место Pascal занял Delphi, в котором были внедрены значительные расширения языка.

Развитие языка связано с появлением свободных реализаций языка Pascal (Free Pascal). Свободные реализации языка сохраняли основные достоинства классического Pascal, но и вобрали в себя характерные тенденции в развитии языков программирования.

К Free Pascal относятся PascalABC.NET, который объединяет в себе одновременно язык и систему программирования [21]. Наличие достоинств классического Pascal и большого количества встроенных в систему программирования средств обучения программированию позволяет утверждать, что PascalABC.NET – это язык и система, ориентированные на обучение современному программированию. Язык PascalABC.NET – это Object Pascal для платформы Microsoft.NET, который содержит все основные элементы современных языков программирования.

Результаты исследования, обсуждение. Краткий анализ языков программирования позволяет сделать вывод, что требования к первому языку для обучения программированию наиболее полно удовлетворяют Python, Ruby и Pascal. Язык C и его клоны практически никто и никогда не рекомендовал в качестве первого языка – слишком он сложен. То же самое относится и к Java. VBA имеет несколько ограниченное применение в приложениях Microsoft Office, и, на наш взгляд, его нецелесообразно использовать в качестве начального языка.

В Иркутском ГАУ для обучения программированию студентов направления «Прикладная информатика» начиная с 2001 г. был выбран язык Pascal. Для обучения языку использовалась среда BPW, как наиболее подходящая и совре-

менная для того времени среда для работы с языком Pascal.

В программе дисциплины «Информатика и программирование», которая изучается в 1-м и 2-м семестрах, для освоения языка рассматривались следующие разделы:

- синтаксис, семантика и лексическая структура языка;
- программирование основных алгоритмических структур;
- приемы программирования основных алгоритмических структур;
- массивы и типовые алгоритмы работы с массивами;
- работа со строковым типом и алгоритмы обработки текстов;
- программирование с использованием подпрограмм и модулей языка Pascal;
- использование текстовых и типизированных файлов.

Одной из основных идей Н. Вирта при разработке языка Pascal была идея привить дисциплину программирования. Язык не допускает вольностей, программа на языке имеет четкую структуру, все объекты программы должны быть объявлены и связаны с соответствующими типами, которые в ходе исполнения программы не могут быть изменены. Как показывает опыт работы со студентами, все эти свойства языка, освоенные при работе с ним, оказывают положительный эффект при освоении других языков.

BPW была разработана для 32-разрядных процессоров. Поскольку Borland перестала заниматься Pascal, то с появлением 64-разрядных процессоров не было разработано работоспособных версий BPW для таких процессоров, и пришлось подбирать другую среду для языка. Наиболее подходящей, на наш взгляд, оказалась версия PascalABC.NET.

Выбор PascalABC.NET был обусловлен следующими факторами:

- PascalABC.NET – это язык и система, ориентированные на обучение современному программированию, имеющие рас-

ширения современных языков и возможности платформы .NET;

- система опирается на платформу Microsoft.NET, используя ее языковые возможности и библиотеки;

- PascalABC.NET можно использовать для программирования в различных парадигмах: процедурное, объектно-ориентированное, функциональное программирование;

- PascalABC.NET относится к свободно распространяемому программному обеспечению;

- система имеет среду разработки со встроенным отладчиком, шаблоны кода, автоформатирование кода, переход к определению и реализации подпрограмм;

- переменные могут описываться не только в разделе описаний, но и инициализироваться при описании внутри блока begin-end.

Из недостатков PascalABC.NET следует отметить более медленную компиляцию, чем, например, в Delphi, вызванную особенностями платформы .NET, но это практически не влияет на скорость компиляции учебных программ.

Методические материалы, разработанные для среды BPW, с небольшими доработками используются для языка и среды PascalABC.NET.

Необходимость подготовки многопрофильных программистов, в том числе и для разработки Web-приложений, потребовала выбора второго начального языка для обучения. Для этого был выбран язык Python. Как уже отмечалось, отечественные и зарубежные авторы считают этот язык наиболее подходящим для обучения программированию [3; 16; 17]. Имея навыки по основам алгоритмизации и программирования на Pascal, программирование на Python быстро осваивается, и языковые возможности Pascal и Python не конфликтуют, а дополняют друг друга. Для работы с языком была выбрана среда IDLE

Python 3.7 32-bit.

Технология начального обучения двум языкам была выбрана следующая. Содержание разделов программы дисциплины «Информатика и программирование» осталось прежним. В начале курса студенты изучают разделы программирования основных алгоритмических структур и приемы программирования основных алгоритмических структур на языке Pascal с освоением основ программирования на языке Pascal. Далее эти же разделы по тем же заданиям для лабораторных работ выполняются на языке Python. Синтаксис основных простых операций и операторов реализации основных алгоритмических структур – операторов ветвлений и циклов – в обоих языках принципиально не отличаются. Базовые типы данных в обоих языках похожие. Оба языка имеют блочную структуру и реализация блоков не вызывает проблем. Операторы, реализующие основные операции – арифметические, сравнения и логические, в обоих языках сходные. Структуры ввода и вывода в обоих языках разные, но интуитивно они похожие и не вызывают у студентов затруднений.

В язык Python включен ряд операторов, реализующих Си-подобные короткие операторы присвоения. Освоение таких операторов целесообразно для освоения в дальнейшем языков разработки Web-приложений, и это одна из причин изучения второго начального языка. Освоение этих операторов осуществляется на этапе изучения приемов программирования.

Разделы массивы и типовые алгоритмы работы с массивами рассматриваются параллельно. Для языка Pascal рассматриваются статические массивы, характерные для классического Pascal. Изучаются способы объявления массивов, структуры ввода/вывода элементов массивов различной размерности, типовые алгоритмы обработки массивов.

В языке Python нет понятия массивов.

Для работы с массивами используются списки. Список (list) – это структура данных для хранения объектов различных типов. Список очень похож на массив языка Pascal, только в нем можно хранить объекты различных типов. Это позволяет формировать списки с содержанием, сходным с одномерными и многомерными массивами. Структуры ввода и вывода элементов списка несколько отличаются от массивов на языке Pascal, но методология реализации в обоих языках схожие. Имеет смысл сравнения алгоритмов обработки массивов. На языке Pascal рассматриваются типовые алгоритмы накопления, нахождения минимального и максимального элементов, упорядочения элементов, удаления и добавления элементов в массив и т. д. На языке Python многие из этих алгоритмов реализованы в виде методов и функций структуры list. Безусловно, такие возможности языка избавляют программиста от рутинных операций и ускоряют процесс разработки ПО, тем не менее программист должен знать суть алгоритмов, и это осваивается на языке Pascal. При этом следует отметить, что методы и функции структуры list работают для простых списков, а для списков более сложной структуры, например, аналогов двумерных массивов на языке Pascal, студенты применяют навыки, полученные при освоении алгоритмов на языке Pascal.

Все остальные разделы осваиваются параллельно на обоих языках: сначала на Pascal, а затем на Python. Для каждого раздела студенты в отчетах по выполненным лабораторным работам отмечают сходство

и различие реализации программ на обоих языках.

При программировании с использованием подпрограмм для программирования на Python прививаем дисциплину программирования. На Pascal подпрограммы объявляются и описываются в начале программы в разделе описаний. Язык Python позволяет объявлять и описывать подпрограммы в любом месте программы до вызова подпрограммы. Мы рекомендуем студентам объявлять и описывать подпрограммы, как и в Pascal, в начале программы.

При работе с файлами рассматриваются процедуры сохранения и считывания данных, являющихся результатами работы программы. В обоих языках это осуществляется при работе с текстовыми файлами. В обоих языках имеется такой тип файлов, процедуры и функции для работы с ними. Их синтаксис отличается, но смысл и технология работы схожие.

Выводы. Накопленный опыт изучения двух начальных языков для обучения программированию дал следующие результаты:

- 1) студенты освоили синтаксис и операции двух разных языков, что дает им возможности дальнейшего успешного освоения других языков, таких как Java, C#, JavaScript, PHP и т. д.;
- 2) студенты получили навыки программирования базовых алгоритмических структур на разных языках программирования;
- 3) студенты научились использовать в программах наборы данных и освоили алгоритмы их обработки.

Библиографический список

1. Алексеевский П. И. Обучение программированию студентов на основе методологии унифицированного процесса разработки программного обеспечения // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 150–153.
2. Болгарина Е. В. Современные требова-

ния к языку и среде разработки при обучении программированию бакалавров // Проблемы педагогической теории и практики: сборник научных статей. – СПб., 2014. – С. 21–25.

3. Змызгова Т. Р., Полякова Е. Н., Соколова Н. Н. Проблемно-ориентированный подход

- к обучению программированию на примере Python // Информатика и образование. – 2018. – № 9 (298). – С. 12–18.
4. *Лантев В. В., Толасова В. В.* Особенности языка программирования для обучения // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Управление, вычислительная техника и информатика. – 2009. – № 1. – С. 178–182.
 5. *Найзагарева А. А.* Языки программирования для обучения // Наука и Мир. – 2015. – Т. 1, № 3 (19). – С. 27–30.
 6. *Олоничев В. В.* Выбор первого языка программирования для обучения студентов IT-специальностей // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин: материалы XII Всероссийской научно-методической конференции (Кострома, 23–24 апреля 2018 г.). – Кострома, 2018. – С. 132–135.
 7. *Паволоцкий А. В., Королев Д. А., Левицкая Н. И.* Проблема выбора языка для начала обучения программированию в техническом вузе // Качество. Инновации. Образование. – 2015. – № 12 (127). – С. 23–31.
 8. *Петров Ю. И.* Методические вопросы преподавания дисциплин программирования в аграрном вузе // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения: материалы 3-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. (Иркутск, 16–18 октября 2018 г.). – Иркутск, 2018. – С. 710–717.
 9. *Рейтинг языков программирования русскоязычного сегмента программистов.* [Электронный ресурс]. – URL: <https://techrocks.ru/2018/07/29/programming-languages-popularity-2018/> (дата обращения: 05.08.2019).
 10. *Семухин С. О.* Сравнительный анализ языков программирования [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 35. – С. 166–170. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95588.htm> (дата обращения: 05.08.2019).
 11. *Сидорова Е. Б.* Выбор базового языка программирования для студентов первого курса профильных специальностей // Образование и наука в России и за рубежом. – 2018. – № 5 (40). – С. 60–64.
 12. *Тарасова М. С.* Обучение студентов основам программирования на базе информационных технологий // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 5. – С. 153–158.
 13. *Фахрутдинов Р. Р., Шакиров А. А., Заринова Р. С.* Проблемы выбора языка программирования для обучения студентов // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – № 9 (26). – С. 403–405.
 14. *ФГОС ВО (3++) 09.03.03 Прикладная информатика.* Зарегистрировано в Минюсте России 12 октября 2017 г. N 48531 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/downloads/1473/?f=%2Fuploadfiles%2FFGOS+VO+3%2B%2B%2FBak%2F090302_B_3_17102017.pdf. (дата обращения: 05.08.2019).
 15. *Энциклопедия языков программирования* [Электронный ресурс]. – URL: <http://progopedia.ru> (дата обращения: 05.08.2019).
 16. *Fagan B. J. M. Ed., Payne B.* Learning to program in Python – by teaching it! // Proc. Interdisciplinary STEM Teaching and Learning Conf. 2017. – Vol. 1. – P. 99–107. – DOI: <https://doi.org/10.20429/stem.2017.010109>.
 17. *Guo P.* Python is now the most popular introductoryteachinglanguageattopU.S.Universities [Электронный ресурс] // Communication of the ACM (July 7, 2014). – URL: <https://cacm.acm.org/blogs/blogcacm/176450-python-is-now-the-most-popular-introductoryteaching-language-at-top-u-s-universities/fulltext> (дата обращения: 05.08.2019).
 18. *Hromkovic J., Kohn T., Komm D., Serafini G.* Combining the power of Python with the simplicity of Logo for a sustainable computer science education [Электронный ресурс] // Informatics in Schools: Improvement of Informatics Knowledge and Perception. – 2016. – P. 155–166. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-46747-4_13 (дата обращения: 05.08.2019).
 19. *PascalABC.NET.* Современное программирование на языке Pascal [Электронный ресурс]. – URL: <http://pascalabc.net/> (дата обращения: 05.08.2019).

20. *TIOBE Index* | TIOBE – The Software Quality Company [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tiobe.com> (дата обращения: 05.08.2019).

21. *TIOBE Index for* February 2019 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tiobe.com/tiobe-index/> (дата обращения: 05.08.2019).

Поступила в редакцию 15.04.2020

Petrov Yuri Ivanovich

Cand. Sci (Technic), Assoc. Prof. of the Department of Informatics and Mathematical Modeling, Irkutsk State Agrarian University, y_i_petrov@hotmail.com, ORCID 0000-0002-4860-0684, Irkutsk

THE CHOICE OF LANGUAGE FOR TEACHING STUDENTS PROGRAMMING IN THE IT FIELD AT AN AGRICULTURAL UNIVERSITY

Abstract. The article considers the problems of mastering the initial programming language for training in the Irkutsk GAU bachelor 's degrees in the direction Applied informatics programming.

The purpose of the article is to identify and define requirements for the initial programming language, based on the identified requirements, to analyze popular programming languages and to propose a language and methodology for initial programming training.

Methodology and methods of research. The study was based on a competent model of bachelor 's training in programming. According to FGOS BO (3) 09.03.03 Applied informatics, at the graduate who mastered the program of a bachelor degree the all-professional and professional competences allowing it to perform labor functions according to the professional standard corresponding to professional activity of the graduate have to be created.

Results of a research. On the basis of the analysis of scientific literature on the problem, the requirements for the initial language of instruction in programming have been defined and formulated. Based on the requirements for the primary language, an analysis of the demand for programming languages was carried out and the most demanded languages were identified. Of the selected languages, Pascal versions .NET and Python were found to be the most appropriate for the initial programming language.

The technology of using two languages for initial programming training is presented. Pascal is used as the first language, and Python is used as the second language.

Keywords: programming language; programming training; initial programming language; programming paradigm.

References

1. Alekseevsky, P. I., 2014. Training in programming of students on the basis of methodology of the unified process of software development. *Pedagogical education in Russia*, no. 8, pp. 150–153. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bulgarian, E. V., 2014. Modern Requirements to Language and Development Environment When Teaching Bachelor Programming. *Problems of Pedagogical Theory and Practice. Collection of scientific articles*. St. Petersburg, pp. 21–25. (In Russ.)
3. Zmyazgova, T. R., Polyakova, E. N., Sokolova, N. N., 2018. Problem-oriented approach to programming training on the example of python. *Informatics and education*, no. 9 (298), pp. 12–18. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Laptsev, V. V., Tolasov, V. V., 2009. Peculiarities of a programming language for learning. *Vestnik of Astrakhan state technical University. Series: Management, computer engineering and Informatics*, no. 1, pp. 178–182. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Naizagarayeva, A. A., 2015. Programming Languages for Training. *Science and Peace*, vol. 1, no. 3 (19), pp. 27–30. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Olonichev, V. V., 2018. Selection of the first programming language for teaching students of

- it-specialties. Current problems of teaching information and natural-scientific disciplines: materials of the XII All-Russian Scientific and Methodological Conference. Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Kostroma, 23–24 April 2018). Kostroma, pp. 132–135. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Pavolotsky, A. V., Korolev, D. A., Levitskaya, N. I., 2015. The problem of choosing a language to start training in programming at a technical university. *Quality. Innovations. Education*, no. 12 (127), pp. 23–31. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Petrov, Yu. I., 2018. Methodological issues of teaching programming in agrarian higher education institution. *Modern problems of professional education: experience and ways of solving: materials of the 3rd all-Russia. scientific. scient. Conf. international. participation (Irkutsk, 16–18 October 2018)*. Irkutsk, pp. 710–717. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Rating of programming languages of the Russian-speaking segment of programmers [online]. Available at: <https://techrocks.ru/2018/07/29/programming-languages-popularity-2018/> (accessed: 05.08.2019). (In Russ.)
10. Semukhin, S. O., 2015. Comparative analysis of programming languages [online]. *Scientific-methodical electronic journal “Concept”*, vol. 35, pp. 166–170. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/95588.htm> (accessed: 05.08.2019). (In Russ.)
11. Sidorova, E. B., 2018. Selection of the basic programming language for first-year students of specialized specialties. *Education and science in Russia and abroad*, no. 5 (40), pp. 60–64. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Tarasova, M. S., 2011. Teaching students the basics of programming based on information technology. *Bulletin of the Pomeranian University. Series: Humanities and social Sciences*, no. 5, pp. 153–158. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Fakhruddinov, R. R., Shakirov, A. A., Zaripova, R. S., 2018. Problems of choosing a programming language for teaching students. *Modern research and development*, no. 9 (26), pp. 403–405. (In Russ., abstract in Eng.)
14. FGOS IN (3++) 09.03.03 Applied informatics. Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on October 12, 2017 N 48531 [online]. Portal of Federal State Educational Standards of Higher Education. Available at: URL:http://fgosvo.ru/fgosvo/downloads/1473/?f=%2Fuploadfiles%2FFGOS+VO+3%2B%2B%2F-Bak%2F090302_B_3_17102017.pdf. (accessed: 05.08.2019). (In Russ.)
15. Encyclopedia of programming languages [online]. Available at: <http://progopedia.ru> (accessed: 05.08.2019). (In Russ.)
16. Fagan, B. J., M. Ed., Payne, B. 2017. Learning to program in Python – by teaching it!. *Proc. Interdisciplinary STEM Teaching and Learning Conf.*, vol. 1, pp. 99–107. DOI: <https://doi.org/10.20429/stem.2017.010109>. (In Eng.)
17. Guo P. Python is now the most popular introductory teaching language at top U.S. Universities [online]. *Communication of the ACM* (July 7, 2014). Available at: <https://cacm.acm.org/blogs/blogcacm/176450-python-is-now-the-most-popular-introductoryteaching-language-at-top-u-s-universities/fulltext> (accessed: 05.08.2019). (In Eng.)
18. Hromkovic, J., Kohn, T., Komm, D., Serafini, G., 2016. Combining the power of Python with the simplicity of Logo for a sustainable computer science education [online]. *Informatics in Schools: Improvement of Informatics Knowledge and Perception*, pp. 155–166. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-46747-4_13 (accessed: 05.08.2019). (In Eng.)
19. PascalABC.NET. Advanced Pascal Programming [online]. Available at: <http://pascalabc.net/> (accessed: 05.08.2019). (In Russ.)
20. TIOBE Index | TIOBE – The Software Quality Company [online]. Available at: <https://www.tiobe.com> (accessed: 05.08.2019). (In Eng.)
21. TIOBE Index for February 2019 [online]. Available at: <https://www.tiobe.com/tiobe-index/> (accessed: 05.08.2019). (In Eng.)

Submitted 15.04.2020

Григоренко Анна Михайловна

Аспирант кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, a.m.grigorenko@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1260-6301, Новосибирск

ОТНОШЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу отношения преподавателей к проблеме обучения письменной научной коммуникации на иностранном языке в вузе.

Цель статьи – анализ понятия «академическая компетентность», выявление ожиданий и взглядов преподавателей иностранного языка на процесс формирования навыков академического письма на иностранном языке во время обучения в университете, поиск и обоснование перспектив организации и внедрения обучающих материалов по академическому письму на иностранном языке в практику обучения иностранному языку в вузе.

Методология и методы исследования. Теоретическими основаниями исследования выступили концепции формирования педагогических условий обучения академическому письму на английском языке в вузе (Э. Н. Меркулова), подходы к определению понятия академической компетентности (Т. Н. Астафурова, Г. Н. Каропа, А. Б. Бугашев). Исследование проводилось на основе анкетирования преподавателей кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета. Сбор и анализ полученных данных дает возможность изучения взглядов преподавателей иностранного языка на перспективу введения нового материала, направленного на обучение иноязычному академическому письму, а также выявления педагогических условий преподавания иноязычного академического письма в вузе.

В статье представлены результаты опроса преподавателей с целью выявления их отношения к обучению академическому письму на иностранном языке в вузе, а также проанализирована и обоснована перспектива внедрения курса по иноязычному академическому письму.

В заключении сделан вывод о том, что обучение такому жанру, как аргументативное академическое эссе, является значимой ступенью формирования базовых навыков академического письма на иностранном языке. Выявлены основные требования к преподавателю иноязычного академического письма, а также необходимость внедрения обучения академическому письму на иностранном языке в процесс обучения.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, иноязычное академическое письмо, академическая коммуникация, академическая компетентность, академическое эссе.

Введение, постановка проблемы. В настоящее время активно происходят процессы интеграции исследователей в мировое научное сообщество. Профессиональная подготовка будущих исследователей приобретает все большую значимость. В связи с этим понятие академической компетентности является одним из ключевых компонентов концепции университета. Поиск актуальных способов совершенствования процесса подготовки молодых исследова-

телей к письменной научной коммуникации на иностранном языке представляет особую актуальность. Необходима рационализация организации учебно-познавательной деятельности, направленной на формирование и развитие академической компетентности обучающихся.

В рамках современной академической парадигмы обучению иноязычному академическому письму отводится ключевая роль. В данный момент актуальна тенден-

ция подготовки обучающихся к научной и исследовательской деятельности [3].

Обзор литературы по проблеме. По мнению Т. Н. Астафуровой, формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, связанных с владением навыками иноязычной профессиональной и академической коммуникации, должно происходить поэтапно и включать обучение основным принципам построения, характерным отличиям, международным нормам и требованиям к академическому тексту [11].

В российских университетах процесс обучения иноязычному академическому письму проходит в несколько этапов. На уровне бакалавриата происходит обучение общему английскому, бизнес-английскому и ESP. На уровнях магистратуры и аспирантуры происходит обучение EAP. Умения академического письма также могут быть сформированы в рамках прохождения специализированных курсов, основанных на принципах системности, профессиональной направленности, научности и актуализации результатов исследований [8]. Результатом обучения является формирование академической компетентности. Под академической компетентностью будем понимать компетентность в научной, проектной и образовательной деятельности [4]. Академическая компетентность включает знания и умения по освоенным дисциплинам, а также способности к обучению в целом [1]. Академическая компетентность является важнейшим условием профессиональной подготовки обучающихся, что обеспечивает формирование гибкого, мобильного и независимого профессионала [2].

В университетах Европы, где приоритетным направлением является академический стиль коммуникации, в роли технологии исследовательского обучения выступает обучение академическому письму [6]. Базой развития академической компетентности, которая включает готовность к образовательной, научной и проектной

деятельности, является знание норм осуществления научно-исследовательской работы и международных стандартов академического письма, а также владение навыками написания различных типов академических текстов [4].

Существует противоречие между необходимостью обучения академическому письму и отсутствием у части преподавателей вузов сформированной компетентности осуществления иноязычной академической коммуникации. В связи с этим необходимо искать пути внедрения программы и курсов/спецкурсов академического письма, которые бы обеспечили целенаправленное обучение исследователей и обучающихся методам и технологиям построения академического текста в соответствии с международными стандартами [7]. Кроме того, к числу проблем в области обучения академическому письму можно отнести расхождения ориентиров в образовательных программах, а также несформированность у обучающихся необходимых академических навыков [10].

В основе процесса формирования академической компетентности лежит обучение письму на иностранном языке. Следовательно, есть смысл говорить о междисциплинарном подходе к обучению иноязычному академическому письму и взаимосвязи дисциплин «иностраный язык» и «академическое письмо». Это частично реализуется в курсах ESP и EAP. Однако многие обучающиеся испытывают большие трудности с написанием иноязычных текстов. Это одна из причин сложностей при создании академических текстов всех жанров. Также у обучающихся зачастую недостаточно опыта общения в академической среде, что является дополнительным предметом обсуждения в рамках изучения процесса обучения академическому письму [18]. Помимо недостатка концептуальных и методологических знаний в определенной области, обучающиеся могут испытывать трудности,

связанные с незнакомым жанром, который требует обучения новому виду письма [12].

Одним из ключевых остается вопрос обучения навыкам письма в рамках определенной дисциплины. Для этого необходимо обладать знаниями о построении академического текста и особенностях описания исследования, а также основных трудностях, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе создания таких текстов, чтобы сконцентрироваться именно на обучении навыкам, вызывающим трудности [17].

Следует отметить важность последовательности формирования навыков академического письма, а также влияние общеучебных компетенций и уровня владения иностранным языком на успешность формирования навыков иноязычного академического письма [5]. Важны поддержка и дополнительное обучение этим навыкам. Так, в большинстве американских колледжей и университетов, а также во многих российских университетах (НИУ ВШЭ, ТГУ, РАНХиГС, МИСиС, РЭШ и др.) существуют службы, которые обеспечивают поддержку обучающихся. К ним относятся центры академического письма и другие виды репетиторских или консультационных услуг специалистов – носителей второго языка [16].

В зарубежных университетах распространена практика совершенствования академической грамотности обучающихся в рамках специализированных университетских курсов, основой которых является обучение академическому письму. Академическое эссе – основной инструмент проверки навыков академического письма. Поскольку академическое эссе становится одним из ключевых видов иноязычной письменной деятельности, необходимо искать эффективные методики преподавания иноязычного академического письма русскоязычным обучающимся [9].

Согласно зарубежным исследователям, и обучающиеся, и преподаватели призна-

ют необходимость навыков письменной иноязычной научной коммуникации, как в университете, так и в мире в целом, и диапазон требований к качеству письменных работ обучающихся растет. В то время как идет дискуссия о том, каким типам текстов необходимо обучать, практика написания академического эссе не теряет актуальности [13].

Помимо отмеченных выше методических особенностей обучения академическому письму на иностранном языке, в научной литературе отмечены также и психологические трудности обучения, такие как неуверенность в себе и своих навыках письма (напряжение, возникающее при трудностях в изучении иностранного языка), низкая самооценка (острая реакция на критику, ожидание неудач в будущем), низкая мотивация (от уровня которой зависит длительность, частота, настойчивость в достижении целей, преодоление трудностей в обучении, ориентация на положительный результат выполнения заданий) [14]. Следовательно, необходимо построить процесс обучения с учетом этих особенностей освоения иноязычного академического письма. Принцип преемственности дисциплин частично решает эту проблему, однако, согласно многим российским и зарубежным исследователям (А. Ю. Суслова, С. В. Боголепова, P. Carlino, B. Johnston, L. Kirchoff, A. French и др.), поиск ее оптимального решения до сих пор актуален.

С психологическим аспектом обучения иноязычному академическому письму тесно связана и проблема мотивации обучающихся. Результаты зарубежных исследований указывают на взаимосвязь мотивации и осознания собственного прогресса и удовольствия от процесса изучения академического письма [19], предоставления автономности обучающимся [15], активного взаимодействия на разных уровнях, наличия обратной связи.

Методология и методы исследования. Технология формирования умений

и навыков академического письма на иностранном языке включает такие компоненты, как мотивационно-целевой, содержательный, процессуально-технологический и результативно-оценочный. В связи с оценкой мотивационно-целевого компонента был проведен опрос преподавателей. С целью анализа понимания преподавателями Новосибирского государственного технического университета необходимости формирования готовности молодых исследователей к письменной научной коммуникации на иностранном языке мы провели анкетирование. В нем приняли участие 18 преподавателей кафедры ИЯ ГФ НГТУ. Анкетирование включало 2 блока вопросов. Вопросы первого блока содержали варианты ответа, вопросы второго предполагали свободный ответ.

Результаты исследования, обсуждение. В первой части анкеты преподавателям предлагалось оценить их отношение к проблеме формирования готовности молодых исследователей к письменной научной коммуникации на иностранном языке. Абсолютное большинство опрошенных полностью (83 %) согласны с актуальностью этой проблемы. 11 % преподавателей считают, что проблема является важной, но не очень актуальной. Только 6 % преподавателей затруднились ответить, и один из респондентов отметил, что проблема не актуальна.

На вопрос «Является ли, на ваш взгляд, обучение академическому письму на иностранном языке в вузе необходимым (обязательным)» были получены следующие ответы: 47 % преподавателей выбрали ответ «скорее да, чем нет», более половины респондентов (53 %) ответили утвердительно. Несмотря на то что во многих российских университетах уже преподают такие дисциплины, как ESP и EAP, среди преподавателей нет твердой уверенности в необходимости этого предмета.

Третье утверждение, предлагаемое в анкете: «Считаете ли вы, что у обучающихся есть достаточно хорошее представление

о написании академических тестов на иностранном языке?». Ни один из преподавателей не ответил ни утвердительно, ни выбрал вариант «скорее да, чем нет». 61 % выбрали ответ «скорее нет, чем да», 33 % дали отрицательный ответ. Однако следует отметить, что в Новосибирском государственном техническом университете ежегодно проводится конференция «Актуальные проблемы современного общества» на иностранном языке, в которой принимают участие обучающиеся всех ступеней обучения, и полученные ответы подтверждают необходимость осуществления поэтапной подготовки обучающихся к написанию статей уже на уровне бакалавриата.

Четвертое утверждение, представленное в анкете, было посвящено организации процесса обучения академическому письму в вузе: «Необходимо ли создавать отдельный модуль по обучению академическому письму на иностранном языке?». Из числа опрошенных 44 % ответили утвердительно и 28 % выбрали вариант «скорее да, чем нет», 11 % ответили «скорее нет, чем нет» и 17 % затруднились ответить. Однако ни один из преподавателей не указал, что учебный модуль создавать не нужно. Поскольку формирование навыков иноязычного академического письма необходимо начинать уже на начальной ступени обучения, модуль можно включить в существующую программу обучения уже в бакалавриате, модифицируя ее.

Последнее утверждение, подразумевающее вариант ответа, было следующим: «Должен ли преподаватель академического письма на иностранном языке иметь научные публикации на преподаваемом языке?»

Более половины преподавателей (61 %) ответили утвердительно, 33 % были склонны к положительному ответу, 6 % затруднились ответить, однако ни один преподаватель не ответил отрицательно. Это условие обучения представляется выполнимым, поскольку у многих преподавателей есть

публикации на иностранном языке.

Второй блок анкеты представлял собой открытые вопросы. Первые 3 вопроса этого блока были направлены на выявление мнения преподавателей относительно вре-

менного промежутка, необходимого для обучения академическому письму на иностранном языке на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Среднее количество часов в семестр, необходимое для обучения академическому письму на иностранном языке

Степень обучения	Количество часов, необходимое для обучения академическому письму на иностранном языке
Бакалавриат	66
Магистратура	52
Аспирантура	46

Из данных таблицы следует, что именно на уровне бакалавриата необходимо уделять наибольшее внимание формированию навыков иноязычного академического письма. Эта практика может способствовать снижению уровня стресса обучающихся, возникающего при конструировании академического текста, формированию положительного отношения к данному виду деятельности и повышению мотивации к изучению академического письма на иностранном языке в магистратуре и аспирантуре.

Следующий блок вопросов с открытым ответом был направлен на выявление мнения преподавателей о жанрах, которым необходимо обучать на разных ступенях обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура): «Каким жанрам академического письма необходимо обучать в бакалавриате?» Ответы на этот вопрос значительно различались, сгруппировать их по какому-то принципу не удалось. Количественные данные представлены в таблице 2.

Следующий блок вопросов с открытым ответом был направлен на выявление мнения преподавателей о жанрах, которым необходимо обучать на разных ступенях обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура): «Каким жанрам академического письма необходимо обучать в бакалавриате?» Ответы на этот вопрос значительно различались, сгруппировать их по какому-то принципу не удалось. Количественные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оценка актуальности обучения различным жанрам академического текста на всех уровнях обучения

Жанр	Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура
Академическое эссе	3	2	1
Научная статья	7	11	13
Реферат (реферативный обзор)	4	0	1
Диссертация	0	3	3
Заявка на грант	0	0	1
Аннотация	2	1	2
Доклад	2	1	1
Курсовая работа	2	0	0

Как можно заключить из данных таблицы, наиболее востребованными жанрами для обучения в бакалавриате являются научная статья, реферат и академическое эссе. На уровне магистратуры важнейши-

ми навыками являются навыки написания научной статьи, диссертации и академического эссе. На уровне аспирантуры – это научная статья, диссертация и аннотация. Необходимость овладения навыком на-

писания научной статьи на иностранном языке трудно опровергнуть. В связи с этим нам представляется, что формирование этого навыка должно проходить поэтапно и осуществляться уже на начальной ступени обучения. Полученные данные подтверждают, что на уровне бакалавриата и магистратуры требуется развивать базовые навыки иноязычного письма, начиная с более простых жанров, таких как академическое эссе.

Далее преподавателям предлагалось перечислить основные требования к преподавателю академического письма на иностранном языке. Были выделены наиболее часто встречаемые характеристики:

- наличие ученой степени;
- наличие педагогического образования;
- владение иностранным языком не ниже уровня С1;
- наличие публикаций на иностранном языке в рецензируемых журналах;
- прохождение курсов повышения квалификации по академическому письму.

Анализ данных, полученных в результате анкетирования, позволяет сделать несколько выводов. Согласно ответам, преподаватели считают проблему формирования готовности обучающихся к письменной научной коммуникации на иностранном языке актуальной и осознают необходимость обучения студентов, магистрантов и аспирантов академическому письму на иностранном языке на всех ступенях обучения. Однако, по мнению преподавателей, у обучающихся отсутствует как понимание необходимости изучения этого предмета, так и области применения знаний о письменной научной коммуникации на

иностранном языке. Это позволяет предположить, что при составлении учебных материалов по иноязычному академическому письму необходимо учитывать недостаточные знания обучающихся о сущности научной коммуникации и включать информацию, связанную с восполнением пробелов в теории. Кроме того, анализ ответов на открытые вопросы показал, что, по мнению преподавателей, самыми необходимыми для изучения жанрами академического письма являются статья, аннотация и академическое эссе.

Заключение. Формирование иноязычной академической компетентности обучающихся должно проходить последовательно на всех ступенях обучения. Обучение написанию академического эссе может стать частью формирования базовых навыков академического письма на иностранном языке, которые пригодятся при овладении навыками написания академических текстов более сложных жанров. Обучение иноязычной письменной научной коммуникации – это процесс, осуществление которого возможно при реализации оптимальных условий обучения, таких как поэтапность обучения навыкам иноязычного академического письма, реализация требований к квалификации преподавателей, поддержание мотивации обучающихся, отведение необходимого количества часов, разработка дидактических материалов. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в перспективе при построении программы обучения письменной иноязычной научной коммуникации в вузе.

Библиографический список

1. Андрианова А. С. Академическая компетентность как структурный компонент образовательной компетентности. Философско-педагогические проблемы непрерывного образования // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования: сборник научных статей. – Могилев, 2016. – С. 199–203.

2. Бгуашев А. Б., Шрам В. П., Иоакимиди Ю. А. Повышение академической компетентности студентов средствами воспитательной деятельности [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. – 2017. – № 10 (123). – С. 13–17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-akademicheskoy-kompetentnosti>

studentov-sredstvami-vospitatelnoy-deyatelnosti (дата обращения: 06.05.2020).

3. *Казданян С. Ш.* Парадигма в высшем образовании как фактор повышения качества образовательного процесса [Электронный ресурс] // Гуманизация образования. – 2016. – № 6. – С. 85–91. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigma-v-vysshem-obrazovanii-kak-faktor-povysheniya-kachestva-obrazovatel'nogo-protsessa> (дата обращения: 05.05.2020).

4. *Карона Г. Н., Иванченко Т. Н.* Межкультурная академическая компетентность студентов педагогических специальностей: теоретические и методические аспекты [Электронный ресурс] // Гаудеамус. – 2017. – № 1. – С. 9–15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-akademicheskaya-kompetentnost-studentov-pedagogicheskikh-spetsialnostey-teoreticheskie-i-metodicheskie-aspekty> (дата обращения: 05.05.2020).

5. *Кащеева А. В.* Развитие подходов к обучению письму на иностранном языке [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. – 2017. – № 6. – С. 127–138. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-podhodov-k-obucheniyu-pismu-na-inostrannom-yazyke> (дата обращения: 05.05.2020).

6. *Крутикова О. Н.* «Академическое письмо» в условиях «Академического капитализма» [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. – 2012. – № 5. – С. 43–47. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoe-pismo-v-usloviyah-akademicheskogo-kapitalizma> (дата обращения: 26.04.2020).

7. *Макович Г. В.* Развитие компетенций академического письма как инструмент реализации государственной программы по повышению конкурентоспособности науки и образования // Вопросы управления. – 2018. – №1 (50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kompetentsiy-akademicheskogo-pisma-kak-instrument-realizatsii-gosudarstvennoy-programmy-po-povysheniyu> (дата обращения: 07.08.2020).

8. *Меркулова Э. Н.* Академическое письмо на английском языке в российском вузе: проблемы и решения // Политематический сете-

вой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета, 2016. – № 123. – С. 742–762. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoe-pismo-na-angliyskom-yazyke-v-rossiyskom-vuze-problemy-i-resheniya> (дата обращения: 17.04.2020).

9. *Рожкова Н. А.* Проблемы и перспективы развития академической грамотности русскоязычных студентов [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – № 6 (86). – С. 672–674. – URL: <https://moluch.ru/archive/86/16295/> (дата обращения: 23.04.2020).

10. *Степанов Б. Е.* Коммуникативное измерение науки в преподавании академического письма // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 123–127. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnoe-izmerenie-nauki-v-prepodavanii-akademicheskogo-pisma> (дата обращения: 25.04.2020).

11. *Astafurova T., Skrynnikova I., Sytina N.* Methodology of mastering academic writing competence in English within program of university training // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). – 2017. – № 97. – P. 280–284.

12. *Carlino P.* Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition // En Castello, M. y Donahue, C. University writing: Selves and Texts in Academic Societies. – London: Emerald Group Publishing, 2012. – P. 217–238.

13. *Coffin C., Curry M., Goodman Sh., Hewings A., Lillis Th., Swann J.* Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education // Simultaneously published in the USA and Canada by Routledge, 2003. – 189 p.

14. *Fikri A. W.* Psychological Interference on the Student's Academic Writing Process // The Social Sciences. – 2017. – № 12. – P. 1056–1065.

15. *Floris M. van Blankenstein, Nadira S., Roeland M. van der Rijst, Marleen S. Danel, Aaltje S. Bakker-van den Berg & Paul W. van den B.* How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? // Educational

Studies. – 2019. – № 45:2. – P. 209–225.

16. *Hundarenko O.* Challenges of Teaching Academic Writing Skills in ESL Classroom (Based on International Teaching Experience) // Revista Românească pentru Educație Multidimensională. – 2019. – № 11, iss. 4. – P. 70–83.

17. *James K.* Towards Autonomy in Academic Writing // Cahiers de l'APLIUT. – 1988. – № 8-1-2. – P. 58–72.

18. *Richards J. C., Miller Sh. K.* Doing Academic Writing in Education: Connecting the Personal and the professional. – London, 2005. – 212 p.

19. *Surastina, Dedi, F. S. O.* Examining Academic Writing Motivation of Prospective Indonesian Language Teachers Using Exploratory Factor Analysis // International Journal of Instruction. – 2018. – № 11 (2). – P. 15–24.

Поступила в редакцию 16.05.2020

Grigorenko Anna Mikhailovna

Postgraduate Student, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanitarian Education, Novosibirsk State Technical University, a.m.grigorenko@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1260-6301, Novosibirsk

ATTITUDE OF TEACHERS TO THE PROBLEM OF TEACHING WRITTEN SCIENTIFIC COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

Abstract. The article is devoted to the analysis of the attitude of teachers to the problem of teaching written scientific communication in a foreign language at a university.

The purpose of the article is to analyze the concept of “academic competence”, to identify the expectations and views of teachers of a foreign language on the process of forming academic writing skills in a foreign language while studying at a university, to search and justify the prospects for organizing and introducing teaching materials on academic writing in a foreign language in teaching practice of foreign language at a university.

Methodology. The theoretical foundations of the study were the concepts of the formation of pedagogical conditions for teaching academic writing in English at a university (E. N. Merkulova), approaches to defining the concept of academic competence (T. N. Astafurova, G. N. Karopa, A. B. Bguashev). The study was conducted on the basis of a survey of teachers of the department of foreign languages of the humanities faculty of Novosibirsk State Technical University. The collection and analysis of the obtained data makes it possible to study the views of teachers of a foreign language on the prospect of introducing new material aimed at teaching academic writing in a foreign language, as well as identifying pedagogical conditions for teaching academic writing in a foreign language at a university.

The article presents the results of a survey of teachers in order to identify their attitude towards teaching academic writing in a foreign language at a university, and also analyzes and substantiates the prospect of introducing a course in foreign language academic writing.

In conclusion, it is concluded that teaching a genre such as an argumentative academic essay is a significant step in the formation of the basic skills of academic writing in a foreign language. The main requirements for the teacher of foreign language academic writing were identified, as well as the need to introduce teaching of academic writing in a foreign language in the learning process.

Keywords: teaching a foreign language, foreign language academic writing, academic communication, academic competence, academic essay.

References

1. Andrianova, A. S., 2016. Academic competence as a structural component of educational competence. Philosophical and pedagogical problems of continuing education. Mogilev, pp. 199–203. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bguashev, A. B., Scar, V. P., Ioakimidi, Yu. A., 2017. Increasing the academic competence of students by means of educational activities. VSPU News, no. 10 (123), pp. 13–17 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-akademicheskoy-kompetentnosti-studentov-sredstvami-vospitatelnoy-deyatelnosti> (accessed: 05.06.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Kazdanyan, S. Sh., 2016. The paradigm in higher education as a factor in improving the quality of the educational process. Education Humanization, no. 6, pp. 85–91 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigma-v-vysshem-obrazovanii-kak-faktor-povysheniya-kachestva-obrazovatel'nogo-protsessa> (accessed: 05.05.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Karopa, G. N., Ivanchenko, T. N., 2017. Intercultural academic competence of students of pedagogical specialties: theoretical and methodological aspects. Gaudeamus, no. 1, pp. 9–15 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-akademicheskaya-kompetentnost-studentov-pedagogicheskikh-spetsialnostey-teoreticheskie-i-metodicheskie-aspekty> (accessed: 05.05.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kashcheeva, A. V., 2017. Development of approaches to teaching writing in a foreign language. Problems of Modern Education, no. 6, pp. 127–138 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-podhodov-k-obucheniyyu-pismu-na-inostrannom-yazyke> (accessed: 05.05.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Krutikova, O. N. «Academic writing» in the conditions of «Academic capitalism». Higher education in Russia, no. 5, pp. 43–47 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoe-pismo-v-usloviyah-akademicheskogo-kapitalizma> (accessed: 26.04.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Makovich, G. V., 2018. Development of academic writing competencies as a tool for implementing the state program to increase the competitiveness of science and education. Management Issues. Electronic Journal [online]. Available at: <http://vestnik.uapa.ru/ru/issue/2018/01/02/> (accessed: 20.04.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Merkulova, E., 2016. Academic writing in English at a Russian university: problems and solutions. Political Mathematical Network Electronic Scientific Journal of the Kuban State Agrarian University, no. 123, pp. 742–762 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoe-pismo-na-angliyskom-yazyke-v-rossiyskom-vuze-problemy-i-resheniya> (accessed: 17.04.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Rozhkova, N. A., 2015. Problems and prospects for the development of academic literacy of Russian-speaking students. Young Scientist, no. 6 (86), pp. 672–674 [online]. Available at: <https://moluch.ru/archive/86/16295/> (accessed: 23.04.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Stepanov, B. E., 2011. The communicative measurement of science in the teaching of academic writing. Higher Education in Russia, no. 7, pp. 123–127 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnoe-izmerenie-nauki-v-prepodavanii-akademicheskogo-pisma> (accessed: 25.04.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Astafurova, T., Skrynnikova, I., Sytina, N., 2017. Methodology of mastering academic writing competence in English within program of university training. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), no. 97, pp. 280–284. (In Eng.)
12. Carlino, P., 2012. Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition. En Castello, M. y Donahue, C. University writing: Selves and Texts in Academic Societies. London: Emerald Group Publishing, pp. 217–238. (In Eng.)
13. Coffin, C., Curry, M., Goodman, Sh., Hewings, A., Lillis, Th., Swann, J., 2003. Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education. Simultaneously published in the USA and Canada by Routledge, 189 p. (In Eng.)
14. Fikri, A. W., 2017. Psychological Inter-

ference on the Student's Academic Writing Process. *The Social Sciences*, no. 12, pp. 1056–1065. (In Eng.).

15. Floris, M. van Blankenstein, Nadira, S., Roeland, M. van der Rijst, Marleen, S. Danel, Aaltje, S. Bakker-van den Berg & Paul, W. van den B., 2019. How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? *Educational Studies*, no. 45:2, pp. 209–225. (In Eng.).

16. Hundarenko, O., 2019. Challenges of Teaching Academic Writing Skills in ESL Classroom (Based on International Teaching Experi-

ence). *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, no. 11, iss. 4, pp. 70–83. (In Eng.).

17. James, K., 1988. Towards Autonomy in Academic Writing. *Cahiers de l'APLIUT*, no. 8-1-2, pp. 58–72. (In Eng.).

18. Richards, J. C., Miller, Sh. K., 2005. *Doing Academic Writing in Education: Connecting the Personal and the professional*. London, 212 p. (In Eng.).

19. Surastina, Dedi, F. S. O., 2018. Examining Academic Writing Motivation of Prospective Indonesian Language Teachers Using Exploratory Factor Analysis. *International Journal of Instruction*, no. 11 (2), pp. 15–24. (In Eng.).

Submitted 16.05.2020

Коренецкая Ирина Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для лингвистических направлений, Псковский государственный университет, irinallo@mail.ru, ORCID 0000-0002-9859-1974, Псков

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КЕЙСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. Высокий уровень сформированности межкультурной компетенции – важное условие успешной интеграции выпускника в современное межкультурное сообщество. Поэтому отбору средств эффективного формирования межкультурной компетенции необходимо уделять особое внимание. Целью статьи является рассмотрение вопроса формирования межкультурной компетенции у студентов университета средствами межкультурных кейсов в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык». Методологическую основу работы составили системный подход к исследованию сложных развивающихся систем; лично-деятельностный подход к изучению педагогических явлений и систем; аксиологический подход; а также коммуникативный подход. В рамках пробного обучения со студентами были использованы диагностические (анкетирование, контент-анализ, интерпретация полученных данных, наблюдение), экспериментальные (констатирующий эксперимент) и статистические методы (математическая обработка экспериментальных данных). В результате анализа отечественных и зарубежных исследований моделей межкультурной компетенции предложена ее унифицированная структура и структурные компоненты, определены критерии и показатели ее сформированности у субъекта образовательного процесса. В материале предложен тематический принцип отбора кейсов, представлена модель по работе с ними, а также этапы формирования межкультурной компетенции. В заключении делается вывод об эффективности работы с межкультурными кейсами в формировании межкультурной компетенции у студентов.

Ключевые слова: восприимчивость, культура, межкультурная компетенция, ценности, эмпатийность.

Введение, постановка проблемы. Образовательное пространство является сложной и динамичной системой, которая должна сформировать у выпускника вуза компетенции, достаточные для его эффективного взаимодействия с представителями другой культуры в сфере делового сотрудничества. Межкультурные контакты – неотъемлемая характеристика современного делового мира. В мире насчитывается около 80 000 многонациональных фирм, и каждая из них имеет в своем составе в среднем 10 филиалов за рубежом, образуя, таким образом, обширную планетарную сеть [7]. Современные компании в мировой экономике требуют грамотной работы, которая предполагает, в том числе,

высокий уровень сформированности иноязычной межкультурной компетенции [15].

Актуальной задачей образования является поддержка и развитие у студентов базовых культурно- и ценностно-обусловленных навыков, позволяющих достойно представлять собственную идентичность, быть не только социальным ресурсом, но и полноправным субъектом культурно-ценностного взаимодействия.

Проблема состоит в том, что отсутствуют единые коммуникативные стратегии. Это приводит к существованию нескольких таксономий, включающих в себя различные наборы языковых инструментов, которые в основном направлены на решение имеющихся проблем в коммуникации,

вызванных языковой недостаточностью.

Кроме того, очевидно, что исключитель-но лингвистической компетенции недоста-точно для эффективного взаимодействия с представителями других культур. Гло-бализация и увеличение потоков студен-ческой и профессиональной мобильности меняют коммуникативные потребности со-временных европейских граждан. Челове-ку необходимо знать и понимать культуру других людей и обмениваться информа-цией с иностранными гражданами, про-живающими в нашей стране, тем самым обеспечивая их благополучную адаптацию в принимающем государстве. В результа-те для эффективного функционирования в современных мультикультурных сообще-ствах, помимо сформированных рецептив-ных и продуктивных языковых навыков и стратегий, у студентов должен быть сформирован обязательный навык – меж-культурная коммуникативная способность или компетенция [11], т. е. способность индивида взаимодействовать с другими участниками процесса коммуникации, ко-торые являются представителями других культурных контекстов.

Успешное взаимодействие между люди-ми, как внутри одной культуры, так и меж-ду разными культурами, требует, чтобы информация была правильно интерпрети-рована реципиентом. Безошибочное извле-чение и интерпретация смыслов реципиен-том из сообщения говорящего встречается крайне редко. Поэтому определенная сте-пень недопонимания практически всегда присутствует в межличностном взаимо-действии. При интерпретации сообщения важно учитывать не только то, что сказано, но и кем и при каких обстоятельствах.

Трудности в межкультурном общении возникают, когда коммуниканты придер-живаются разных культурных ценностей и твердо уверены в том, что их убеждения единственно верные [28].

Понимание культурных различий, при-

нятие возможности существования иной культуры, интерпретация полученной информации с учетом ценностей пред-ставителя чужой культуры – это важные компоненты мультикультурной подготовки выпускников [14]. В процессе межкультур-ного общения не менее важным является осмысление собственной культуры, ценно-стей, отношений, поведения, которые пре-терпевают определенную трансформацию на стыке взаимодействия с другой культу-рой [25].

Результаты, представленные в иссле-довании, основаны на контент-анализе работы студентов направления «Педаго-гическое образование с двумя профилями подготовки», профиль «Русский и ино-странный (английский) язык» и направле-ния «Лечебное дело» Псковского государ-ственного университета в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» (General English).

В Псковский государственный универ-ситет с каждым годом поступает все боль-ше иностранных студентов. Это связано с высоким уровнем образования, разноо-образием образовательных программ, а так-же расположением Псковского региона на границе с Прибалтийскими государствами и Республикой Беларусь. В одной академической группе обучаются представители нескольких национальностей. Роль препо-давателя становится шире: недостаточным оказывается только формирование компе-тенций в рамках той или иной дисциплины. Преподавателю необходимо создавать усло-вия для эффективного межличностного вза-имодействия между представителями раз-личных культур. Тем самым, дисциплина «Иностранный язык» становится инстру-ментом формирования межкультурной ко-муникативной компетенции у студентов.

Постановка цели. Целью исследования является изучение вопроса формирования межкультурной компетенции посредством межкультурных кейсов.

Обзор научной литературы по проблеме. Кросскультурные исследования отличаются особой сложностью, так как связаны с анализом взаимодействия ценностей и изучением своеобразного третьего пространства, которое рождается на стыке взаимодействия ценностей представителей разных культур. Сейчас активно применяются методологии, разработанные в течение последних 50–60 лет [19].

Можно выделить несколько направлений исследований:

а) первая группа связана с изучением понятия культуры, стереотипов, культурных символов и культурных метафор [9; 13; 22];

б) вторая доминирующая тема включает изучение межкультурной коммуникации в целом, а также национальных факторов, как определяющих влияние на результаты межличностного взаимодействия [4; 10].

в) третий блок исследований посвящен изучению роли английского языка как языка делового общения и языка для специальных целей [12];

г) четвертая группа исследований посвящена исследованию культурных различий между представителями двух разных культур [5] и столкновению культур во взаимодействии ценностей и норм [26];

д) пятый блок исследований включает в себя вопросы формирования межкультурной компетенции и роли невербального общения в межкультурном контексте [23];

е) шестая группа исследователей изучает трансграничные ситуации, когда национальная граница разделяет страны, регионы, культуры и экономики, но в то же время соединяет их, создавая общие интересы, помогая найти новые ресурсы для сотрудничества и создания различных трансграничных отношений.

Тем самым, межкультурная коммуникация может быть рассмотрена с нескольких точек зрения. Некоторые исследователи изучают специфику межличностного взаимодействия, в то время как другие уделяют

особое внимание различиям в коммуникативном стиле межкультурного общения.

Методология и методы исследования. Для достижения поставленной цели использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретические, эмпирические, диагностические (анкетирование, контент-анализ, интерпретация полученных данных, наблюдение), экспериментальные (констатирующий эксперимент), статистические (математическая обработка экспериментальных данных).

Методологическую основу исследования составили системный подход к исследованию сложных развивающихся систем; личностно-деятельностный подход к изучению педагогических явлений и систем; аксиологический подход; а также коммуникативный подход.

Результаты исследования, обсуждение. В рамках исследования мы проанализировали контент ключевых понятий, рассмотрели модели межкультурной коммуникативной компетенции и ее компонентный состав, определили принципы работы с межкультурными кейсами для формирования межкультурной коммуникативной компетенции, а также отобрали ряд кейсов и провели пробное обучение среди студентов направления «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки», профиль «Русский и иностранный (английский) язык» и направления «Лечебное дело» Псковского государственного университета.

Анализ работ по теме исследования выявил, что сегодня наряду с понятием «межкультурный» активно используются такие термины, как кросскультурный и социокультурный.

Межкультурный подход изучает влияние особенностей поведения представителей другой культуры, выявленных в процессе кросскультурных и социокультурных исследований, на эффективность межкультурной коммуникации.

Кросскультурный аспект анализирует

особенности сходных, аналогичных явлений в различных культурах, например, различия в ритуалах приветствия, способах выражения дистанции власти и т. д.

Социокультурный аспект предполагает анализ не только культурных, но и социальных составляющих (например, анализ ритуалов приветствия не только в аспекте ценностных различий в изучаемых культурах, но и с учетом социального статуса коммуникантов).

Уровень владения иностранным языком определяет «коммуникативная компетенция». Впервые этот термин появился в работах американского лингвиста А. Н. Хомского. В настоящий момент в научной сфере нет единого мнения о коммуникативной компетенции, каждый ученый по-разному трактует этот термин.

Изначально коммуникативная компетенция рассматривалась как способность, необходимая для осуществления определенной языковой деятельности на родном языке. Компетентный говорящий или слушающий, по мнению А. Н. Хомского, должен быстро формулировать предложения по определенным моделям, а также уметь дифференцировать сходства и различия в двух языках. Применительно к обучению иностранным языкам это понятие получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком (Страсбург, 1996), где оно определяется как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, а также опыта работы. Общеευропейская шкала языкового уровня включает в себя набор знаний, умений, отношений, включающий такие понятия, как самоосмысление, осознание себя и другого субъекта, извлечение смыслов из социокультурного контекста и их интерпретация на основе собственного жизненного опыта, но с учетом ценностей представителя другой культуры, развитие критического

мышления.

Иноязычная коммуникативная компетенция традиционно определяется как конкретный уровень владения речевыми, языковыми и социокультурными знаниями, умениями и навыками, который позволяет обучающемуся целесообразно коммуникативной ситуации разнообразить свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов двуязычного или одноязычного общения, что создает основу для целостного коммуникативного бикультурного развития [3].

Межкультурную компетенцию можно определить как способность к эффективному взаимодействию с представителями других культур.

Эта способность предполагает: знание родной культуры и других культур; умения применить эти знания; практический опыт использования знаний и умений в ситуациях межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникативная компетенция – это сложная многокомпонентная структура, которая предполагает способность взаимодействовать с представителями других культур на иностранном языке и включает в себя ряд компонентов: аффективный (эмпатия и толерантность), когнитивный (синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка), стратегический (вербальные, учебные и исследовательские стратегии учащегося).

Критериями сформированности межкультурной компетенции являются эффективность и допустимость поведения в конкретной социокультурной ситуации. Однако этот результат носит промежуточный характер. Формирование межкультурной компетенции происходит не одномоментно, а на протяжении длительного времени, это динамичный и не завершающийся процесс.

На настоящий момент существуют различные модели межкультурной коммуникативной компетенции: W-образная модель адаптации и реадaptации к куль-

турной среде (John T. Gullahorn, Jeanne T. Gullahorn), модель освоения чужой культуры (M. Bennett), модель межкультурной коммуникативной компетенции (B. H. Spitzberg), культурно-специфичная модель (D. Dirks), модель культурной компетенции (J. Campihna-Bacote).

Компаративный анализ моделей межкультурной компетенции позволяет выделить следующие обязательные структурные компоненты: эмоциональный (предполагает готовность субъекта к межкультурному взаимодействию и позитивную мотивацию), когнитивный (знания о культуре и ценностях представителя страны изучаемого языка), деятельностный (умения и навыки межкультурного взаимодействия).

Следовательно, если субъект готов к межкультурному взаимодействию и имеет позитивные установки на межкультурный диалог, знает о культурных особенностях собеседника, умеет вести диалог, понимая и принимая ценности собеседника, то можно говорить о высоком уровне сформированности межкультурной компетенции. Если субъект располагает знаниями о культуре и ценностях страны изучаемого языка, однако не мотивирован к межкультурному взаимодействию и не умеет выстраивать диалог, то следует говорить о среднем уровне сформированности межкультурной компетенции. Наконец, если субъект не знает о культурной специфике представителя иной национальности или эти знания носят стереотипный характер, не способен к диалогу на основе собственного жизненного опыта, но с учетом ценностей собеседника, то это свидетельствует о низком уровне межкультурной компетенции.

Средством формирования межкультурной компетенции могут стать межкультурные кейсы, которые сопровождаются соответствующими заданиями, ориентированными на формирование трех структурных компонентов межкультурной компетенции: эмоционального, когнитивного и деятельностного.

Принимая во внимание когнитивный

компонент, следует сказать, что коммуникативные задания должны побуждать учащихся расширять знания о динамичности межличностных взаимоотношений через анализ монологических высказываний на заданную тему, историй из личного жизненного опыта, анализ невербальной коммуникации (трансляция ценностей, отношений и т. д.). Работая с кейсом, обучающиеся учатся извлекать смыслы и интерпретировать их. Коммуникативные задания предусматривают анализ языковых средств и символов, используемых в различных общественных группах, развитие умения их корректно интерпретировать и соотносить с ценностями, ожиданиями и целями, которые их обуславливают.

Когнитивный компонент предполагает формирование критического мышления у обучающихся. При анализе кейса обучающиеся должны уметь анализировать влияние исторического контекста на межличностное взаимодействие. Субъекты должны осознавать исторические процессы, оказывающие влияние на отношения между культурами (плюсы и минусы глобализации и мультикультурализма). Межкультурное языковое образование рассматривает все культурные ценности как ценности, открытые к обсуждению и критическому анализу на основе принципов эмпатии и уважения к другому.

Кроме того, студенты должны уметь находить в кейсе информацию, относящуюся к социокультурному контексту. Поэтому коммуникативные задания должны предусматривать: описание обычаев и традиций родной культуры, особенно на примере собственных семей и других общественных групп; лингвистическое наблюдение и анализ языковых средств, используемых в различных социокультурных ситуациях; наблюдение и анализ невербальных средств общения.

Деятельностный компонент межкультурной компетенции предполагает умение адекватно оценивать себя и осознавать ценность мнений и отношений других людей. Развитие межкультурной компе-

тенции не означает безусловного принятия ценностей другого. Межкультурная компетенция подразумевает открытость и любознательность при взаимодействии с субъектом. Поэтому обучающиеся должны уметь задавать вопросы, которые бы позволили представителю иной культуры почувствовать интерес к его персоне, но в то же время вопросы должны быть дели-

катными и не затрагивать темы-табу.

Обязательные структурные компоненты межкультурной компетенции позволяют определить показатели уровня (высокий, средний, низкий) сформированности этой компетенции, отклонения от которого позволят диагностировать исходный уровень межкультурной компетенции и определить направления работы со студентами.

Таблица 1

Компоненты межкультурной компетенции

№ п/п	Аспект взаимодействия	Эмоциональный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент
1	2	3	4	5
1	Общение	Эмпатийность. Готовность представить информацию, намерения, идеи аудитории слушателей или читателей по различным темам. Готовность положительно представить свою страну на иностранном языке. Желание участвовать в межкультурном диалоге, высказывать мнение, уважительно относиться к собеседнику	Знание лексических единиц, включающих устойчивые словосочетания, оценочную лексику, реплики-клише речевого этикета, пословицы и поговорки (приветствия, представления, проявления чувств и выражения эмоций, прощания и др.), отражающие культуру общения стран изучаемого языка	Умение вступать в разговор, передавать и получать информацию, выражать свои эмоции и чувства, обмениваться мнениями. Умение понимать и интерпретировать устную и письменную речь на разные темы. Демонстрируют интерес и уважительное отношение к иностранному языку и иным культурам
2	Повседневная жизнь	Межкультурная восприимчивость. Принятие особенностей повседневной жизни представителей иной национальности	Знание особенностей восприятия времени у разных национальностей, приоритетов в распределении дел в течение дня. Прием пищи, устройство быта, отношение к одежде и материальным благам, отношение к труду	Следование нормам распределения времени и обязанностей в течение дня при нахождении в стране изучаемого языка
3	Стиль жизни представителей различных возрастов в разных культурах	Толерантность. Признание существования иных норм и правил поведения	Особенности семейных взаимоотношений. Знание об отношении к ребенку и отношении ребенка к родителям. Проблемы современных подростков и субкультуры. Забота и уважение к старшему поколению	Адаптация к чужой культуре с учетом жизненных принципов страны изучаемого языка
4	Свободное время	Интерес к особенностям организации досуга в странах изучаемого языка. Позитивное восприятие художественно-эстетического наследия страны изучаемого языка	Национальные виды спорта. Национальное искусство, музыка, литература	Толерантное отношение к ситуациям из повседневной жизни страны изучаемого языка

1	2	3	4	5
5	Образование	Готовность учиться на протяжении всей жизни, используя язык для саморазвития	Особенности школьного и вузовского обучения. Образ учителя в разных культурах	Грамотная интерпретация новых аспектов в учебных взаимоотношениях, выявление новых ситуаций общения, выявление сходств и различий в представлениях о «культурном и некультурном поведении»
6	Путешествие	Отсутствие тревожности при организации поездки	Этнографические реалии. Географические названия. Природа	Умение ориентироваться в городе страны изучаемого языка, а в случае затруднений – обратиться к местным жителям за помощью
7	Культура и ценности	Терпимость к системе ценностей другой культуры и сложившимся в ней нормам поведения. Отказ от негативных (ложных) стереотипов, предрассудков	Национальные праздники и фестивали. Традиции и обычаи. Знаменательные даты. Стереотипы и предрассудки. Сравнение изучаемых культур с родной культурой	Уважительное отношение к культурам других стран, к другим народам. Умение демонстрировать понимание взаимосвязи между опытом и представлениями об изучаемой культуре. Умение проводить аналогию при сравнении традиций и культурных особенностей изучаемых стран
8	История	Признание роли исторического контекста во взаимодействии между представителями различных национальностей	Взаимоотношения России и Великобритании, России и США	Умение адекватно интерпретировать факты исторических взаимоотношений

В специальной литературе межкультурное обучение обычно представляется как процесс, состоящий из нескольких этапов, направленных на приобретение следующих навыков:

1) осознание культурной специфики человеческого поведения вообще (cultural awareness);

2) осознание системы ориентации, характерной для родной культуры (self-awareness);

3) осознание значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия (cross-cultural awareness) [2].

На основе модели обучения, предложенной Д. Колба, определим модель работы с межкультурным кейсом (см. рис 1).

Далее приведем несколько кейсов, ко-

торые были использованы в работе со студентами.

First I thought that my foreign colleague is aggressive because even in informal interactions he behaves as it would be a fight. I did not react on the same way and it took a lot of time when I realized that his behaviour is accepted by his national communication rules. (male 28)

I think my foreign friend is not good at English. I told him that I have a problem with my job. He did not help me. Somebody told me to ask him directly to help me to solve the problem. But I think he does not understand my question or he is simply impolite (male 48).

I did not understand when my foreign colleagues wanted to speak about work during lunch breaks (male 26).

I like studying on my own. I do not want anybody to work with. I think I am responsible for my tasks and that is all. Why does my teacher say that teams are presumed to make better decisions than individuals (male 43).

It is so embarrassing that one of my foreign friends communicates in a very formal way in the office and when we go out to have a snack he seems to be my best friend. It is strange because I do not know how to behave with him (male 36).

People of this nationality do not like surprises. I always thought and learned that sudden changes in life can happen. My foreign colleagues do not agree with me, in addition they do not appreciate humor in a business

context. I think they are not right. Humor is important in life (female 38).

I know that punctuality is important for the representatives of this nationality, I accept that it is a necessity at work as well. One day I was late (15 minutes) because I had to take my daughter to the doctor and my boss was angry and he did not accept the reason. He kept on telling me to change my behaviour if not ... (female 33).

My foreign colleague is unfriendly. We have been working together for 3 years and he has never asked me how I am, why I am sad or excited, how I spend the weekend, etc. (male 37).

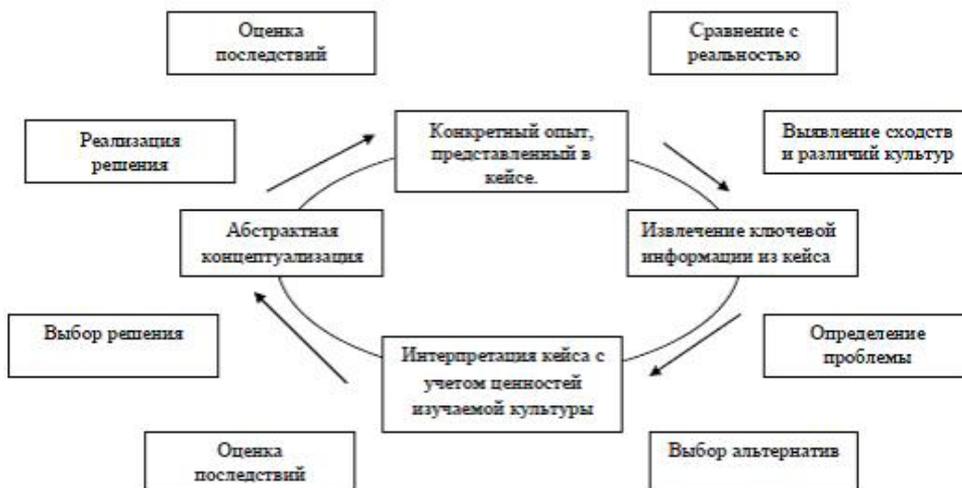


Рис. 1. Модель работы с межкультурными кейсами

Особое значение выработка стратегий поведения посредством обучения через кейсы может иметь для студентов-медиков. Приведем пример таких кейсов.

– A young foreign woman who doesn't speak Russian has an appointment in a Russian clinic. Although the patient is 45 minutes late, she insists on having the appointment. Five family members including her mother, father, husband, brother and sister accompany her. During the medical examination the patient

is silent. Her father is answering doctor's questions.

– I am Hindu. Like some other nations we keep to certain dietary restrictions: we don't eat beef or veal. The cow is sacred for us that's why we can't take in beef insulin. We prefer to die at home rather than at hospital and the Hindu body can't be touched by non-Hindus.

– The appointment with the representatives of different nations can be much longer due to the necessity to explain much more. In a recent

Hmong-English dictionary the translation for "parasite" is 24 words long, for "hormone" – thirty one words long. And even if the perfect translation was provided both sides were not sure if they were understood correctly.

Измерительные материалы И. Л. Плужника, методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, опросник Кроуна-Марлоу «Шкала социальной желательности» позволили выявить положительную динамику в развитии межкультурной компетенции у студентов: так, произошли существенные изменения по показателям эмоционального и когнитивного компонента межкультурной компетенции.

Заключение. В методике обучения иностранному языку вопрос формирования межкультурной компетенции особенно актуален. Результаты исследования позволяют заключить, что межкультурная компетенция – это сложный и многокомпонентный конструкт. При формирова-

нии межкультурной компетенции следует учитывать ряд принципов. Обучение межкультурной компетенции – это этапный процесс, в котором субъект продвигается к высокому уровню сформированности данной компетенции. Оценить степень ее сформированности позволят показатели эмоционального, когнитивного и деятельностного блоков, представленных в исследовании. Одним из средств формирования этой компетенции может стать работа с межкультурными кейсами, которые развивают, во-первых, самосознание личности как представителя определенной культуры, во-вторых, осознание ценностей носителя иной культуры, и, наконец, позволяют выработать стратегии поведения, которое способствует эффективному межличностному взаимодействию. Межкультурный подход к обучению иностранному языку создает условия для приобретения жизненного опыта взаимодействия с другой картиной мира.

Библиографический список

1. *Маслова Г. Г.* К вопросу о реализации межкультурного подхода в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Мир без границ: русский язык как иностранный в международном образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции. – Псков: ПсковГУ, 2019. – С. 289–299. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37631962> (дата обращения: 20.05.2020).
2. *Рот Ю., Контельцева Г.* Межкультурная коммуникация. Теория, тренинг. – М.: Юнити-Дана, 2006. – 224 с.
3. *Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.
4. *Ablonczy-Mihalyka L.* Business communication between people with different cultural backgrounds // Proceedings of the Conference of the International Journal of Arts and Sciences. – 2009. – № 1(19). – P. 121–129.
5. *Baric A., Jelovacz D., Fain N.* Barriers in multicultural business communication: an empirical study of Slovenia and Bosnia and Herzegovina // Innovative Issues and Approaches in Social Sciences. – 2013. – № 6(3). – P. 18–37.
6. *Bennett M.* Towards ethno-relativism: a development of model of intercultural sensitivity // Education for the Intercultural Experience/ ed. by M. Paige. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. – P. 21–71.
7. *Botescu I.* The training of international managers – success factor in international business // Management & Marketing Journal. – 2010. – № 8 (1). – P. 115–120.
8. *Byram M., Nichols A., Stevens D.* Developing Intercultural Competence in Practice. – Cleveland: Multilingual Matters, 2001. – 296 p.
9. *Cacciaguidi-Fahy & Cunningham J.* The Use of Strategic Metaphors in Intercultural Business Communication // Managing Global Transitions. – 2007. – № 5 (2). – P. 133–155.
10. *Derkun C. A., Razuskaya T. O. and Kresova N. S.* Cross-cultural communication // European

researcher. – 2010. – № 10. – P. 74–77.

11. *Dinas K. & Griva E.* Inter/multicultural awareness and communication in the Greek as a second language classroom: teaching practices, suggestions and perspectives // *Greek Language, Culture and Media*. – Athens: Gutenberg, 2017. – P. 23–55.

12. *Du-Babcock B.*, English as Business Lingua Franca: A comparative analysis of communication behavior and strategies in Asian and European contexts // *Iberica*. – 2013. – № 26. – P. 99–130.

13. *Geertz C.* The Interpretation of Cultures. – New York: Basic Books, 1973.

14. *Glaser E.* Missing Cues: Understanding Communication Barriers in Multicultural Virtual Teams // *Issues on culture and communication* / eds. L. Glaser, A. Tompos. – Győr-Linz: SzéchenyiIstván University-Johannes Kepler Universität, 2007. – P. 7–14.

15. *Grusovnik R. & Jelovak D.* The impact of managerial multicultural competencies on company's competitive advantage in global economy // *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*. – 2014. – № 7 (3). – P. 58–89.

16. *Hall E. T.* The silent language. – New York: Doubleday, 1959.

17. *Hall E. T.* Beyond culture. – New York: Doubleday, 1976.

18. *Hofstede G.* Culture's consequences: International differences in work-related values. – Newbury Park, CA: Sage, 1980.

19. *Culture, Leadership and Organizations. The Globe Study of 62 Societies* / eds. House R. J., Hanges P. J., Javidan M., Dorfman P. W., Gupta V. – Thousand Oaks: Sage Publications, 2004.

20. *Kramsch C., Thorne S.* Foreign language learning as global communicative practice // *Lan-*

guage Learning and Teaching in the Age of Globalization / ed. by D. Block & D. Cameron. – London: Routledge, 2002. – P. 83–100.

21. *Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography* / ed. by M. Byram & M. Fleming. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 310 p.

22. *Onea A. N.* Meanings of the notions of culture in intercultural research // *Review of Economic and Business Studies*. – 2010. – № 3 (2). – P. 243–252.

23. *Samovar L. A., Porter R. E.* Communication between Cultures. – Belmont, CA: Wadsworth, 1991.

24. *Spitzberg B. H., Changnon G.* Conceptualizing intercultural competence // *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* / ed. by D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. – P. 2–52.

25. *Stewart E. C. & Bennett M. J.* American cultural patterns. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1991.

26. *Tompos A.* Hungarian societal values through business negotiators' practices // *Proceedings of the 14th International Academic Conference* / eds. Jiri Rotschedl, Klara Cernakova. – Prague: International Institute of Social and Economic Sciences (IISES), 2014. – P. 445–453.

27. *Trompenaars F.* Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business. – London, UK: Economist Books, 1993.

28. *Zhang T. & Zhou H.* The significance of cross-cultural communication in international business negotiation // *International Journal of Business and Management*. – 2008. – Vol. 3, № 2. – P. 103–109.

Поступила в редакцию 06.06.2020

Korenetskaya Irina Nikolayevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages for non-linguistic Faculties, Pskov State University, irinallo@mail.ru, ORCID 0000-0002-9859-1974, Pskov

INTERCULTURAL CASES IN MULTICULTURAL COMPETENCE FORMATION

Abstract. A high level of intercultural competence is a significant factor of the successful integration of a graduate into the modern intercultural community. Therefore, within the educational framework special attention should be paid to the selection of means for the effective development of intercultural competence. The purpose of the article is to consider the problem of the formation and development of intercultural competence among university students by means of intercultural cases in the framework of the study of the discipline “English as a Foreign Language”. The methodological basis of the study is a systematic approach to the study of complex developing systems; personality-activity approach to the study of pedagogical phenomena and systems; axiological approach; as well as a communicative approach. Within the framework of experimental education with students, diagnostic (interview, content analysis, interpretation of the obtained data, observation) and experimental (ascertaining experiment), and statistical methods (mathematical processing of experimental data) were used. As a result of the analysis of national and foreign studies of models of intercultural competence, its unified structure is proposed, the criteria and indicators of its formation are determined. The material proposes a thematic principle of case selection; we also present a model how to work with cases, as well as stages of competency formation. Finally, we draw a conclusion about the effectiveness of intercultural cases in the formation of intercultural competence of students.

Keywords: culture, empathy, intercultural competence, sensitivity, values.

References

1. Maslova, G. G., 2019. On the realization of intercultural approach in Foreign Language Teaching. The Borderless World: Russian as a Foreign Language in International Educational Space. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Pskov: Pskov State University, pp. 289–299 [online]. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37631962> (accessed: 20.05.2020). (In Russ.).
2. Rot, Ju., 2006. Intercultural communication. Theory, training. Moscow: Junity-Dana Publ., 224 p. (In Russ.).
3. Saphonova, V. V., 1996. Learning languages of international communication in the context of dialogue of cultures and civilizations. Voronezh: Istoki Publ., 238 p. (In Russ.).
4. Ablonczy-Mihalyka, L., 2009. Business communication between people with different cultural backgrounds. Proceedings of the Conference of the International Journal of Arts and Sciences, no. 1 (19), pp. 121–129.
5. Baric, A., Jelovacz, D., Fain, N., 2013. Barriers in multicultural business communication: an empirical study of Slovenia and Bosnia and Herzegovina. Innovative Issues and Approaches in Social Sciences, no. 6 (3), pp. 18–37.
6. Bennett, M., 1993. Towards ethnorelativism: a development of model of intercultural sensitivity. Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press Publ., pp. 21–71.
7. Botescu, I., 2010. The training of international managers – success factor in international business. Management & Marketing Journal, no. 8 (1), pp. 115–120.
8. Byram, M., Nichols, A., Stevens, D., 2001. Developing Intercultural Competence in Practice. Clevedon: Multilingual Matters Publ., 296 p.
9. Cacciaguidi-Fahy & Cunningham, J., 2007. The Use of Strategic Metaphors in Intercultural Business Communication. Managing Global Transitions, no. 5 (2), pp. 133–155.
10. Derkun, C. A., Razuskaya, T. O. and Kresova, N. S., 2010. Cross-cultural communication

tion. European researcher, no. 10, pp. 74–77.

11. Dinas, K. & Griva, E., 2017. Inter/multicultural awareness and communication in the Greek as a second language classroom: teaching practices, suggestions and perspectives. *Greek Language, Culture and Media*, pp. 23–55.

12. Du-Babcock, B., 2013. English as Business Lingua Franca: A comparative analysis of communication behavior and strategies in Asian and European contexts. *Iberica*, no. 26, pp. 99–130.

13. Geertz, C., 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books Publ.

14. Glaser, E., 2007. Missing Cues: Understanding Communication Barriers in Multicultural Virtual Teams. Glaser L., Tompos A., eds. *Issues on culture and communication*, pp. 7–14.

15. Grusovnik, R. & Jelovak, D., 2014. The impact of managerial multicultural competencies on company's competitive advantage in global economy. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, no. 7 (3), pp. 58–89.

16. Hall, E. T., 1959. *The silent language*. New York: Doubleday Publ.

17. Hall, E. T., 1976. *Beyond culture*. New York: Doubleday Publ.

18. Hofstede, G., 1980. *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Newbury Park, CA: Sage Publ.

19. House, R. J., Hanges P. J., Javidan M., Dorfman P. W., Gupta V., eds., 2004. *Culture, Leadership and Organizations. The Globe Study of 62 Societies*. Thousand Oaks: Sage Publ.

20. Kramsch, C., Thorne, S., 2002. Foreign language learning as global communicative

practice. *Language Learning and Teaching in the Age of Globalization*. London: Routledge Publ., pp. 83–100.

21. *Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 1998, 310 p.

22. Onea, A. N., 2010. Meanings of the notions of culture in intercultural research. *Review of Economic and Business Studies*, no. 3 (2), pp. 243–252.

23. Samovar, L. A., Porter, R. E., 1991. *Communication between Cultures*. Belmont, CA: Wadsworth Publ.

24. Spitzberg, B. H., Changnon, G., 2009. Conceptualizing intercultural competence. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publ., pp. 2–52.

25. Stewart, E. C. & Bennett, M. J., 1991. *American cultural patterns*. Yarmouth, ME: Intercultural Press Publ.

26. Tompos, A., 2014. Hungarian societal values through business negotiators' practices. Jiri Rotschedl, Klara Cemakova, eds. *Proceedings of the 14th International Academic Conference*. Prague: International Institute of Social and Economic Sciences (IISES), pp. 445–453.

27. Trompenaars, F., 1993. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. London, UK: Economist Books Publ.

28. Zhang, T. & Zhou, H., 2008. The significance of cross-cultural communication in international business negotiation. *International Journal of Business and Management*, pp. 103–109.

Submitted 06.06.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2004.10

УДК 373+376

Горбунова Анна Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, angorbunova@yandex.ru, ORCID 0000-0002-3985-6282, Новосибирск

Королькова Ольга Олеговна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, ookorol@mail.ru, ORCID 0000-0001-8988-0152, Новосибирск

Ткаченко Елена Сергеевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, spсe-edu@mail.ru, ORCID 0000-0002-6468-5497, Новосибирск

Тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации

Аннотация. Введение. Проблематика статьи связана с противоречием, которое наблюдается в современном общем образовании. Оно заключается в необходимости соблюдения требований нормативных документов об индивидуализации образовательного процесса, с одной стороны, и недостаточной готовностью руководящих и педагогических работников к реализации этого требования посредством включения в него тьюторских практик.

Цель статьи – обобщение имеющихся в современной научной и методической литературе подходов к тьюторскому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как наиболее многочисленной и специфичной группе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Результаты. Авторами представлены подходы к осмыслению факторов, определяющих специфику целей и содержания тьюторского сопровождения различных групп обучающихся с ОВЗ, в том числе на разных уровнях образования. Также определены критерии распределения должностных обязанностей тьютора и иных педагогических работников в ходе образования таких обучающихся.

Заключение. Сделаны выводы о том, что эти подходы к тьюторской деятельности с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, на практике повысят ее эффективность и, как следствие, качество образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, индивидуализация образовательного процесса, индивидуальный образовательный маршрут, профессиональный стандарт, специалист в области воспитания.

Введение. Практика современного образования все чаще сталкивается с возрастающей разнородностью состава обучающихся. Они отличаются друг от друга присущими им характеристиками здоровья, индивидуальными психологическими особенностями, сформированными в семье нормами поведения и обще-

ния, рекомендованными и обязательными к реализации для некоторых обучающихся психолого-медико-педагогическими комиссиями вариантами адаптированных основных общеобразовательных программ и т. д. При этом ведущей организационной формой образования в подавляющем большинстве дошкольных образовательных организаций и школ остается фронтальная, то есть образование в условиях группы или класса. В этих реалиях у руководящих и педагогических работников все чаще возникает некоторое противоречие между необходимостью учитывать индивидуальные особенности и возможности обучающихся, что регламентировано многочисленными нормативными актами в сфере образования, и недостаточной готовностью воплощать это требование в собственной профессиональной практике. Одним из глобальных организационных решений этого противоречия является включение в состав педагогических работников образовательной организации такой, до сих пор многим мало понятной и мало знакомой должностной единицы, как тьютор. Несмотря на то что современная нормативная база профессиональной деятельности педагогических работников содержит много соответствующих нормативных документов, в том числе профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», включающий описание профессиональной деятельности по такой обобщенной трудовой функции, как «Тьюторское сопровождение обучающихся», зачастую руководители образовательных организаций, другие педагогические работники, в том числе специалисты в области профессиональной коррекции нарушений развития (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи), плохо понимают содержание профессиональной деятельности тьютора, его функционал и должностные обязанности, а также профессиональный педагогический ресурс этого специалиста.

Цель статьи мы видим в том, чтобы ос-

мыслить и обобщить имеющиеся в современной научной и методической литературе подходы к тьюторскому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как наиболее многочисленной и специфичной группе обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП). Для достижения этой цели считаем важным ответить на некоторый перечень вопросов, а именно:

1) в чем может заключаться специфика целей тьюторского сопровождения и содержания деятельности тьютора с обучающимися с ОВЗ по сравнению с иными группами обучающихся с ООП;

2) какие факторы могут определять специфику работы тьютора в ходе сопровождения им различных типологических групп обучающихся с ОВЗ;

3) меняются ли цели тьюторского сопровождения и содержание деятельности тьютора с обучающимися с ОВЗ в зависимости от уровня общего образования, который они осваивают;

4) насколько необходимо и как возможно распределить между педагогическими работниками, осуществляющими психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ, включая тьютора, содержание своей деятельности, чтобы не дублировать и не подменять собою деятельность друг друга: тьютору – специалистов по профессиональной коррекции нарушений развития, и наоборот, этим специалистам – тьютора (при его наличии).

Обзор научной литературы по проблеме. Обсуждение. Тьюторство в современной российской системе образования – феномен достаточно новый, но, несмотря на это, в нашей стране есть колоссальный опыт организации и реализации тьюторского сопровождения одаренных старшеклассников и студентов, публикации об этом начали появляться в 90-х гг. XX в. [Приводится по: 2; 3; 4; 11].

После вступления в силу Федерального закона от 29.12.2012 года № 273-ФЗ

«Об образовании в Российской Федерации» педагогическая должность «тьютор» начала активно упоминаться применительно к реализации права обучающихся с ОВЗ на доступное и качественное образование. Тьюторское сопровождение рассматривалось в перечне специальных условий, обеспечение которыми гарантировалось государством для этих обучающихся. Хотелось бы также отметить, что особенно интенсивно практики тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ как за рубежом [12], так и в нашей стране [6; 7; 9; 10] начали развиваться в сфере инклюзивного образования. Таким образом, современная практика деятельности тьютора в сфере образования обучающихся с ОВЗ – это логичное историческое развитие этой сферы профессиональной деятельности, и основная смысловая нагрузка в работе этого педагогического работника с такими детьми не меняется.

В связи с этим, отвечая на первый вопрос, отметим, что общая целевая направленность деятельности тьютора с обучающимися с ОВЗ специфики не имеет – она определяется общей идеей индивидуализации образовательного процесса и должностной инструкцией, которая в свою очередь должна быть разработана в соответствии с основными положениями профессионального стандарта этого специалиста, утвержденного Приказом Минтруда России от 10 января 2017 г. N 10н. «Специалист в области воспитания» (зарегистрирован Минюстом России 26 января 2017 г., регистрационный N 45406).

К должностным обязанностям тьютора по сопровождению обучающихся с ОВЗ, равно как и других обучающихся, в соответствии с этим документом, относится педагогическое сопровождение реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся; организация образовательной среды для реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с учетом особенностей их

психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья; организационно-методическое обеспечение реализации индивидуальных образовательных маршрутов [7].

Если же соотнести цели деятельности тьютора с возможными планируемыми образовательными результатами в сфере обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, то становится очевидным, насколько специфичны эти цели деятельности тьютора, так как они определяются особенностями психофизического развития и вследствие этого особенностями достижения планируемых образовательных результатов обучающимися с ОВЗ. Именно в этом, по нашему мнению, и заключается специфика целей и впоследствии содержание деятельности тьютора с этой группой обучающихся по сравнению с иными группами обучающихся с ООП (например, одаренными в отдельных областях).

Так, для всех групп обучающихся с ОВЗ характерны:

- специфические особенности восприятия (например, позднее включение, рассеянность внимания, проблемы с приемом, запоминанием и сохранением информации);
- нарушение речевого опосредования (например, трудности восприятия и понимания речевых инструкций, объяснений учителя, трудности сопровождения собственной речью своих действий, в том числе учебных, в целом речевого мышления, трудности речевого контроля и самоконтроля);
- особенности физического развития (например, нарушения зрения, слуха, невозможность долго находиться в сидячем положении, пониженный (повышенный) мышечный тонус и т. п.);
- задержка в овладении бытовыми навыками и навыками самообслуживания (например, неумение манипулировать школьными инструментами, неопрятность, трудности с обслуживанием себя в столовой и др.);

– особенности поведения (например, неумение владеть своими эмоциями, недостаточно четкое представление о требованиях, принятых в обществе; проявления социально-психологической дезадаптированности) [6].

В связи с этим, значительную актуальность для обучающихся с ОВЗ приобретают такие образовательные результаты как:

- их социализация и развитие доступных форм коммуникации;
- метапредметные результаты, выраженные универсальными учебными действиями;
- жизненные компетенции;
- личностные результаты, выраженные такими качествами как самостоятельность, активность и настойчивость в достижении результатов любой деятельности, особенно нарушенных ее видов.

Можно сделать вывод, что основными общими результатами работы тьютора с любой категорией школьников с ОВЗ будут их обучение поиску оптимальных и приемлемых способов преодоления возникающих трудностей в обучении и общении, а также формирование у обучающихся с ОВЗ адекватной оценки их возможностей.

Специфика содержания деятельности тьютора заключается в необходимости достижения специфичных по сравнению с иными группами обучающихся с ООП образовательных результатов и преодоления специфических трудностей в достижении этих результатов [1; 5; 8; 9; 10].

Говоря о специфике профессиональной деятельности тьютора с различными группами обучающихся с ОВЗ, мы часто задумываемся о том, чем это может быть обусловлено: присущими этим обучающимся индивидуальными и типологическими особенностями развития и, в связи с этим, трудностями достижения образовательных результатов (с учетом их индивидуализации); или теми образовательными технологиями, которым обучены тьюторы,

зачастую базирующимися на различных методологических основаниях. Пример может составить специфика деятельности тьютора, работающего в ресурсных классах с применением ПАП, в отличие от тьютора, работающего с подростками с применением личностно-ориентированных технологий и т. д. Это актуальный вопрос, так как индивидуализированные результаты можно достигать с использованием различных педагогических технологий. Главное, чтобы эти технологии учитывали своеобразие их развития и обеспечивали достижение индивидуализированного образовательного результата.

Мы согласны с мнением, что в большей степени специфика деятельности тьютора с различными группами обучающихся с ОВЗ определяется спецификой их особых образовательных потребностей и определяемых в связи с этим возможностей преодоления трудностей социализации и достижения индивидуализированных образовательных результатов [8; 9; 10].

Так, для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) наиболее важны навыки элементарного самообслуживания, их бытовая социализация. Обучающиеся с нарушениями зрения должны овладеть навыками пространственной ориентировки, важной остается задача сохранения остатков зрения (при их наличии). Обучающимся с нарушениями слуха необходимо получить навыки альтернативной коммуникации. Обучающимся с НОДА (в зависимости от степени нарушения) важны навыки передвижения не только в замкнутом, но и в открытом пространстве, значит, им нужно научиться выбирать безопасный оптимальный маршрут, в некоторых случаях – овладеть навыками альтернативной коммуникации. Школьникам с расстройствами аутистического спектра необходимо научиться контролировать свои аффективные вспышки, развивать навыки коммуникации и эмпатии. Всем этим обу-

чающимся в ходе обучения в школе необходимо научиться:

- понимать причины своих трудностей в обучении;
- пользоваться вспомогательными материалами (опорными схемами, памятками, алгоритмами);
- выполнять «пошаговый» самоконтроль;
- развивать имеющиеся у них способности [5; 8; 10].

При поступлении всех этих обучающихся в первый класс им важна помощь тьютора в адаптации к условиям образовательной организации, формировании навыков самообслуживания и самоорганизации, например, подготовке рабочего места, помощи при соблюдении правил личной гигиены.

Специфические цели, задачи, содержание деятельности тьютора с конкретным обучающимся с ОВЗ формулируются, корректируются и дополняются на заседаниях психолого-педагогического консилиума образовательной организации.

Характеризуя цели и содержание тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ на различных уровнях образования, необходимо отметить сохранение общей логики изменения целей и содержания тьюторской деятельности на каждом уровне образования [3]. Эта логика определяется приоритетами психологического и социального развития обучающихся различного возраста. Она тем ближе к общим представлениям о тьюторской деятельности с детьми, не имеющими ОВЗ, чем более приближено (качественно и количественно) развитие различных групп обучающихся с ОВЗ к нормативным показателям, и, соответственно, приближены к стандартизированным планируемые индивидуальные образовательные результаты этих обучающихся. При значительном расхождении показателей психофизического развития со стандартизированными и значительными проявлениями трудностей в образовании

некоторых групп и отдельных обучающихся эта логика будет более специфична, как это можно наблюдать в отношении обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Так, на уровне начального общего образования у школьников с ОВЗ важно сформировать положительную мотивацию к учебе. Для этого тьютору необходимо выявить познавательные интересы ребенка и его трудности в освоении программного материала, чтобы обучить подопечного способам получения информации, ее переработки и представления, основам рефлексивной деятельности.

В работе с младшими школьниками с ОВЗ эффективны следующие педагогические техники:

- составление плана-карты источников;
- вопросные техники;
- составление образовательного портфолио ученика.
- Наиболее приемлемыми формами работы с тьюторантами будут:
 - образовательное событие;
 - индивидуальная консультация;
 - тьюториал [2; 10].

На уровне основного общего образования важно помочь подростку с ОВЗ научиться общаться со сверстниками, утвердиться в школьном коллективе, пройти предпрофильное самоопределение.

Ведущей техникой работы тьютора с подростками с ОВЗ является составление образовательной карты и портфолио.

Основными формами работы тьютора с обучающимися будут:

- индивидуальные и групповые консультации;
- образовательные события;
- тренинги [10].

На уровне среднего общего образования тьютор должен помочь своему подопечному осуществить самоопределение и профессиональную ориентацию, спроектировать будущее, раскрыть имеющиеся у обучающегося с ОВЗ специальные спо-

способности, чтобы старшеклассник был признан ученическим коллективом.

Для решения этих задач могут быть использованы:

- организационно-деятельностные игры;
- образовательные сессии;
- психологические тренинги;
- научные консультации;
- стажерские практики (профессиональные пробы) [3; 10].

Рассмотрим завершающий вопрос о координации деятельности тьютора и профессиональной деятельности иных специалистов службы сопровождения. Важно понимать, что это общий вопрос профессионального сотрудничества вне зависимости от индивидуальных характеристик обучающегося. Эта проблема возникает, когда в педагогическом коллективе нет тьютора, более того этот специалист или не нужен, или ввести такую должностную единицу нет возможности, а вопрос координации и распределения целей и задач, содержания профессиональной деятельности между различными педагогическими работниками может быть актуален.

Тьютор – относительно новая штатная единица в педагогическом коллективе, именно поэтому очень важно всей команде договориться о функционале каждого специалиста в условиях конкретной образовательной организации вообще. Как правило, это отражено в должностных инструкциях, разработанных в каждой конкретной образовательной организации для каждого педагогического работника. Затем необходимо определиться с содержанием работы применительно к сопровождению конкретных обучающихся в рамках деятельности психолого-педагогического консилиума, в том числе в отношении отдельных обучающихся с участием тьютора. При этом надо помнить о том, что отдельные трудовые функции могут перераспределяться между педагогическими работниками, как не требующие специальных профес-

сиональных компетенций и являющиеся общепедагогическими (например, координация общей деятельности, ведение общей сопроводительной документации и т. д.), а деятельность в рамках специальных профессиональных компетенций, направленная на достижение коллегиально продуманных образовательных ориентиров обучающихся, должна быть всеми участниками образовательного процесса обсуждена, понята и реализована.

Существует необходимость разграничить содержание деятельности между всеми педагогическими работниками, в том числе осуществляющими психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ, чтобы не дублировать и не подменять собой деятельность друг друга [4; 7]. На это будет влиять укомплектованность штата образовательной организации.

В частности деятельность тьютора по ряду профессиональных функций и профессиональных действий является более широкой (общепедагогической) по сравнению с деятельностью учителя-дефектолога, педагога-психолога и учителя-логопеда.

Например, коррекционно-развивающая работа по развитию слухового восприятия у слабослышащего не может составлять обязанностей тьютора, так как является одним из направлений деятельности учителя-дефектолога. В общем, основными задачами учителя-дефектолога является организация своевременной специализированной помощи обучающимся с ОВЗ, испытывающим трудности в освоении обязательного предметного минимума, предусмотренного федеральными государственными образовательными стандартами.

Содержание коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога будет направлено на сенсомоторное и умственное развитие, формирование пространственно-временных отношений, общеинтеллектуальных умений, наглядных и словесных форм мышления, универсальных учебных действий, готовности к восприятию и по-

ниманию учебного материала.

Приведём иной пример относительно содержания коррекционно-развивающей работы. Работа по преодолению нарушений эмоционального развития у обучающихся с ЗПР также не может являться содержанием работы тьютора, это одно из направлений деятельности педагога-психолога. В целом она направлена на разработку системы психологического сопровождения обучающихся с учетом их возрастных особенностей и образовательных потребностей. Основное внимание педагога-психолога направлено на социально-эмоциональную адаптированность, адекватность эмоциональных реакций, сформированность социально-коммуникативных норм, коммуникативное поведение, когнитивное развитие, регулятивные процессы, самоконтроль обучающегося. Именно педагог-психолог проводит с обучающимися психологическую диагностику, коррекционную, развивающую, профилактическую работу, а также индивидуальные и тренинговые занятия.

Работа по развитию лексико-грамматического строя речи также не может осуществляться тьютором. Учитель-логопед оказывает помощь обучающимся с ОВЗ по коррекции их речевых нарушений, которые мешают успешно осваивать адаптированные образовательные программы. Основной задачей учителя-логопеда является коррекционная работа по преодолению нарушений устной и письменной речи обучающихся.

Формирование же адаптивного коммуникативного поведения обучающегося с ОВЗ в урочной и внеурочной деятельности является важным направлением работы тьютора и может им осуществляться, в том числе, в ходе индивидуальных коррекци-

онно-развивающих занятий, перечисленных выше специалистов.

Говоря о разграничении содержания профессиональной деятельности тьютора с деятельностью учителя и воспитателя, важно помнить, что она является более узкой, так как ориентирована на индивидуализацию образовательной деятельности обучающихся.

Обобщенными трудовыми функциями учителя и воспитателя являются педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса, основных общеобразовательных программ. Тьютор же может принимать участие в воспитательной и развивающей деятельности педагогов, индивидуализируя ее, оказывать помощь в подборе и адаптации педагогических средств образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающегося с ОВЗ, проектируя и принимая участие в реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Заключение. Осознание общности и специфики тьюторской деятельности с различными группами обучающихся с ООП, в том числе с такой многочисленной и специфичной, как обучающиеся с ОВЗ, – серьезная и актуальная задача, прежде всего, для современной дошкольной образовательной организации и общеобразовательной организации. Именно там сегодня активно используются в образовательном процессе тьюторские практики педагогической деятельности, и эффективность их реализации во многом определяется осмыслением ответов на те вопросы, которые представлены в статье. Уверены, что комментарии и выводы, к которым пришли авторы, будут интересны и полезны руководящим и педагогическим работникам этих организаций.

Библиографический список

1. Зыбарева Н. Н., Карпенкова И. В., Кузьмина Е. В. Профессия тьютор: информационно-методический бюллетень. – М.: МГППУ, 2012. – 40 с.

2. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. – М.: Педагогический уни-

верситет «Первое сентября», 2010. – 56 с.

3. *Ковалева Т. М.* Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 5–8. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 64 с.

4. *Логинов Д. А.* Организация тьюторского сопровождения образовательного процесса // Экономика образования. – 2013. – № 1. – С. 169–173.

5. *Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ* / сост. Е. А. Вишнякова. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. – 66 с.

6. *Петрова Е. Э., Дегтярёва Л. И., Тиндетникова Е. Г.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной школе: методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2013. – 115 с.

7. *Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования: сб. материалов* / сост. Н. В. Борисова, М. Ю. Перфильева; пер. И. С. Аникеев, Н. В. Борисова. – М.: РООИ Перспектива, 2012. – 122 с.

8. *Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ* [Электронный ресурс]: методические рекомендации для тьюторов, педагогов, специалистов образовательных учреждений /

сост. С. В. Алещенко. – Томск: ОГКОУ «Центр ПМСС», 2014. – 42 с. – URL: <https://docplayer.ru/32814762-Tyutorskoe-soprovozhdenie-detey-s-ovz.html> (дата обращения: 19.06.2020).

9. *Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику* [Электронный ресурс]: методические рекомендации / сост. Е. В. Кузьмина. – М., 2013. – 57 с. – URL: <https://docplayer.ru/35116173-Tyutorskoe-soprovozhdenie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-realizuyushchih-inklyuzivnuyu-praktiku.html> (дата обращения: 19.06.2020).

10. *Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие* / под ред. Е. В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2017. – 173 с.

11. *Шрамко Н. В.* Основы тьюторства: курс лекций [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Екатеринбург, 2018. – URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/10144> (дата обращения: 19.06.2020)

12. *Elliott D., McKenney M.* Four inclusion models that work // Teaching Exceptional Children. – 1998. – Vol. 30, № 4. – P. 54–58.

Поступила в редакцию 03.06.2020

Gorbunova Anna Yurievna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Corrective Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, au-gorbunova@yandex.ru, ORCID 0000-0002-3985-6282, Novosibirsk

Korolkova Olga Olegovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Psychology and Pedagogy of the Institute of Natural and Socio-Economic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, ookorol@mail.ru, ORCID 0000-0001-8988-0152, Novosibirsk

Tkachenko Elena Sergeevna

Cand. Sci. (Psycholog.), Assoc. Prof. of the Department of Corrective Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, spec-edu@mail.ru, ORCID 0000-0002-6468-5497, Novosibirsk

**TUTOR SUPPORT STUDENTS WITH DISABILITIES
IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Abstract. Introduction. The problems of this article are associated with the contradiction that is observed in modern general education. It consists in the need to comply with the requirements of regulatory documents on the individualization of the educational process on the one hand and the lack of readiness of management and pedagogical workers to implement this requirement by including tutor practices.

The purpose of the article is to summarize the approaches available in the modern scientific and methodological literature to tutor support for students with disabilities as the largest and most specific group of students with special educational needs.

Results. The authors present approaches to understanding the factors that determine the specifics of the goals and content of tutor support of various groups of students with HIA, including at different levels of education. Criteria are also defined for the distribution of the duties of the tutor and other pedagogical workers during the education of such students.

Conclusion. In conclusion the conclusions are made, that these approaches to tutor activities with students with disabilities, implemented in practice, will increase its effectiveness and, as a result, the effectiveness of education for children with disabilities.

Keywords: students with special educational needs, individualization of the educational process, individual educational route, professional standard, specialist in the field of education.

References

1. Zybareva, N. N., Karpenkova, I. V., Kuz'mina, Ye. V., 2012. Profession tutor: informational and methodological newsletter. Moscow: MSPPU Publ., 40 p. (In Russ.)
2. Kovaleva, T. M., 2010. Materials of the course «Fundamentals of tutoring in general education»: lectures 1–4. Moscow: Pedagogical University «First of September» Publ., 56 p. (In Russ.)
3. Kovaleva, T. M., 2010. Materials of the course «Fundamentals of tutoring in general education»: lectures 5–8. Moscow: Pedagogical University «First of September» Publ., 64 p. (In Russ.)
4. Loginov, D. A., 2013. Organization of tutor support for the educational process. Economics of Education, 1, pp. 169–173. (In Russ.)
5. Vishnyakova, Ye. A., comp., 2017. Guidelines with models of tutorial support for teaching children with disabilities. Lipetsk: GAUDPO LO «IRO» Publ., 66 p. (In Russ.)
6. Petrova, Ye. E. Degtyareva, L. I. Tindetnikova, Ye. G., 2013. Psychological and pedagogical support of children with special educational needs in an inclusive school: Methodological manual. Novosibirsk: NIPKiPRO Publ., 115 p. (In Russ.)
7. Borisova, N. V., Perfil'yeva, M. Yu., comp., 2012. Strategies for team collaboration in the im-

- plementation of inclusive education practices: Sat. materials. Moscow: ROOI Perspective Publ., 122 p. (In Russ.)
8. Aleshchenko, S. V., comp., 2014. Tutoring support for children with disabilities: Methodological recommendations for tutors, teachers, specialists of educational institutions. Tomsk: Center PMSS Publ., 42 p. [online]. Available at: <https://docplayer.ru/32814762-Тьюторское-сопровождение-детей-с-овз.html> (accessed 19.06.2020) (In Russ.)
9. Kuz'mina, Ye. V., comp., 2013. Tutoring support for children with disabilities in educational institutions that implement inclusive practice: guidelines. Moscow, 57 p. [online]. Available at: <https://docplayer.ru/35116173-Тьюторское-сопровождение-детей-с-ограниченными-возможностями-здоровья-в-образовательных-учреждениях-реализующих-инклюзивную-педпдтк.20u> (accessed 19.06.2020). (In Russ.)
10. Samsonova, Ye. V., ed., 2017. Tutoring support for children with disabilities in conditions of inclusive education: a Methodological manual. Moscow: MGPPU Publ., 173 p. (In Russ.)
11. Shramko, N. V., 2018. Basics of tutoring: lecture course [online]: textbook for students of higher educational institutions. Yekaterinburg. Available at: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/10144> (accessed 19.06.2020). (In Russ.)
12. Elliott, D., McKenney, M., 1998. Four inclusion models that work. Teaching Exceptional Children, 30 (4), pp. 54–58 (In Eng.)

Submitted 03.06.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2004.11

УДК 371

Грасс Татьяна Петровна

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры № 17 «Экономика», Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, tprgrass@mail.ru, ORCID 0000-0002-0082-4857, Санкт-Петербург

Петрищев Владимир Иннокентьевич

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры № 7 «Языковой подготовки», Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, vpetrishchev2019@mail.ru, ORCID 0000-0002-5698-3187, Санкт-Петербург

Крашенинникова Анастасия Евгеньевна

Старший преподаватель кафедры английской филологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, atansy2@mail.ru, ORCID 0000-0003-2140-7742, Красноярск

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИИ И КАНАДЫ)¹

Аннотация. В статье приведен сравнительный анализ системы оценивания образовательных результатов в процессе формирования экономической культуры в России и Канаде. Авторы особо подчеркивают, что правительства России и Канады, осознавая значимость экономической подготовки старшеклассников, повышают требования к уровню и качеству подготовки выпускников школ, реализуя комплекс мер, направленных на разработку системы оценивания образовательных результатов как ключевого компонента любой образовательной системы, поскольку качественное оценивание результатов социально-экономической подготовки является распространенной и востребованной задачей в российских и канадских школах.

Подчеркивается, что существующая система оценивания сформировалась в рамках традиционной знаниевой парадигмы образования и не отражает результаты усвоения знаний, которыми должен обладать выпускник, снижая возможности развития его инициативы и самостоятельности в учебной деятельности. Такой подход к оцениванию не может реализовать задачу подготовки выпускника, способного эффективно действовать в различных социально-практических и экономических контекстах и ситуациях, а значит, не обеспечивает и его соответствия тем требованиям, которые предъявляет к нему общество и современный рынок труда, на смену которому приходит та реальность, которую сегодня все чаще характеризуют аббревиатурой VUCA (нестабильность, неопределенность, сложность, неоднозначность).

Целью статьи является выявление особенностей системы оценивания образовательных результатов старшеклассников в процессе формирования экономической культуры в школах России и Канады.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке авторов Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 18-013-00176.

Методологией выступает совокупность исходных теоретических обоснований: ключевых положений культурологического, компетентностного и критериально-уровневого подходов для описания характера и видов оценочной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: социально-экономическая подготовка, старшекласники, система оценивания, экономическая культура, компетентностный подход в обучении, методы оценивания, цифровая экономика.

Введение, постановка проблемы. Развитие инновационной экономики в современном мире определяет новые требования к формированию человеческого капитала, основе эффективного функционирования и конкурентоспособности общества, которому соответствует достаточный уровень экономической и социальной активности, экономической культуры подрастающего поколения. Это требует постановки качественно новых задач в педагогической деятельности по подготовке современных школьников, способных адаптироваться к социально-экономическим изменениям в мире, выстраивать перспективы своего личностного и профессионального развития. В Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» поставлена задача обеспечения к 2024 году глобальной конкурентоспособности российского образования, следовательно обеспечение личной конкурентоспособности, отражающейся в успешной социализации личности через образовательные результаты [4].

Повышение требований к уровню и качеству подготовки, в том числе социально-экономической выпускников школ определяет необходимость реализации комплекса мер, направленных на разработку системы оценивания образовательных результатов как ключевого компонента любой образовательной системы. Вопросы качественного оценивания результатов социально-экономической подготовки является актуальными в российских и канадских школах.

Существующая система оценивания сформировалась в рамках традиционной

знаниевой парадигмы образования и не отражает результаты усвоения знаний, которыми должен обладать выпускник, снижая возможности развития его инициативы и самостоятельности в учебной деятельности. Такой подход к оцениванию не может реализовать задачу подготовки выпускника, способного эффективно действовать в различных социально-практических и экономических контекстах и ситуациях, а значит, не обеспечивает его соответствия тем требованиям, которые предъявляет к нему общество и современный рынок труда, на смену которому приходит та реальность, которую сегодня все чаще характеризуют аббревиатурой VUCA (нестабильность, неопределенность, сложность, неоднозначность).

Целью статьи является выявление особенностей системы оценивания образовательных результатов в процессе формирования экономической культуры старшекласников в школах России и Канады.

Обзор научной литературы по проблеме. Отдельные аспекты проблемы оценивания результатов обучения в течение ряда лет рассматривались в исследованиях отечественных ученых. Так, Б. Ананьев, А. Бодалев, В. Степанский и другие ученые в своих работах выделяли социокультурную роль оценивания; В. Беспалько, В. Загвязинский, В. Полонский, Г. Сухобская исследовали в целом оценочную деятельность в учебном процессе; Б. Г. Ананьева и Ш. А. Амонашвили изучали феномен оценки в процессе школьного образования и его влияние на качество образования.

Много работ зарубежных ученых также посвящено системе оценивания, разработке новых моделей, технологий

и средств оценивания: А. Butler, N. Buchs, С. Pulfrey исследовали влияние оценки на мотивацию обучающихся относительно повышения своих образовательных результатов, А. Kohn в своей работе выделил базовые элементы в системе оценивания D. Harrison, P. Black, D. William и другие определили взаимосвязь различных видов оценивания в образовательном процессе. R. Bennett в своем исследовании определяет необходимость и неизбежность использования цифровых технологий в современной системе оценивания образовательных результатов [15].

Опыт Канады демонстрирует тесную связь качества социально-экономической подготовки старшеклассников с наличием современной формы организации системы оценивания образовательных результатов. В связи с этим изучение опыта оценивания образовательных результатов в школьном образовании Канады представляет особый интерес для совершенствования системы оценивания и расширения инструментария оценивания в отечественной педагогической практике.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования послужила совокупность исходных теоретических обоснований: ключевых положений культурологического, компетентностного и критериально-уровневого подходов для описания характера и видов оценочной деятельности обучающихся.

Результаты исследования. Правительство Канады особый акцент делает на социально-экономическую подготовку подрастающего поколения, необходимость готовить творчески талантливых предпринимателей и лидеров завтрашнего дня, способных и готовых к успешной общественной и экономической деятельности. В связи с этим приоритетной целью образования в Канаде является формирование компетенций, необходимых для того, чтобы выпускник школы стал успешным, экономически активным и вовлеченным

гражданином. Как следствие, во всех провинциях и на территориях Канады ведется образовательная политика по трансформации и модернизации школьного образования, которая направлена на формирование компетенций XXI в. и персонализацию образовательного процесса. В качестве основного подхода в канадских школах выделен компетентностный подход, в котором обозначены пять основных аспектов процесса обучения:

- формирование компетенций через практическую деятельность и личный опыт обучающихся, то есть ключевым аспектом в образовательном процессе является способность обучающихся продемонстрировать на практике сформированность компетенций;

- выделенные в образовательных программах компетенции являются результатами обучения, представлены в четкий перечень;

- разработаны высокие и измеримые результаты обучения;

- система оценивания способствует положительному опыту для обучающихся;

- предоставление им поддержки, основанной на их индивидуальных потребностях.

Обучение реализуется по принципу увеличения уровня вовлеченности обучающихся в образовательный процесс и предоставление возможности выбора посредством современных методов обучения, внедрения цифровых технологий, а также через систему оценивания [6].

Таким образом, необходимо отметить практическую направленность обучения, когда подчеркивается роль опыта, умения применять знания в реальных ситуациях, а обучающиеся становятся «архитекторами» своих навыков и «создателями» нового знания. Как следствие, смещение акцента на формирование компетенций повлияло на систему оценивания и методы оценки достижений обучающихся, а значит их готовности к быстроменяющимся социально-экономическим условиям [9].

Справедливости ради следует отметить, что в России мы тоже наблюдаем заинтересованность государства в формировании у старшеклассников компетенций XXI в. для решения проблемы их конкурентоспособности на глобальном рынке труда, которые, правда, реализуются несколько иными способами, чем в Канаде. Например, экономическая компетентность, проявляющаяся в саморазвитии старшеклассника, его личностном росте, способствующая обеспечению его успешной экономической активности в социуме, формируется в школе, главным образом, в ходе изучения предметных областей (обществознания, математики, технологии, истории и др.) в непрофильных классах, поскольку они дают возможность формировать необходимые элементы экономической компетентности.

По словам Е. З. Никоновой, сегодня дисциплина «экономика» в рамках нового стандарта для старших классов остается предметом по выбору. В новом ФГОС среднего образования этот предмет отнесен к профильному уровню в перечне предметов по выбору. ФГОС старшей школы предполагает в качестве обязательного предмета изучение основ безопасности жизнедеятельности [3].

Система оценивания не всегда решает свою основную задачу способствовать обучению и не соответствует в полной мере современным требованиям к формированию экономической культуры старшеклассников. Необходимо также отметить, что большинством отечественных и зарубежных ученых преобразования в системе оценивания компетенций как образовательных результатов рассматриваются в качестве основного отличия современного подхода от традиционного [2]. Анализируя текущую ситуацию в российской школе, следует признать, что успех экономической социализации старшеклассников во многом зависит от их реальной предпринимательской деятельности, практических навыков, знаний финансовой и экономиче-

ской грамотности, и желания ответственно работать. Сегодня движение в этом направлении становится реальностью школы и общества. Старшеклассников обучают, как начинать бизнес с нуля и привлекать инвестиции, однако реальные результаты пока не особенно заметны, поскольку все еще преобладает виртуальный или теоретический подход к обучению предпринимательству старшеклассников без учета мнений отечественных работодателей и их критической оценки [5].

В основе системы оценивания в канадских школах лежит компетентностный подход, позволяющий оценивать индивидуальные реальные достижения обучающихся посредством практической деятельности. К ключевым принципам современной системы оценивания, реализуемой в школах Канады, относятся:

- справедливость и равенство, которые основываются на убеждении, что все обучающиеся должны быть в состоянии продемонстрировать свои результаты независимо от их социально-экономического статуса, этнической принадлежности, пола, формы обучения;
- в основе оценивания лежат категории знаний и навыков, их уровни достижений;
- формы оценивания разнообразны по своему характеру и способствуют обеспечению обучающихся возможностью продемонстрировать свои достижения;
- оценивание соответствует учебной деятельности, целям обучения, потребностям и опыту обучающихся;
- оценивание способствует формированию способности обучающихся оценивать результаты своего обучения и ставить конкретные цели по их улучшению;
- доступность информации о критериях оценивания и осведомленность всех субъектов образовательного процесса о них [6].

Целостность системы оценивания обеспечивается разработкой системы категорий критериев, определяющих через уровневую систему степень сформиро-

ванности компетенций у обучающихся. Оценка учебных достижений обучающихся в соответствии с заранее известными критериями оценивания позволяет корректировать индивидуальную траекторию обучения (развития) для достижения ожидаемых результатов в соответствии с целями обучения [8]. Принимая во внимание децентрализованность системы образования в Канаде, важно отметить, что в провинциях и на территориях Канады

разработаны собственные системы четких категорий критериев оценивания. Проведенный в рамках нашего исследования сравнительный анализ систем оценивания в школах Онтарио, Британской Колумбии и Квебека позволил выделить ряд схожих черт и особенностей в определении категорий критериев оценивания и определить, что в основе изученных нами систем оценивания лежит модель «знать, понимать, применять» (табл. 1).

Таблица 1

Категории критериев оценивания достижений обучающихся

Онтарио	Британская Колумбия	Квебек
1. <i>Знание и понимание</i> : содержание предмета. 2. <i>Мышление</i> : навыки критического и творческого мышления. 3. <i>Коммуникация</i> : эффективное применение различных форм коммуникации. 4. <i>Применение</i> : использование знаний и навыков в практической деятельности	<i>Знать</i> : содержание предмета. <i>Делать</i> (предметные компетенции-умения, навыки, стратегии, которые должны освоить обучающиеся на каждом этапе обучения). <i>Понимать</i> (основные принципы / Big ideas – ключевые принципы и концепции, которые обучающиеся должны освоить на каждом этапе обучения)	1. <i>Знание предмета</i> (содержание курса). 2. <i>Понимание</i> . 3. <i>Применение</i> полученных знаний и навыков в практической деятельности. 4. <i>Рефлексия</i> .

Важным представляется и тот факт, что в рамках каждой категории конкретизирован список критериев в соответствии с «областями изучения», представленными в образовательной программе предметов или курсов. Так, в образовательной программе «Обучение бизнесу», реализуемой в школах Онтарио, выделены следующие «области изучения»: ведение бизнеса, коммуникация в деловой среде, цифровая грамотность, финансовая грамотность, этические и юридические аспекты ведения бизнеса. В каждой из «областей изучения» определены «области знаний и навыков». В качестве примера приведем область «ведение бизнеса», в которой выделены следующие «области знаний и навыков»: решение проблем, критическое и творческое мышление, программное обеспечение, финансовое планирование, предпринимательские навыки, лидерство, работа

в команде, исследовательские навыки, стратегическое планирование, деловой этикет, управление рисками [14].

В российском образовании главной проблемой сегодня является отсутствие на всех уровнях грамотной интерпретации результатов измерений [1].

Внедрение критериального оценивания в практику помогает измерить степень сформированности компетенций, которая отражена через уровневую систему. Несмотря на различия в терминологии уровневая система реализуется в школах большинства провинций Канады. Рассмотрим уровневую систему оценивания в школах провинции Квебек (табл. 2).

В школах провинции Квебек особое внимание уделяется тому, насколько самостоятелен и инициативен обучающийся. Как следствие, в системе критериев оценивания выделена способность обучающихся к рефлексии и самоанализу. Она позволяет

обучающимся исследовать полученные образовательные результаты, анализировать «сильные и слабые стороны» и «области для совершенствования», проявлять активность в планировании деятельности для улучшения результатов обучения, а также определять стратегию дальнейшего развития. В качестве средств оценивания способности к рефлексии в школах провинции Квебек используются коллажи, графические изображения или иллюстрации, самоанализ в письменном виде, самоанализ

в форме видео- или аудиозаписи, диаграммы, видео, вики-страница, чек-листы, эссе. Старшеклассники на занятиях проводят анализ своих предпринимательских навыков и качеств с последующим их письменным пояснением. Не только учитель, но и сами школьники изучают профили других обучающихся и проводят сравнительный анализ, т. е. обучающиеся вовлечены в контрольно-оценочную деятельность, что позволяет им приобретать навыки и привычку к самооценке [13].

Таблица 2

Уровни сформированности компетенций в школах провинции Квебек

5. Продвинутый уровень сформированности компетенций	4. Базовый уровень сформированности компетенций	3. Приемлемый уровень сформированности компетенций	2. Частичный уровень сформированности компетенций	1. Минимальный уровень сформированности компетенций
Соответствует требованиям, обучающийся демонстрирует самостоятельность и инициативу	Соответствует требованиям, обучающийся демонстрирует относительную самостоятельность и инициативу	Соответствует требованиям, но иногда требуется помощь	Не соответствует требованиям, даже при поддержке	Не соответствует требованиям, даже при постоянной поддержке

Несмотря на то что в системе оценивания в провинции Онтарио не выделена отдельная категория «рефлексия» в практике контрольно-оценочной деятельности, способность к анализу собственной деятельности является ключевым звеном в образовательном процессе и определяется через «критерии успешности». Критерии определяют, как «выглядит» успех, и позволяют учителю и обучающемуся собрать информацию о качестве обучения и провести анализ полученных результатов [11].

В основе реализуемой в канадских школах современной модели оценивания лежат методы оценки практического овладения полученными знаниями, умениями и навыками. Проведенное исследование позволило нам выделить следующие методы оценивания, которые являются продолжением методик обучения, реализуемых

в школах Канады: оценивание результатов обучения через общественную деятельность и подготовку и реализацию социальных проектов (service learning assessment), оценивание через проблемное и проектное обучение (problem/project based learning assessment), оценивание социально-эмоциональных навыков, оценивание на основе «доказательства» (evidence based assessment). Среди основных средств оценивания можно выделить: наблюдение, тесты, рейтинговые шкалы, проекты, устные и письменные доклады, диаграммы успеваемости, цифровое портфолио, чек-листы и оценочные рубрики, опросы, анкетирование и др. [11].

Для решения задачи повышения уровня персонализации, саморегуляции, участия старшеклассников в оценивании в качестве центрального действующего лица в школах Канады активно применяются цифровые

технологии, которые расширяют диапазон оценивания благодаря возможности создавать и визуализировать сложные наборы данных и модели, а также способны выявить и измерить навыки, наборы знаний и когнитивные процессы, которые сложно измерять, используя традиционные методы оценивания. Например, технологии моделирования (интерактивные игры, симуляторы и др.) обеспечивают практическую ориентированность процесса оценивания, связь с реальными ситуациями, одновременно измеряют предметные знания и навыки, а также процессы принятия решений и стратегий, самостоятельность в решении проблем, творческое и критическое мышление, саморегуляцию и коммуникацию [12]. Оценка на основе деятельности, посредством цифровых технологий, позволяет оценивать межпредметные знания и навыки через практическую деятельность. Примером является программа-симулятор «Виртуальное предприятие» – это виртуально созданный бизнес, который управляется обучающимися под руководством учителя. Помимо учителя в организации и координации работы обучающихся участвуют представители бизнеса, которые дают рекомендации по различным деловым вопросам, связанным с виртуальным предприятием, обеспечивают подготовку учителей, предоставляют стажировки. Эта программа встроена в систему производственной практики старшеклассников и используется для оценки практического применения полученных знаний, умений и навыков на занятиях по предметам «Обучение бизнесу», «Предпринимательство», «Бизнес и маркетинг».

В качестве основных преимуществ цифровых технологий необходимо отметить, что они позволяют обучающимся управлять собственной траекторией обучения. Так, в школах провинции Онтарио была разработана веб-платформа «Паспорт навыков Онтарио» (Ontario Skills Passport), на которой старшеклассники, используя

представленные на платформе цифровые инструменты и ресурсы, могут оценивать и отслеживать уровень сформированности компетенций на занятиях в классе, при обучении по дуальным программам «работа и учеба», в волонтерской и внеклассной деятельности.

С целью расширения коммуникации и рефлексии в школах Канады используются инструменты социального программного обеспечения, такие как блоги и вики. В качестве примера можно привести систему WebPA, которая предоставляет обучающимся возможность оценить себя на основе встроенных учителем критериев, а также позволяет выстроить итоговое оценивание [12].

Значительный интерес представляет практика канадских школ по внедрению цифрового портфолио как средства оценивания образовательных результатов обучающихся, поддержки образовательного процесса, ориентированного на улучшение результатов обучения и развитие способности проводить рефлексию, формировать творческий потенциал обучающихся, а также более глубокое понимание процесса создания нового знания. На основании анализа исследования под названием «Обзор отчетов об успеваемости обучающихся в Британской Колумбии» (A review of student progress reports in BC), при сопоставлении «табеля успеваемости» с учебным планом, по словам большинства учителей, ощущается положительный эффект цифрового портфолио, показывающего более высокую степень персонализации процесса оценивания по сравнению с традиционной системой [7; 10]. Структура цифрового портфолио определяется целями оценивания. Так, в школах Канады используются следующие виды цифровых портфолио: для обучения в классе, сравнительного анализа, для трудоустройства, для обучения на рабочем месте, рефлексия собственной деятельности (рефлексивный дневник) и как профиль личного развития. Цифро-

вое портфолио количественно и качественно оценивает уровень обученности.

При анализе социально-экономической подготовки российских школьников с систематическим применением информационных технологий нами выявлено, что организация процесса наблюдается в исследовательских формах работы, где имеет место технологизация образовательного процесса, совершенствование дидактических средств, использование активных и интерактивных форм работы, широкое применение ИКТ. Это укрепляет познавательную и учебную мотивацию обучающихся, позволяет проходить им стадии осознанного активного поиска, применения новых знаний, закрепления навыков использования собственного опыта, совершенствования возможностей и способностей, развивать творческие способности, коммуникативные навыки. Цифровое портфолио школьников становится неотъемлемой частью организации образовательного процесса в отечественной школе, но практическая реализация находится на начальном уровне. Поэтому на современном этапе развития системы российского образования важно обогатить педагогическую практику многообразием инновационных технологий и подходов к системе оценивания. Самым эффективным из которых, безусловно, является практической опыт трансформации и модернизации социально-экономической подготовки в Канаде, т. к. при практической реализации критериально-уровневого подхода происходит смещение акцентов с того, что обучающийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет.

Заключение. Трансформация системы оценивания в России и Канаде призвана

научить старшеклассников эффективно действовать в различных социально-практических и экономических контекстах и ситуациях, обеспечить их конкурентоспособность на глобальном образовательном уровне.

Проведенное исследование позволило определить общие ключевые принципы современной организации системы оценивания образовательных результатов в процессе социально-экономической подготовки старшеклассников, которые формируют экономическую культуру старшеклассников и определяют эффективность реализуемой системы оценивания. К выделенным принципам мы отнесли: внедрение компетентностного и критериально-уровневого подходов; включение компетенций XXI в. в текущее и итоговое оценивание; учет индивидуальных особенностей обучающихся посредством персонализации процесса оценивания; вовлеченность обучающихся в контрольно-оценочную деятельность в качестве субъектов этой деятельности; выбор активных методов, средств и технологий оценивания в соответствии с индивидуальными потребностями обучающихся; оценивание индивидуальных реальных достижений обучающихся посредством практической деятельности. В российской системе оценивания образовательных результатов старшеклассников остается пятибалльная шкала, которая не позволяет качественно выявлять их индивидуальные достижения, а также отсутствует необходимый уровень персонализации. Система оценивания в Канаде демонстрирует ее целостность и четкость определения критериев оценки образовательных результатов старшеклассников, что является регулирующим средством повышения качества всего образовательного процесса.

Библиографический список

1. Болотов В. А. Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования // Вопросы образова-

ния. – 2018. – № 3. – С. 287–297.

2. Грасс Т. П., Петрицев В. И., Крашенинникова А. Е. Особенности формирования

финансовой грамотности подрастающих поколений в США и Канаде // Научный журнал «Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева». – 2017. – № 2 (40). – С. 11–17.

3. *Никонова Е. З.* Формирование информационной компетенции учащихся в условиях профильного обучения: учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2014. – 84 с.

4. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 05.06.2020).

5. *Петрищев В. И., Грасс Т. П.* Экономическая социализация подрастающих поколений: кросс-культурный анализ (на материале России и зарубежных стран): монография. – СПб.: Арт-Экспресс, 2020. – 164 с.

6. B08 New Vision for Education, Ministry of Education, 2019 [Электронный ресурс]. – URL: https://efis.fma.csc.gov.on.ca/faab/Memos/B2019/B08_EN.pdf (дата обращения: 5.06.2020).

7. *Beloin Sh.* A Review of Student Progress Reports in BC: Aligning the ‘Report Card’ with the BC Education Plan, A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in the department of Curriculum and Instruction. – BSc, University of Victoria, 2015.

8. *Bennett R. E.* Preparing for the future: What educational assessment must do [Электронный ресурс] // Teachers College Record. – 2014. – № 116 (11). – URL: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=17623> (дата обращения: 1.06.2020).

9. *Harris P., Bhanji F., Topps M., Ross S., Lieberman S., Frank Jason R., Snell L., Sherbino J. &*

on behalf of the ICBME Collaborators. Evolving concepts of assessment in a competency-based world // Medical Teacher. – 2017. – № 39:6. – P. 603–608. DOI: 10.1080/0142159X.

10. *Hong Fu, Tim Hopper, Kathy Sanford,* New BC Curriculum and Communicating Student Learning in an Age of Assessment for Learning // Alberta Journal of Educational Research. – 2018. – Vol. 64, № 3. – P. 264–286.

11. *Ontario Ministry of Education.* Growing success: Assessment, evaluation and reporting in Ontario schools. First edition, covering Grades 1–12. Toronto [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edugains.ca/resourcesAER/PrintandOtherResources/ReportingStudentLearning_Engfinal.pdf (дата обращения: 12.07.2020)

12. *People for Education.* Digital Learning in Ontario Schools: The New Normal [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2014/03/digital-learning-2014-EB.pdf>. (дата обращения: 20.07.2020).

13. *Québec.* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Framework for the Evaluation of Learning [Электронный ресурс]. – URL: https://www7.mels.gouv.qc.ca/dc/evaluation/index_en.php?page=search. (дата обращения: 15.06.2020)

14. *The Ontario Curriculum, grades 9 and 10: Business Studies* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/business910curr.pdf> (дата обращения: 6.07.2020).

15. *Whitelock D. & Watt S.* Reframing assessment: adopting new media and adapting old frameworks // Learning, Media and Technology. – 2008. – № 33:3. – P. 151–154. DOI: 10.1080/17439880802447391

Поступила в редакцию 04.07.2020

Grass Tatiana Petrovna

Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Prof. of the Department № 17 «Economics», St. Petersburg University of Civil Aviation, tgrass@mail.ru, ORCID 0000-0002-0082-4857, St. Petersburg

Petrishchev Vladimir Innokentievich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of the Department № 7 «Language training», St. Petersburg University of Civil Aviation, vpetrishchev2019@mail.ru, ORCID 0000-0002-5698-3187, St. Petersburg

Krashennnikova Anastasia Evgenievna

Senior teacher of the English Philology Department, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, atansy2@mail.ru, ORCID 0000-0003-2140-7742, Krasnoyarsk

ASSESSMENT SYSTEM OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' EDUCATIONAL RESULTS IN THE PROCESS OF ECONOMIC CULTURE FORMATION IN THE DIGITAL ECONOMY (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIA AND CANADA)¹

Abstract. The article provides a comparative analysis of the system for assessing educational results in the process of economic culture formation in the digital economy in Russia and Canada. The authors emphasize that the governments of Russia and Canada, realizing the importance of economic training for high school students, are increasing the requirements for the level and quality of training school graduates, implementing a set of measures aimed at developing a system for assessing educational results, as a key component of any educational system, since the issues of high-quality assessment of results are socially -economic training is a common and demanded task in Russian and Canadian schools.

It is emphasized that the existing assessment system was formed within the framework of the traditional knowledge paradigm of education and does not reflect the results of the assimilation of knowledge that a graduate should possess, reducing the opportunities for the development of his initiative and independence in educational activities

Such an approach to assessment cannot fulfill the task of preparing a graduate who is able to act effectively in various socio-practical and economic contexts and situations, and therefore does not ensure his compliance with the requirements of society and the modern labor market, which is being replaced by the reality that today is increasingly characterized by the abbreviation VUCA (instability, uncertainty, complexity, ambiguity).

The purpose of the article is to identify the features of the system for assessing the educational results of high school students in the process of economic culture formation in the digital economy in Russia and Canada.

The methodology is a set of initial theoretical justifications: the key provisions of culturological, competence-based and criterion-level approaches to describe the nature and types of students' assessment activities.

Keywords: socio-economic training, high school students, assessment system, economic culture, competence-based approach to teaching, assessment methods, digital economy.

References

1. Bolotov, V. A., 2018. Past, present and possible future of the Russian system for assessing the quality of education. *Education Issues*, no. 3, pp. 287–297.

¹ The article was prepared with the financial support of the authors by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 18-013-00176

2. Grass, T. P., Petrishchev, V. I., Krasheninikova, A. E., 2017. Peculiarities of youth financial literacy formation in the USA and Canada. *Vestnik KSPU named after V. P. Astafieva*, 2 (40), pp. 11–17 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Nikonova, E. Z., 2014. Formation of information competence of students in the context of specialized training. Study guide. Publishing house of Nizhnevartovsk State University, 84 p.
4. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 N 204 On National Goals and Strategic Development Objectives of the Russian Federation for the Period until 2024.
5. Petrishchev, V. I., Grass, T. P., 2020. Economic socialization of the younger generations: cross-cultural analysis (based on the material of Russia and foreign countries): monograph. St. Petersburg: Art Express Publ., 164 p.
6. B08 New Vision for Education, Ministry of Education, 2019 [online]. Available at: https://efis.fma.csc.gov.on.ca/faab/Memos/B2019/B08_EN.pdf (accessed 15.03.2020).
7. Beloin, Sh., 2015. A Review of Student Progress Reports in BC: Aligning the 'Report Card' with the BC Education Plan, A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in the department of Curriculum and Instruction. BSc, University of Victoria Publ.
8. Bennett, R. E., 2014. Preparing for the future: What educational assessment must do. *Teachers College Record*, no. 116 (11). [online]. Available at: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=17623> (accessed: 5.04.2020).
9. Harris, P., Bhanji, F., Topps, M., Ross, S., Lieberman, S., Frank Jason, R., Snell, L., Sherbin, J. & on behalf of the ICBME Collaborators, 2017. Evolving concepts of assessment in a competency-based world. *Medical Teacher*, no. 39:6, pp. 603–608. DOI: 10.1080/0142159X.
10. Hong, Fu, Tim, Hopper, Kathy, Sanford, 2018. New BC Curriculum and Communicating Student Learning in an Age of Assessment for Learning, *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 64.3, pp. 264–286.
11. Ontario Ministry of Education. Growing success: Assessment, evaluation and reporting in Ontario schools. First edition, covering Grades 1–12. Toronto [online]. Available at: http://www.edugains.ca/resources/AER/PrintandOtherResources/ReportingStudentLearning_Engfinal.pdf (accessed 05.04.2020).
12. People for Education, Digital Learning in Ontario Schools: The New Normal [online]. Available at: <http://www.peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2014/03/digital-learning-2014-WEB.pdf>. (accessed 25.03.2020).
13. Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Framework for the Evaluation of Learning [online]. Available at: https://www7.mels.gouv.qc.ca/dc/evaluation/index_en.php?page=search (accessed 25.03.2020).
14. The Ontario Curriculum, grades 9 and 10: Business Studies [online]. Available at: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/business910currb.pdf> (accessed 6.04.2020).
15. Whitelock, D., Watt, S., 2008. Re-framing eassessment: adopting new media and adapting old frameworks. *Learning, Media and Technology*, no. 33:3, pp. 151–154. DOI: 10.1080/17439880802447391.

Submitted 04.07.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2004.12

УДК 612.776.1+796+373

Чернова Мария Борисовна

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт возрастной физиологии Российской академии образования», mashacernova@mail.ru, ORCID 0000-0002-1253-9842, Москва, Россия

Васильева Римма Михайловна

Кандидат биологических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт возрастной физиологии Российской академии образования», ORCID 0000-0001-9298-6505, Москва, Россия

Мышьяков Владимир Васильевич

Старший преподаватель, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, ORCID 0000-0002-1555-4853, Гродно, Беларусь

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЫШЕЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МАЛЬЧИКОВ 9–10 ЛЕТ¹

Аннотация. Цель исследования – на основе кластерного анализа выявить типологические особенности энергетического обеспечения мышечной деятельности мальчиков 9–10 лет процессе физического воспитания.

Методика исследования. В исследовании приняли участие практически здоровые мальчики 9–10 лет ($n = 176$). Использовали комплекс показателей мышечной энергетики, физической работоспособности, двигательной подготовленности и физического развития. Типологические особенности энергообеспечения определяли на основе кластерного анализа.

Результаты исследования. Выявлено по 4 варианта индивидуальной организации энергетического метаболизма, характеризующихся типичными сочетаниями уровней развития биоэнергетических возможностей организма с уровнями мышечной работоспособности, двигательной подготовленности и физического развития. Установлено, что среди мальчиков с преобладанием аэробного метаболизма высока встречаемость детей с высоким уровнем выносливости и лептосомными типами телосложения, а с преобладанием анаэробного метаболизма – с высоким уровнем скоростно-силовых способностей и эурисомными типами телосложения.

Заключение. Энергетическое обеспечение мышечной деятельности у мальчиков 9–10 лет неоднородно. Выявлены аэробный, смешанный, универсальный и анаэробный варианты организации мышечной энергетики. Выделенные типологические особенности энергообеспечения скелетных мышц у мальчиков 9–10 лет необходимо учитывать при организации и проведении занятий физическими упражнениями различной метаболической направленности.

Ключевые слова: тип энергообеспечения, мышечная работоспособность, двигательная подготовленность, типы телосложения.

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), грант № 20-013-00115

Введение, постановка проблемы. Известно, что отдельные составляющие системы энергообеспечения мышечной деятельности формируются в онтогенезе ребенка неравномерно и неодновременно, определяя качественное своеобразие мышечной энергетики и физической работоспособности на каждом этапе развития [4; 6; 9; 10; 11; 14; 15]. В ряде работ показано, что тип энергопродукции скелетных мышц зависит от преобладания функциональных возможностей аэробного, анаэробного гликолитического или анаэробного алактатного источника [10]. У отдельных групп детей школьного возраста и молодежи выделены типологические особенности мышечной энергетики [1; 5; 7; 8; 14], отражающие структуру физической работоспособности и двигательной подготовленности, определяющие уровень развития кондиционных двигательных способностей и функциональные эффекты занятий физическими упражнениями различной метаболической направленности в процессе физического воспитания [2; 5; 9; 10; 11; 17].

Вместе с тем сегодня проводится крайне мало исследований, посвященных анализу типологических особенностей структуры энергообеспечения мышечной деятельности и их учету в процессе физического воспитания детей на разных этапах возрастного развития. Этот вопрос применительно к детям школьного возраста остается малоизученным. В частности, нет данных о типологических особенностях энергообеспечения мышечной деятельности мальчиков 9–10 лет.

Цель статьи – описать выявленные на основе кластерного анализа типологические особенности энергетического обеспечения мышечной деятельности мальчиков 9–10 лет в процессе физического воспитания.

Методология и методы исследования. В исследовании приняли участие практически здоровые мальчики ($n = 176$) 9–10 лет, отнесенные для занятий по физическому воспитанию к основной медицинской

группе. Работа была организована в соответствии с требованиями Хельсинской декларации.

Для исследования мышечной энергетики использовали эргометрические и функциональные показатели. Расчет эргометрических критериев осуществляли на основе результатов выполнения двух тестовых нагрузок. Одна нагрузка представляла собой спринтерский бег (t_1, V_1), а другая – бег на выносливость (t_2, V_2). Полученные данные использовали для определения индивидуальных констант уравнения Muller, характеризующих емкость аэробного источника (b) и соотношение возможностей аэробного и анаэробно-гликолитического источников (a) [3; 9]. Находили скорость беговых нагрузок, максимальное время реализации которых составляло 1, 40, 240, 900 с ($V_{max}, V_{40}, V_{240}, V_{900}$) и интегральную работоспособность (LnS). Для предсказания уровня МПК применяли непрямой способ определения этого показателя. Физическую работоспособность изучали по тесту PWC170. С целью определения экономичности анаэробных источников рассчитывали показатель интенсивности накопления пульсового долга (ИНПД) [9].

Максимальную становую силу (МС) определяли с помощью динамометра. Измеряли массу и длину тела, рост в положении сидя, окружность головы, грудной клетки на выдохе, ширину плеч, ширину таза, жизненную емкость легких (ЖЕЛ). При определении типов телосложения использовали схему В. Г. Штефко.

Комплекс показателей двигательной подготовленности включал: прыжок в длину с места, бег 30 м, бег 60 м, челночный бег 3×10 м, 6-минутный бег, поднятие туловища из положения лежа на спине за 1 минуту, наклон вперед.

Оценка энергообеспечения мышечной деятельности, физической работоспособности и физического развития проводилась непосредственно в условиях образовательных учреждений. Тестирование двигатель-

ной подготовленности осуществлялось на уроках физической культуры.

Для выявления типологических характеристик энергетике скелетных мышц применяли метод кластерного анализа. Использовали интерактивный метод группировки к-средних. За оптимальную классификацию принималась такая, при которой расстояние между центрами выделенных кластеров и плотность точек внутри кластеров были максимальны.

Результаты исследования, обсуждения. Анализ результатов исследования показал, что характер распределения анализируемых переменных в целом соответствовал закону распределения Гаусса. Поэтому для выделения высокого, среднего и низкого уровней развития использовали сигмальную шкалу. Величины, находящиеся в пределах от $M-0,67$ сигмы до $M+0,67$ сигмы, оценивались как средние.

Показатели, выходящие за пределы этого диапазона, относились к высокому и низкому уровням (табл.). В процессе работы последовательно выделялись от 2 до 6 кластеров. Во всех случаях имелись дети, которых сложно было отнести к какому-нибудь кластеру. Результаты показали, что у мальчиков четырехкластерная структура обеспечивает максимальные статистически значимые попарные различия между разными типологическими группами.

В связи с этим выделены 4 варианта организации энергообеспечения мышечной деятельности мальчиков 9–10 лет. Между мальчиками, вошедшими в отдельные кластеры, выявлены статистически значимые различия ($p < 0,05-0,01$) по большинству из рассматриваемых параметров энергообеспечения мышц и работоспособности, двигательной подготовленности и физического развития.

Таблица

Уровни развития показателей энергообеспечения мышечной деятельности и физической работоспособности детей 9–10 лет

Показатели	M±σ	Уровни развития		
		низкий	средний	высокий
Мальчики				
Vmax, м/с	6,95± 0,76	< 6,44	6,44–7,46	7,46 >
V40, м/с	4,64 ± 0,59	< 4,24	4,24–5,04	5,04 >
V240, м/с	3,82 ± 0,67	< 3,37	3,37–4,27	4,27 >
V900, м/с	3,35 ± 0,68	< 2,89	2,89–3,81	3,81 >
Lns, отн. ед.	40,9 ± 12,5	< 32,5	32,5–49,3	49,3 >
Кэф. а, отн. ед.	8,27 ± 3,22	< 6,1	6,1–10,4	10,4 >
Кэф. б, отн. ед.	14,01 ± 4,93	< 10,7	10,7–17,3	17,3 >
VO2max, мл/мин*кг	58,7 ± 7,4	< 54	54–64	64 >
PWC170, кгм/ мин*кг	14,2 ± 3,1	< 12,1	12,1–16,3	6,3 >
ИНПД2Вт/кг, уд/с	1,12 ± 0,48	< 0,8	0,8–1,4	1,4 >

Школьники, объединенные в различные кластеры, отличались не только количественно, но и качественно (рис.).

Кластер I – аэробный тип. У детей, отнесенных к этому кластеру, наблюдался повышенный уровень аэробных возмож-

ностей организма. У них отмечались сочетания высоких уровней развития аэробной производительности, интегральной работоспособности, общей и силовой выносливости со средними и низкими результатами других показателей. Среди детей,

вошедших в этот кластер, отмечалась высокая встречаемость лептосомных типов телосложения.

Кластер II – смешанный тип. В состав этого кластера вошли мальчики, отличающиеся равномерно-пропорциональным развитием всех механизмов энергообеспечения мы-

шечной деятельности. Эта группа мальчиков характеризуется средними и низкими значениями большинства показателей мышечной энергетики и работоспособности, двигательной подготовленности и физического развития на фоне высоких показатели гибкости и координационных способностей.

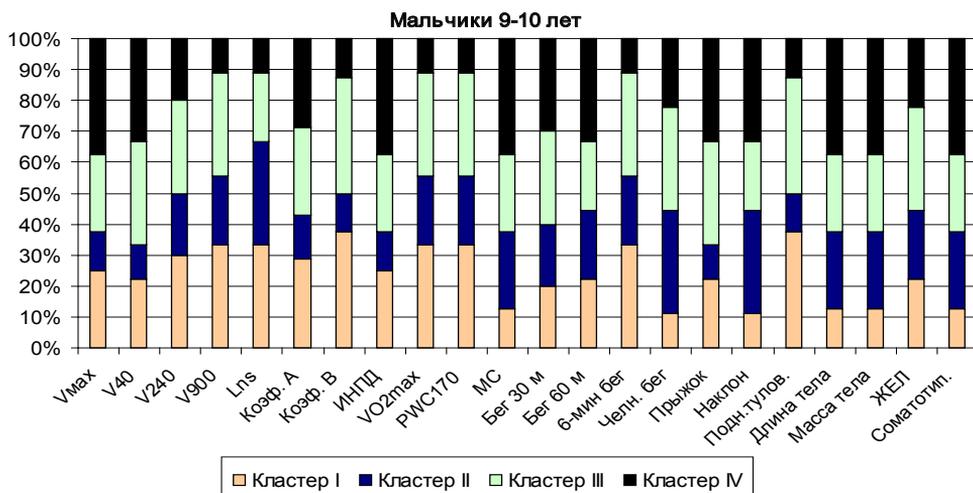


Рис. 1. Соотношения уровней развития показателей физического состояния у мальчиков 9–10 лет, выделившихся в различные кластеры

Кластер III – универсальный тип. В этот кластер вошли школьники, отличающиеся высокими показателями аэробной и анаэробной производительности организма. Для мальчиков этой группы характерны сочетания высоких уровней аэробных и анаэробных гликолитических возможностей, работоспособности в зоне смешанного энергообеспечения, выносливости, быстроты, скоростно-силовых качеств, координационных способностей со средними результатами по оставшимся показателям физического состояния. Отмечается пропорциональная встречаемость лептосомных и зурисомных типов телосложения.

Кластер IV – анаэробный тип. У школьников, вошедших в четвертый кластер, наблюдались наиболее высокие показатели анаэробной производительности организма. Эта группа мальчиков характеризова-

лась сочетанием повышенных значений показателей мощности анаэробного гликолитического и анаэробного алактатного источников со средними и низкими показателями аэробной производительности организма. Дети, объединенные в этом кластере, проявляли высокий уровень развития быстроты, силы, скоростно-силовых качеств, гибкости в сочетании со средним уровнем работоспособности, выносливости и координационных способностей. Они отличались также высокими значениями абсолютных и низкими значениями относительных показателей аэробных возможностей, высоким уровнем физического развития и преобладанием зурисомных типов конституции.

В исследовании выявлена неоднородность организации энергетического метаболизма у мальчиков 9–10 лет. Полученные

результаты согласуются с результатами других работ [3; 9; 12; 13; 16, 18]. Предполагается, что преобладание анаэробной или аэробной энергетики у ребенка определяется композицией мышц, активностью мышечных ферментов, функциональными возможностями вегетативных систем, обеспечивающих мышцы кислородом и субстратами. В зависимости от особенностей организации энергетики скелетных мышц у детей выделяют от 3 до 6 профилей с преобладанием аэробной, смешанной, анаэробной гликолитической или анаэробной алактатной энергетической систем [2; 3; 5].

Выявлена связь между типом энергообеспечения мышечной деятельности и телосложением. Эти данные хорошо согласуются с выводами других работ, в которых установлено, что дети брахиморфного телосложения характеризуются высокой анаэробной работоспособностью, тогда как их сверстники с лептоморфным телосложением – аэробной [3; 9]. Необходимо подчеркнуть, что у школьников 7–11 лет обнаруживается четкое соответствие между типом энергообеспечения скелетных мышц и типом телосложения. В заключение необходимо подчеркнуть, что выделенные у детей 9–10 лет «типы» мышечной энергетики не являются устойчивыми характеристиками, скорее их необходимо оценивать как промежуточные конституциональные варианты, отражающие незавершенность формирования конституционного статуса.

Известно, что дифференцированный подход является одним из важных условий повышения эффективности учебного процесса по физическому воспитанию в школе. Решение проблемы дифференцирования зависит от критерия, с помощью которого возможно распределение учащихся на сходные типологические группы. В препубертатном возрасте на уроках физической культуры при развитии двигательных способностей наиболее информативным критерием, отражающим

функциональные возможности организма, является характер энергетического обеспечения мышечной деятельности. В связи с этим возникает необходимость нормирования физических нагрузок различной метаболической направленности на занятиях по физическому воспитанию с детьми 9–10 лет с учетом не только их половой принадлежности, но и типа мышечной энергетики. Результаты, полученные в настоящем исследовании, будут использованы для обоснования технологии дифференцированной физической подготовки мальчиков 9–10 лет на уроках физической культуры, базирующейся на учете особенностей биоэнергетики мышечной деятельности.

Заключение. Энергетическое обеспечение мышечной деятельности у мальчиков 9–10 лет неоднородно. Определены 4 варианта организации энергетического метаболизма, характеризующихся определенными сочетаниями уровней развития аэробных, анаэробных гликолитических и анаэробных алактатных возможностей организма с уровнями физической работоспособности, двигательной подготовленности и физического развития.

Сопоставление типа энергообеспечения мышечной деятельности с особенностями двигательной подготовленности показало, что среди мальчиков с преобладанием аэробного метаболизма высока встречаемость детей с высоким уровнем выносливости, а с преобладанием анаэробного метаболизма – с высоким уровнем скоростно-силовых способностей.

Сопоставление типа энергообеспечения мышечной деятельности с особенностями телосложения показало, что среди мальчиков с преобладанием аэробного метаболизма высока встречаемость лептосомных типов телосложения, а с преобладанием анаэробного метаболизма – эуризомных типов телосложения.

Выделенные у мальчиков 9–10 лет варианты организации энергетического обеспечения мышечной деятельности необ-

ходимо учитывать в процессе проведения занятий по физическому воспитанию в школе, особенно при реализации дифференцированного подхода к нормированию нагрузок различной метаболической направленности.

Библиографический список

1. *Богатов А. А.* Типологические особенности энергетического обеспечения мышечной деятельности лыжников-гонщиков // Физиология человека. – 2001. – Т. 27, № 1. – С. 106–112.
2. *Корниенко И. А., Сонькин В. Д., Тамбовцева Р. В.* Возрастное развитие энергетики мышечной деятельности: итоги 30-летнего исследования. Сообщение III. Эндогенные и экзогенные факторы, влияющие на развитие энергетики скелетных мышц // Физиология человека. – 2007. – Т. 33, № 5. – С. 1–7.
3. *Корниенко И. А., Тамбовцева Р. В., Панасюк Т. В., Сонькин В. Д.* Индивидуальные особенности соматотипа и энергетика скелетных мышц у девочек в возрасте 7–11 лет // Физиология человека. – 2000. – Т. 26, № 2. – С. 87–92.
4. *Криволапчук И. А., Мышьяков В. В.* Особенности факторной структуры физической работоспособности мальчиков и девочек 9–10 лет // Гигиена и санитария. – 2017. – № 8. – С. 759–765. DOI: 10.18821/0016-9900-2017-96-8-759-765
5. *Криволапчук И. А., Чернова М. Б., Мышьяков В. В.* Кластерная структура физической работоспособности и двигательной подготовленности школьников 7-8 // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 7(149). – С. 123–133.
6. *Криволапчук И. А.* Энергообеспечение мышечной деятельности у мальчиков 13–14 лет в зависимости от темпов полового созревания // Физиология человека. – 2011. – Т. 37, № 1. – С. 85–96. DOI: 10.1134/S0362119711010087
7. *Лазарева Э. А.* Взаимообусловленность общей физической работоспособности и типов энергообеспечения мышечной деятельности у легкоатлетов – спринтеров и стайеров // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 9. – С. 43–44.
8. *Марчик Л. А., Катальмов Л. Л.* Варианты индивидуальной организации энергетики скелетных мышц мальчиков 7–8 лет // Тез. докл. Всерос. научн. конф. по проблеме физического воспитания детей школьного и дошкольного возраста. Волгоград. – 1994. – С. 57–58.
9. *Сонькин В. Д., Тамбовцева Р. В.* Развитие мышечной энергетики и работоспособности в онтогенезе. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 368 с.
10. *Тамбовцева Р. В.* Ферментативные преобразования мышечной ткани в постнатальном онтогенезе // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 12. – С. 124–127.
11. *Armstrong N.* Top 10 Research Questions Related to Youth Aerobic Fitness // Res Q Exerc Sport. – 2017. – Vol. 88(2) – P. 130–148. DOI: 10.1080/02701367.2017.1303298.
12. *Armstrong N., Barker A. R., McManus A. M.* Muscle metabolism changes with age and maturation: How do they relate to youth sport performance? // Br J Sports Med. – 2015. – Vol. 49, № 13. – P. 860–864.
13. *Barker A. R., Welsman J. R., Fulford J., Welford D., Armstrong N.* Quadriceps muscle energetics during incremental exercise in children and adults // Med Sci Sports Exerc. – 2010. – Vol. 42 (7). – P. 1303–1313. DOI: 10.1249/MSS.0b013e3181cabaeb.
14. *Birat A., Bourdier P., Piponnier E., Blazejch A. J., Maciejewski H., Duché P., Rattel S.* Metabolic and Fatigue Profiles Are Comparable Between Prepubertal Children and Well-Trained Adult Endurance Athletes // Front Physiol. – 2018. – Vol. 24, № 9. – P. 387. DOI: 10.3389/fphys.2018.00387
15. *Faigenbaum A. D., Kraemer W. J., Blimkie C. J., Jeffreys I., Micheli L. J., Nitka M., Rowland T. W.* Youth resistance training: updated position statement paper from the national strength and conditioning association // Journal of Strength and Conditioning Research. – 2009. – № 23(5 Suppl). – P. 60–79. DOI: 10.1519/JSC.0b013e31819df407.
16. *Kaczor J. J., Ziolkowski W., Popinigis J.,*

Tarnopolsky M. A. Anaerobic and aerobic enzyme activities in human skeletal muscle from children and adults // *Pediatr Res.* – 2005. – Vol. 57, № 3. – P. 331–335. DOI: 10.1203/01.PDR.0000150799.77094.DE

17. *Kenney W. L., Wilmore J., Costill D.* *Physiology of Sport and Exercise.* – Published by Cham-

paign, IL; Human Kinetics, 2015. – 640 p.

18. *Simunic B., Degens H., Završnik J., Koren K., Volmut T., Pisot R.* Tensiomyographic Assessment of Muscle Contractile Properties in 9- to 14-Year Old Children // *Int J Sports Med.* – 2017. – Vol. 38(9). – P. 659–665. DOI: 10.1055/s-0043-110679

Поступила в редакцию 13.07.2020

Chernova Maria Borisovna

Cand. Sci. (Ped.), Senior Researcher, Institute of Developmental Physiology of the Russian Academy of Education, mashacernova@mail.ru, ORCID 0000-0002-1253-9842, Moscow, Russia

Vasileva Rimma Mikhailovna

Cand. Sci. (Biol.), Senior Researcher, Institute of Developmental Physiology of the Russian Academy of Education, ORCID 0000-0001-9298-6505, Moscow, Russia

Mysh'yakov Vladimir Vasilyevich

Senior Lecturer, Yanka Kupala State University of Grodno, ORCID 0000-0002-1555-4853, Grodno, Belarus

TYPOLOGICAL FEATURES OF ENERGY SUPPORT OF MUSCULAR ACTIVITY AND PHYSICAL EDUCATION OF BOYS OF 9-10 YEARS¹

Abstract. The research aim The purpose of the study is to identify typological characteristics of the energy supply of muscle activity of boys of 9–10 years old on the basis of cluster analysis.

Research methodology. The study involved practically healthy boys (n = 176) 9–10 years old. We used a set of indicators of skeletal muscle energy supply, physical performance, physical fitness and physical development, and determined body types.

Results. Four options for the organization of energy metabolism were revealed, characterized by typical combinations of the levels of development of aerobic, anaerobic glycolytic and anaerobic alactate capabilities of the body with levels of physical performance, physical fitness and physical development. It was found that among boys with a predominance of aerobic metabolism, children with a high level of endurance and leptosomatic physique are often found, and with a predominance of anaerobic metabolism, children with a high level of speed, power, speed and strength abilities and eurysonic physique.

Conclusion. The selected options for organizing energy supply of skeletal muscles must be taken into account in the process of physical education, health and sports training for boys of 9–10 years old.

Keywords: type of energy supply, muscle performance, physical fitness, body types.

References

1. Bogatov, A. A., 2001. Typological features of energy supply of muscular activity of skiers-racers. *Human Physiology*, vol. 27, no. 1, pp. 106–112. (In Russ.)

2. Kornienko, I. A., Sonkin, V. D., Tambovtseva, R. V., 2007. Age-related development of muscular active energy: the results of a 30-year study. Message III. Endogenous and exogenous factors

¹ This article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), grant No. 20-013-00115.

- affecting the development of skeletal muscle energy. *Human physiology*, vol. 33, no. 5, pp. 1–7. (In Russ.)
3. Kornienko, I. A., Tambovtseva, R. V., Panasyuk, T. V., Sonkin, V. D., 2000. Individual features of the somatotype and skeletal muscle energy in girls aged 7–11 years. *Human Physiology*, vol. 26, no. 2, pp. 87–92. (In Russ.)
4. Krivolapchuk, I. A., Mysh'yakov, V. V., 2017. Features of the factor structure of the physical performance of boys and girls 9–10 years old. *Hygiene and sanitation*, no. 8, pp. 759–765. DOI: 10.18821/0016-9900-2017-96-8-759-765 (In Russ.)
5. Krivolapchuk, I. A., Chernova, M. B., Mysh'yakov, V. V., 2017. The cluster structure of physical performance and motor preparedness of schoolchildren of 7–8 years old. *Scientific notes of the University P. F. Lesgafta*, no. 7(149), pp. 123–133. (In Russ.)
6. Krivolapchuk, I. A., 2011. Energy supply of muscle activity in boys 13–14 years old depending on the pace of puberty. *Human Physiology*, vol. 37, no. 1, pp. 85–96. DOI: 10.1134/S0362119711010087 (In Russ.)
7. Lazareva, E. A., 2003. Interdependence of general physical performance and types of energy supply of muscle activity in athletes – sprinters and styers. *Theory and Practice of Physical Culture*, no. 9, pp. 43–44. (In Russ.)
8. Marchik, L. A., Katalymov, L. L., 1994. Variants of individual organization of skeletal muscle energy in boys of 7–8 years old. Thesis. doc. Vseros. scientific conf. on the problem of physical education of school and preschool children. Volgograd, pp. 57–58. (In Russ.)
9. Son'kin, V. D., Tambovtseva, R. V., 2011. Development of muscular energy and working capacity in ontogenesis. Moscow: LIBROKOM Publ., 368 p. (In Russ.)
10. Tambovtseva, R. V., 2016. Enzymatic transformations of muscle tissue in postnatal ontogenesis. *International Journal of Experimental Education*, no. 12, pp. 124–127. (In Russ.)
11. Armstrong, N., 2017. Top 10 Research Questions Related to Youth Aerobic Fitness. *Res Q Exerc Sport*, vol. 88, no. 2, pp. 130–148. DOI: 10.1080/02701367.2017.1303298.
12. Armstrong, N., Barker A. R., McManus A. M., 2015. Muscle metabolism changes with age and maturation: How do they relate to youth sport performance? *Br J Sports Med.*, vol. 49, no. 13, pp. 860–864. DOI: 10.1136/bjsports-2014-094491.
13. Barker, A. R., Welsman, J. R., Fulford, J., Welford, D., Armstrong, N., 2010. Quadriceps muscle energetics during incremental exercise in children and adults. *Med Sci. Sports Exerc.*, vol. 42, no. 7, pp. 1303–1313. DOI: 10.1249/MSS.0b013e3181cabaeb
14. Birat, A., Bourdier, P., Piponnier, E., Blazeovich, A. J., Maciejewski, H., Duché, P., Rattel, S., 2018. Metabolic and Fatigue Profiles Are Comparable Between Prepubertal Children and Well-Trained Adult Endurance Athletes. *Front Physiol.*, vol. 24, no. 9, p. 387. DOI: 10.3389/fphys.2018.00387
15. Faigenbaum, A. D., Kraemer, W. J., Blimkie, C. J., Jeffreys, I., Micheli, L. J., Nitka, M., Rowland, T. W., 2009. Youth resistance training: updated position statement paper from the national strength and conditioning association. *Journal of Strength and Conditioning Research*, vol. 23 (5 Suppl), pp. 60–79. DOI: 10.1519/JSC.0b013e31819df407.
16. Kaczor, J. J., Ziolkowski, W., Popinigris, J., Tarnopolsky, M. A., 2005. Anaerobic and aerobic enzyme activities in human skeletal muscle from children and adults. *Pediatr Res.*, vol. 57, no. 3, pp. 331–335. DOI: 10.1203/01.PDR.0000150799.77094.DE
17. Kenney, W. L., Wilmore, J., Costill, D., 2015. *Physiology of Sport and Exercise*. Published by Champaign, IL; Human Kinetics, 640 p.
18. Simunic, B., Degens, H., Završnik, J., Koren, K., Volmut, T., Pisot, R., 2017. Tensiomyographic Assessment of Muscle Contractile Properties in 9- to 14-Year Old Children. *Int J Sports Med.*, vol. 38, no. 9, pp. 659–665. DOI: 10.1055/s-0043-110679

Submitted 13.07.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2004.13

УДК 370.186

Шишарина Наталья Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики педагогического института, Иркутский государственный университет, nshisharina@yandex.ru, ORCID 0000-0002-2246-3407, Иркутск

Ромм Татьяна Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, trotm@mail.ru, ORCID 0000-0001-5566-0418, Новосибирск

Иноземцев Павел Олегович

Кандидат фармацевтических наук, старший научный сотрудник отдела медико-биологических исследований и технологий, Иркутский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук, Thiopentalum@yandex.ru, ORCID 0000-0002-6623-0998, Иркутск

Подлиняев Олег Леонидович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики педагогического института, Иркутский государственный университет, podlinyaev@inbox.ru, ORCID 0000-0002-6633-3997, Иркутск

**ГИГИЕНИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА
КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ¹**

Аннотация. С каждым годом в систему образования внедряются все новые инновационные формы и технологии, что в совокупности с возрастающим потоком информации, получаемой в период обучения, сказывается на состоянии здоровья студентов. Основной задачей высшего образовательного учреждения является предоставление образовательных услуг, соответствующих современным требованиям, обеспечивающих конкурентоспособность вуза и подготовку специалистов высокого класса, которые будут востребованы обществом, однако система высшего образования должна создавать условия, которые будут способствовать сохранению здоровья студентов и улучшению качества жизни.

Целью работы является оценка влияния современных образовательных стандартов на состояние здоровья студентов.

Методология и методы исследования. Работа выполнена с использованием описательного метода посредством сбора, обобщения и анализа литературных данных касательно изучаемой проблемы.

Результаты исследования. Определены основные факторы, которые в большей степени отражаются на состоянии здоровья, в том числе в процессе образования. Показано особое значение профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, психологов и медицинских работников в сохранении и укреплении здоровья учеников.

Заключение. Гигиеническая оценка уже существующих и перспективных образовательных стандартов является фактором, который позволяет реализовывать здоровьесберегающую образовательную программу для укрепления и поддержания здоровья.

Ключевые слова: студенты, здоровье, гигиеническая оценка, инновационное образование, образовательные стандарты, качество жизни.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-013-00298).

Введение, постановка проблемы. Известно, что качество жизни и здоровья россиян занимает не самые верхние строчки среди цивилизованных стран [7; 8]. Внимание государства к вопросу здоровья граждан за последние годы заметно возросло, о чем свидетельствуют различные национальные проекты, такие как национальный проект «Здоровье» и «Образование». Одним из приоритетных направлений этих проектов является формирование здоровья молодого поколения как важнейшего показателя благополучия общества и государства. Решение этой проблемы позволит повысить качество подготовки профессиональных кадров, а также полноценность выполнения социальных функций будущими гражданами России.

Целью работы является оценка влияния образовательных стандартов на успеваемость и качество жизни студентов, анализ основных направлений исследований по проблемам гигиенической оценки в системе высшего образования, что позволит определить основные задачи для решения проблемы как качества образования, так и уменьшения его негативного влияния на здоровье преподавателей и студентов.

Введение в научную проблему. О проблеме повышения качества образования известно давно, но в последнее время многие отмечают ухудшение как самого качества образования, так и здоровья студентов в процессе обучения [1; 10; 18]. С каждым годом учебные нагрузки только возрастают, в большинстве вузов происходит уменьшение часов по основным предметам, а значит, что на студентов ложится дополнительная нагрузка по поиску и фильтрованию информации на самостоятельном обучении, что приводит к гиподинамией, нарушениям осанки и зрения.

Профессорско-преподавательский состав, а также ученые исследуют пути повышения качества образования. Постепенно меняется как само понятие термина «образование», так и критерии его оценки

и факторы, влияющие на качество образования [23]. С уверенностью можно сказать, что немаловажным фактором качества образования является здоровье абитуриента или студента, которое формируется созданием благоприятной образовательной среды в процессе обучения [3].

Современный процесс обучения в средних и высших профессиональных образовательных учреждениях сопровождается интенсивностью учебных нагрузок, что, учитывая неблагоприятные социальные и экологические факторы, возрастающие психоэмоциональные перегрузки, негативно сказывается на функциональном состоянии и здоровье студентов. Отмечается противоречие между значительно возросшим воздействием учебной нагрузки, связанной с образовательно-воспитательным процессом (изменение объема и содержания современного образования) и неопределенностью влияния ее на состояние здоровья студентов.

Современная образовательная система не в силах предотвратить ухудшение здоровья. Исследования состояния здоровья школьников и студентов в различных регионах России говорят о значительном росте числа заболеваний и функциональных расстройств именно в период обучения.

Обзор научной литературы по проблеме. Анализ современных литературных источников позволил оценить влияние процесса образования на здоровье студентов, выявить основные факторы, которые в большей степени отражаются на состоянии здоровья. Учебный процесс студентов сопряжен с неблагоприятной реакцией сердечно-сосудистой и дыхательной систем, значительными психическими нагрузками, повышенными требованиями к адаптационным ресурсам организма [17]. Постоянное умственное и психоэмоциональное напряжение, информационный стресс оказывают негативное влияние на сердечно-сосудистую, нервную и пищеварительную системы [12; 13]. Тип питания

студентов также оказывают негативное влияние на состояние их здоровья [16].

Не последнюю роль играет недостаточная материальная обеспеченность, это вынуждает совмещать учебу с работой, что приводит к нарушению режима труда, отдыха и питания [12]. По данным ряда исследователей, более 55 % студентов совмещают очное обучение с работой. Однако академическая успеваемость таких студентов снижена, более половины из них имеют задолженности по учебе [19].

По данным ряда авторов [20], число курящих студентов достигает 65–70 %, что оказывает отрицательное влияние на организм не только студентов, употребляющих табачную продукцию, но и их соседей, так как вред пассивного курения известен уже давно. Употребление крепкого алкоголя не так ярко выражено среди студентов как табакокурение. Около трети студентов несколько раз в месяц употребляют алкоголь [4]. Однако употребление алкоголя даже в самых маленьких дозах понижает работоспособность на 5–10 %, а у некоторых лиц и на 24–30 % [6].

При этом наиболее ярко это явление выражено у работников умственного труда, так как мозг в наибольшей степени подвергается негативному воздействию алкоголя.

Сложившиеся негативные тенденции обуславливают практический интерес, направленный на изучение неблагоприятных социально-гигиенических факторов среди молодежи в процессе обучения [11].

Реформирование образовательной системы высшей школы, интенсификация учебной деятельности, переход от традиционной организации учебного процесса к инновационным технологиям существенным образом повышают требования к состоянию здоровья студентов.

Известно, что на здоровье студентов влияют и медико-биологические, экологические, социально-гигиенические факторы [13; 14], которые можно отнести к неспецифическим [21]. Однако также

существуют и специфические факторы, влияющие на здоровье обучающихся, к ним относятся напряженный умственный труд, повышенный уровень нервно-психического напряжения, связанный с возрастающей учебной нагрузкой и внеучебной деятельностью, нарушение режима сна и пренебрежение здоровым образом жизни. В результате этого формируются обострения хронических заболеваний, переутомления, функциональные нарушения различных органов и систем, а в случае каких-либо неудач в процессе обучения могут возникать стрессовые и депрессивные состояния [18; 24].

В связи с этим ответственным за здоровье студентов является именно высшее учебное заведение. Меры по сохранению и укреплению здоровья реализуются посредством имеющихся в распоряжении материально-технической базы учебного и воспитательного процесса, жилых помещений в общежитиях и их соответствие санитарным нормам и правилам, организации питания студентов, условий для отдыха и занятий физической культурой и спортом [25].

Здоровьесберегающие технологии в современном образовании. В последние годы все чаще употребляется такое понятие, как здоровьесберегающие технологии. Они направлены на сохранение и укрепление здоровья и предполагают консолидацию всех усилий образовательных учреждений.

В настоящее время нет единой и общепринятой классификации здоровьесберегающих технологий. В литературе встречаются различные формулировки и направления здоровьесберегающих технологий, однако все они взаимосвязаны: предполагают обеспечение гигиенических условий воспитания и обучения и в той или иной степени дополняют друг друга [2; 5; 9]. Среди них можно условно выделить три основные группы: технологии, направленные на гигиеническую оптимизацию учебного процесса, технологии по опти-

мальной организации учебного процесса и физической активности и психолого-педагогические технологии. Организация образовательного процесса в современном учебном заведении должна проходить с использованием индивидуально-дифференцированного подхода к обучающимся [22].

Особое значение отводится роли преподавателей высших учебных заведений, психологов и медицинских работников. Именно их совместная работа по оптимизации образовательной деятельности способна сохранить и укрепить здоровье студентов. Для успешного выполнения здоровьесберегающей деятельности необходимо иметь четкие представления о сущности здоровья и здорового образа жизни, которые стали понятиями современного образования.

Результаты исследования и обсуждение. Оценивая качество учебной деятельности педагогических технологий, традиционная образовательная экспертиза оставляет за рамками своего исследования проблемы сохранения физического и психического здоровья обучающегося, возможность его становления как полноценно функционирующей личности.

Именно гигиеническая оценка образования является ключевым элементом в выполнении вузом задачи по сохранению и укреплению здоровья своих студентов. Значение гигиенической экспертизы для

оценки инновационных педагогических технологий особенно актуально в связи с постепенным преобладанием цифровой образовательной среды над традиционной формой высшего профессионального образования, что несет дополнительные риски здоровью студентов [15].

Гигиеническая оценка посредством изучения характера и особенностей конкретного вида учебно-профессиональной деятельности с оценкой санитарно-гигиенических показателей окружающей среды позволяет выявить у студентов факторы риска, а также разработать комплекс оздоровительных и профилактических мероприятий по сохранению здоровья.

Заключение. Вузам необходимо организовать и поддерживать формирование культуры здоровья среди студентов. Одним из вариантов является разработка унифицированной методики, направленной на сохранение и укрепление здоровья. Нововведения, принимаемые Министерством образования и науки Российской Федерации в отношении системы высшего образования, должны быть оценены не только с позиции эффективности, но и с позиции их влияния на здоровье. Гигиеническая оценка учебной деятельности позволяет учебному заведению реализовывать здоровьесберегающую образовательную программу для коллектива в целом и каждого студента в частности.

Библиографический список

1. *Аванесов В. С.* Реформа, модернизация или стратегия развития образования – что сейчас важнее? // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2018. – № 13-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reforma-modernizatsiya-ili-strategiya-razvitiya-obrazovaniya-chto-seychas-vazhnee> (дата обращения: 07.06.2020).
2. *Агаева В. Р., Беляева Т. А.* Здоровьесберегающие технологии-основа образовательного процесса в образовательном учреждении // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. – № 1. – С. 49–53.
3. *Бекоева М. И.* Безопасная образовательная среда как фактор успешной познавательной деятельности студентов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6, № 4 (21). – С. 259–261.
4. *Беляева А. И., Кряжев Д. А.* Актуальность исследования вредных привычек среди студентов оренбургских вузов // Научное сообщество студентов XXI столетия. Естественные науки. – 2018. – С. 49–58.
5. *Болдина Н. В., Маль Г. С., Грибовская И. А.* Здоровьесберегающие технологии в медицин-

ском вузе // Психология здоровья и болезни: клиничко-психологический подход: Материалы IX Всероссийской конференции с международным участием – Курск, 2019. – С. 29–33.

6. *Вагнер Э. Ф.* и др. Алкогольная и наркотическая зависимость у подростков: Пути преодоления. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 476 с.

7. *Воронкова Е. К., Громова Е. И., Керн И. Т.* Современные реалии социальных стандартов Российской Федерации: потребительская корзина и уровень жизни // Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. – 2019. – № 4 (106). – С. 23–31.

8. *Городнова Н. В., Самарская Н. А.* Повышение качества жизни населения в современных экономических условиях России // Дискуссия. – 2019. – № 3 (94). – С. 48–58.

9. *Гревцева Г. Я.* Значение здоровьесберегающих технологий в процессе профессиональной подготовки студентов // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Т. 11, № 1 (43). – С. 59–65. DOI 10.7442/2071-9620-2019-11-1-59-65

10. *Григораш О. В.* Результаты реформирования системы образования в России // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2016. – № 121. – С. 367–386.

11. *Доника А. Д.* Социальные и гигиенические факторы риска здорового образа жизни студенческой популяции // Рациональное питание, пищевые добавки и биостимуляторы. – 2015. – № 1. – С. 64–65.

12. *Есауленко И. Э., Болотских В. И., Зуйкова А. А., Попов В. И.* и др. ВГМА им. Н. Н. Бурденко – территория здорового образа жизни: монография. – Воронеж: ИПЦ Научная книга, 2011. – 200 с.

13. *Есауленко И. Э., Попов В. И., Петрова Т. Н.* Влияние условий и образа жизни на здоровье студентов: медико-социальная характеристика приоритетных факторов риска // Здоровье молодежи: новые вызовы и перспективы. – М.: Научная книга, 2019. – Т. 4. – С. 8–31.

14. *Ушаков И. Б., Попов В. И., Петро-*

ва Т. Н., Есауленко И. Э. Изучение здоровья студентов как результат взаимодействия медико-биологических, экологических и социально-гигиенических факторов риска // Медицина труда и промышленная экология. – 2017. – № 4. – С. 33–36.

15. *Кучма В. Р., Сухарева Л. М., Храмов П. М.* Медико-профилактические основы безопасной жизнедеятельности детей в гиперинформационном обществе // Российский педиатрический журнал. – 2017. – № 3. – С. 161–165.

16. *Лопатин С. А., Чернова С. В.* Факторы риска ухудшения здоровья студентов, связанные с организацией питания // Вестник индустрии гостеприимства: международный научный сборник. – СПб., 2016. – Вып. 1. – С. 72–79.

17. *Марков В. В.* Основы здорового образа жизни и профилактика болезней: учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

18. *Меерманова И. Б., Койгельдинова Ш. С., Ибраев С. А.* Состояние здоровья студентов, обучающихся в высших учебных заведениях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 2-2. – С. 193–197.

19. *Новохатская Э. А., Яковлева Т. П., Калинина М. А.* Заболеваемость студентов, обусловленная характером питания в современных условиях обучения // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2017. – Т. 25, № 5. – С. 281–285. DOI: <http://dx.doi.org/10.18821/0869-866X-2017-25-5-281-285>

20. *Петрова Л. Е.* Методическая триангуляция при изучении проблемы курения студентов // Социологические исследования. – 2013. – № 2. – С. 92–96.

21. *Проблемы и пути формирования здорового образа жизни населения Российской Федерации / под ред. Т. В. Яковлевой, В. Ю. Альбицкого.* – М.: М-Студио, 2011. – 216 с. – (Серия «Социальная педиатрия»).

22. *Савченко В. А., Баженова О. А.* Здоровьесберегающие технологии в образовании // Закономерности и тенденции инновационного

- развития общества. – Уфа, 2020. – С. 205–209.
23. Сироткин Г. В. Системный анализ факторов качества образования в вузе // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. – 2013. – № 2. – С. 109–118.
24. Татаринова Г. Ш., Отарова Н. И. Профилактика стрессовых состояний среди студентов // Новая наука: опыт, традиции, инновации. – 2016. – Т. 5, № 83. – С. 13–15.
25. Фертикова Т. Е., Рогачев А. А. Современный взгляд на проблему здоровья студенческой молодежи (аналитический обзор) // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2015. – Т. 18, № 2. – С. 62–67.

Поступила в редакцию 15.07.2020

Shisharina Natalia Vikmorovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Pedagogy, Irkutsk State University, nshisharina@yandex.ru, ORCID 0000-0002-2246-3407, Irkutsk

Romm Tatiana Alexandrovna

Dr. Sci. (Pedag.), Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, tromm@mail.ru, ORCID 0000-0001-5566-0418, Novosibirsk

Inozemcev Pavel Olegovich

Cand. Sci. (Pharm.), Senior Researcher, Department of Biomedical Research and Technology, Irkutsk Scientific Center Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Thiopentalum@yandex.ru, ORCID 0000-0002-6623-0998, Irkutsk

Podlinyaev Oleg Leonidovich

Dr. Sci. (Pedag.), Professor of the Department of Pedagogy, Irkutsk State University, podlinyaev@inbox.ru, ORCID 0000-0002-6633-3997, Irkutsk

HYGIENIC ASSESSMENT AS A FACTOR OF EDUCATION EFFICIENCY

Abstract. Every year, more and more innovative forms and technologies are being introduced into the education system, which, combined with the increasing flow of information received during the training period, affects their health. The main task of a higher educational institution is to provide educational services that meet modern requirements, ensure the competitiveness of the university and the training of high-class specialists who will be in demand by society, but the higher education system should create conditions that will help to maintain the health of students and improve the quality of life.

The aim of the work is to assess the impact of modern educational standards on the health status of students.

Methodology and research methods. The work was performed using a descriptive method by collecting, summarizing and analyzing literature data regarding the problem being studied.

The results of the study. The main factors that are more reflected in the state of health, including in the process of education, are identified. The special importance of the faculty of higher educational institutions, psychologists and medical workers in preserving and improving the health of students is shown.

Conclusion Hygienic assessment of existing and promising educational standards is an integral factor that allows implementing a health-saving educational program to strengthen and maintain health.

Keywords: students, health, hygiene assessment, innovative education, educational standards, quality of life.

References

1. Avanesov, V. S., 2018. Reform, modernization or education development strategy – what is more important now? Russia: trends and development prospects, no. 13-1 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/reforma-modernizatsiya-ili-strategiya-razvitiya-obrazovaniya-chto-seychas-vazhnee> (accessed: 07.06.2020). (In Russ.).
2. Agaeva, V. R., Belyaeva, T. A., 2016. Health-saving technologies, the basis of the educational process in an educational institution. Correctional pedagogy: theory and practice, no. 1, pp. 49–53. (In Russ.).
3. Bekoeva, M. I., 2017. Safe educational environment as a factor in the successful cognitive activity of students. Baltic Humanitarian Journal, T. 6, no. 4 (21), pp. 259–261 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Belyaeva, A. I., Kryazhev, D. A., 2018. The relevance of the study of bad habits among students of Orenburg universities. Scientific community of students of the XXI century, pp. 49–58. (In Russ.).
5. Boldina, N. V., Mal, G. S., Gribovskaya, I. A., 2019. Health-saving technologies in a medical university. Psychology of Health and Disease: Clinical and Psychological Approach. Kursk, pp. 29–33. (In Russ.).
6. Wagner, E. F. et al., 2006. Alcohol and drug addiction in adolescents: Ways to overcome. Moscow: Academy Publ., 476 p. (In Russ.).
7. Voronkova, E. K., Gromova, E. I., Keri, I. T., 2019. Modern realities of social standards of the Russian Federation: consumer basket and standard of living. Bulletin of the Russian Economic University G. V. Plekhanov, no. 4 (106), pp. 23–31. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Gorodnova, N. V., Samarskaya, N. A., 2019. Improving the quality of life of the population in modern economic conditions of Russia. Discussion, no. 3 (94), pp. 48–58. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Grevtseva, G. Ya., 2019. The value of health-saving technologies in the process of professional training of students. Modern Higher School: innovative aspect, T. 11, no. 1 (43), pp. 59–65. DOI 10.7442 / 2071-9620-2019-11-1-59-65 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Grigorash, O. V., 2016. The results of the reform of the education system in Russia. Political Mathematical Network Electronic Scientific Journal of Kuban State Agrarian University, no. 121, pp. 367–386. (In Russ., abstract in Eng.).
11. Donika, A. D., 2015. Social and hygienic risk factors for a healthy lifestyle of the student population. Nutrition, nutritional supplements and biostimulants, no. 1, pp. 64–65. (In Russ.).
12. Esaulenko, I. E., Bolotskiikh, V. I., Zuikova, A. A., Popov, V. I. and others, 2011. VGMA them N. N. Burdenko – the territory of a healthy lifestyle: monograph. Voronezh: CPI Scientific book Publ., 200 p. (In Russ.).
13. Esaulenko, I. E., Popov, V. I., Petrova, T. N., 2019. Influence of conditions and lifestyle on students' health: medical and social characteristics of priority risk factors. Youth health: new challenges and prospects. Moscow, pp. 8–31. (In Russ.).
14. Ushakov, I. B., Popov, V. I., Petrova, T. N., Esaulenko, I. E., 2017. Studying the health of students as a result of the interaction of biomedical, environmental and socio-hygienic risk factors. Occupational medicine and industrial ecology, no. 4, pp. 33–36. (In Russ., abstract in Eng.).
15. Kuchma, V. R., Sukhareva, L. M., Khrantsov, P. M., 2017. Medical and preventive foundations of safe life of children in a hyperinformational society. Russian Pediatric Journal, no. 3, pp. 161–165. (In Russ., abstract in Eng.).
16. Lopatin, S. A., Chernova, S. V., 2016. Risk factors for the deterioration of student health associated with catering. Bulletin of the hospitality industry. St. Petersburg, pp. 72–79. (In Russ.).
17. Markov, V. V., 2001. The basics of a healthy lifestyle and disease prevention: textbook. allowance. Moscow: Academy, 320 p. (In Russ.).
18. Meermanova, I. B., Koigeldinova, S. S., Ibraev, S. A., 2017. The health status of students in higher educational institutions. International Journal of Applied and Basic Research, no. 2-2, pp. 193–197. (In Russ.).

19. Novokhatskaya, E. A., Yakovleva, T. P., Kalitina, M. A., 2017. The incidence of students due to the nature of nutrition in modern learning conditions. *Problems of social hygiene, health-care and the history of medicine*, T. 25, no. 5, pp. 281–285. DOI: [dx.doi.org/10.18821/0869-866X-2017-25-5-281-285](https://doi.org/10.18821/0869-866X-2017-25-5-281-285) (In Russ.).
20. Petrova, L. E., 2013. Methodical triangulation in the study of the problem of smoking students. *Sociological studies*, no. 2, pp. 92–96. (In Russ., abstract in Eng.).
21. Problems and ways of forming a healthy lifestyle of the population of the Russian Federation. Moscow: LLC M-Studio Publ., 2011, 216 p. (In Russ.).
22. Savchenko, V. A., Bazhenova, O. A., 2020. Health-saving technologies in education. Patterns and trends of innovative development of society. Ufa, pp. 205–209. (In Russ.).
23. Sirotkin, G. V., 2013. System analysis of education quality factors at a university. *Caspian Journal: Management and High Technologies*, no. 2, pp. 109–118. (In Russ., abstract in Eng.).
24. Tatarinova, G. Sh., Otarova, N. I., 2016. Prevention of stressful conditions among students. *New science: experience, traditions, innovations*, T. 5, no. 83, pp. 13–15. (In Russ.).
25. Fertikova, T. E., Rogachev, A. A., 2015. A modern view of the health problem of students (analytical review). *Applied informational aspects of medicine*, T. 18, no. 2, pp. 62–67. (In Russ.).

Submitted 15.07.2020

DOI 10.15293/1813-4718.2004.14

УДК 378.147

Юмагузин Валерий Валерьевич

Кандидат социологических наук, старший преподаватель, научный сотрудник, Институт демографии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», yumataguzin@hse.ru, ORCID 0000-0002-4460-010X, Москва

ВОЗМОЖНОСТИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ¹

Аннотация. Введение. Инновационное развитие образовательного процесса является неотъемлемой частью программ развития университетов. Поскольку образовательные технологии постоянно совершенствуются, академическая мобильность и обмен опытом могут ускорить развитие российских университетов.

Цель статьи – выявить особенности образовательного процесса в Башкирском государственном университете, Высшей школе экономики и Университете Пенсильвании.

Методология. Использован метод рефлексии и метод экспертных суждений.

Результаты исследования. В работе обсуждены такие аспекты развития образования, как наполнение сайта университета; проектно-ориентированный подход в обучении и универсальный дизайн; профессиональное развитие студентов; организационный формат обучения; преимущества онлайн обучения; особенности формативного, итогового, а также взаимного оценивания; использование информационных систем в обучении; техническое оснащение аудиторий и лабораторий. Указанные направления полностью согласуются с задачами, представленными в программах стратегического развития российских университетов и могут быть внедрены руководством и преподавателями уже сейчас.

Заключение. Структурировано перечислены задачи инновационного развития образовательного процесса и отмечено, что они могут быть полезны как региональным, так и столичным университетам.

Ключевые слова: развитие образования, методы обучения, формы преподавания, онлайн-образование.

Введение, постановка проблемы и обзор научной литературы по проблеме. Проектно-ориентированный подход в обучении; развитие онлайн-обучения; использование информационных систем в обучении; инклюзивное и непрерывное образование; техническое оснащение аудиторий и лабораторий – подобные направления модернизации высшего образования так или иначе находят свое отражение в программах стратегического развития

российских университетов [8], а также в работах отечественных педагогов [5]. На страницах научных журналов также нередко появляются статьи о видении роли современного преподавателя вуза с позиции самого преподавателя [2; 7]. Все это свидетельствует о высокой востребованности инновационной модели обучения в нашей стране.

Исследователи также сравнивают российский и зарубежный опыт в подготовке специалистов различных уровней [3] и пи-

¹ Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2019 году. Автор благодарит Программу Фулбрайта за возможность пройти стажировку в Университете Пенсильвании, США, в 2017–2018 гг.

шут об успехах международных программ по обмену студентов и преподавателей в части интернационализации образовательной деятельности [1]. В целом можно сказать, что академическая мобильность студентов и преподавателей обогащает участников программы обмена как новыми знаниями, так и новыми техниками преподавания в принимающем университете.

Цель статьи – поделиться собственным педагогическим опытом по указанным методическим особенностям организации учебного процесса, а также обратить внимание на такие аспекты развития университета, как наполнение его сайта, сотрудничество со школами и другими организациями, в том числе через программы наставничества. Кроме того, отдельное внимание будет уделено принципам универсального дизайна; важности трансформации организационного формата обучения; особенностям формативного, итогового, а также взаимного оценивания.

Методология. В работе используется метод рефлексии и экспертные суждения, с помощью которых автор раскрывает особенности образовательного процесса в США по результатам его пятимесячной стажировки по Программе Фулбрайта для преподавателей вузов (FFDP) в Университете Пенсильвании (University of Pennsylvania), штат Пенсильвания. Будучи также выпускником Башкирского государственного университета (БашГУ) и обладая семилетним педагогическим стажем в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), автор выделяет лучшие практики преподавательской деятельности и обозначает главные направления инновационного развития образовательного процесса, которые могут быть использованы как региональными университетами, так и университетами со статусом «Федеральный университет» и «Национальный исследовательский университет».

Результаты и обсуждение. *Сайт как визитная карточка университета*

Сейчас сайт любой организации – это его лицо, первое впечатление о нем. Сайт университета – это средство коммуникации научного и педагогического сообщества, в том числе студенческого. Редакторам необходимо постоянно наполнять сайт актуальным контентом. На сайте должны быть представлены новости о прошедших мероприятиях и объявления о предстоящих научных, образовательных, культурных и прочих мероприятиях. В настоящее время на сайте БашГУ оба раздела содержат одновременно как предстоящие, так и прошедшие мероприятия. Для удобства навигации следует добавить календарь событий.

Заявлено, что кроме русского языка сайт также имеет версии на башкирском и английском языках, однако два последних языка представлены слабо: многие разделы либо не содержат информации, либо смешаны с русским текстом (рис. 1).

Сайт Университета Пенсильвании представлен только на английском языке, возможность выбора второго языка (есть только испанский) имеется лишь в разделе приемной кампании, которому отведена одна страница. Сайт НИУ ВШЭ отображается на трех языках: русский, английский, китайский. Помимо главной страницы на иностранных языках представлены страницы приемной кампании. На английском языке доступна информация об образовательном процессе, программы англоязычных дисциплин, личные страницы преподавателей и научных сотрудников, также дублируются некоторые новости и мероприятия, проводимые в университете. Таким образом, можно сказать, что среди трех университетов сайт НИУ ВШЭ является наиболее интернациональным. С другой стороны, развитие онлайн-переводчиков, в том числе сервисов по переводу на иностранный язык сайтов, отводит вопрос отображения контента на второй план, уступая место непосредственно содержанию.

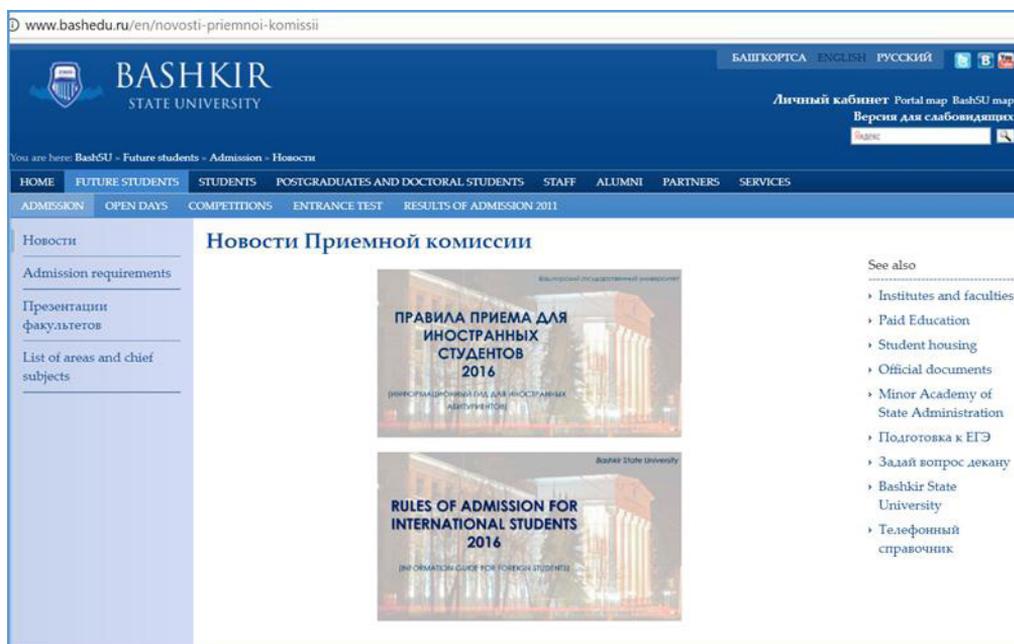


Рис. 1. Скриншот раздела «Абитуриенту» английской версии сайта на 19.02.2018

Личные страницы преподавателей на сайте университета должны содержать основную информацию о должности, образовании, читаемых курсах и публикациях. Это одинаково важно как для студентов и абитуриентов, которые выбирают факультет / курсы / научного руководителя, так и для зарубежных исследователей, которые планируют сотрудничество с университетом. Стоит обратиться к примеру НИУ ВШЭ, где помимо указанных разделов содержится также информация об участии в исследованиях / проектах и конференциях, персональные коды автора в различных поисковых библиотечных системах (РИНЦ, ORCID, ResearcherID, Scopus, Google Scholar), контактные данные и присутственные часы, владение языками, резюме, расписание занятий, профессиональные интересы, достижения и поощрения, упоминания или выступления в СМИ и др. (см. профили преподавателей и сотрудников НИУ ВШЭ [9]).

Полагаем, что было бы полезным иметь также такой раздел, как «моя философия преподавания», о которой спрашивают каждого кандидата на преподавательскую должность в США [11]. Данный раздел позволяет преподавателю показать себя с другой стороны и добавить нечто личное, что невозможно найти среди сухого списка публикаций и преподаваемых дисциплин. Рефлексия о принципах обучения может быть полезной как студентам, так и будущему работодателю.

Программы учебных курсов по сути являются контрактом между преподавателем и студентом / абитуриентом, поэтому доступ к размещенным на сайте университета программам должен быть открыт всем. Так, на сайте НИУ ВШЭ каждый желающий может ознакомиться с учебными программами, на сайтах БашГУ и Университета Пенсильвании такой возможности, к сожалению, нет.

Вопрос финансирования университе-

тов всегда остается актуальным, поэтому поиск дополнительных источников и привлечение спонсоров является важной задачей для любого учреждения. Возможно, самое простое решение – это организовать сбор средств на сайте университета. В НИУ ВШЭ и Университете Пенсильвании такая возможность реализована, на сайте БашГУ ссылка на страницу пожертвования отсутствует. Набирает популярность вариант с названием аудитории / лаборатории именем компании или отдельного человека. Имеет смысл работать не только с крупными предприятиями, но также привлекать выпускников, для чего необходимо создание Ассоциации выпускников. Так, в США на территории кампуса можно встретить условно «Сквер имени выпуска 1958 года».

Наполнение сайта важно еще и по той причине, что часто сбор информации, представленной на сайтах университетов, является основным методом анализа результативности деятельности научно-образовательных учреждений. А значит, доступность и открытость данных позволит таким учреждениям достичь более высоких позиций при включении их в рейтинги по различным показателям.

В борьбе за абитуриента

В России ожидается резкое снижение числа учащихся в государственных вузах, число студентов-очников достигнет минимума уже в 2021 (2,1 млн против 3,4 млн в 2013 г.), а «заочников» – в 2026 году (2,5 млн против 3,0 млн в 2016 г.) [6]. Поэтому борьба за абитуриента, в том числе иностранного, уже началась. В этом плане необходимо опираться не только на опыт приемных кампаний столичных вузов [14], но и региональных (см. статью [18] об опыте Татарстана).

Новым направлением стала бы организация летних школ / летнего университета, когда познакомиться с ведущими преподавателями и исследователями могли бы не только будущие выпускники школ, студен-

ты других университетов, но также взрослое население, в том числе выпускники (эта концепция известна как непрерывное образование (англ. continuing education / life-long learning) [12; 16], часть из которых могли бы продолжить обучение (например, в магистратуре или аспирантуре) в университете. Поскольку это образовательный проект, академические курсы должны быть подкреплены образовательными кредитами, которые могут быть засчитаны университетами участников. Еще одно направление, которое активно развивается в Москве и Санкт-Петербурге – это «Университет детей». Суть проекта заключается в том, что с детьми 7–14 лет, которым не хватает стандартной школьной программы, занимаются ученые, преподаватели вузов и эксперты из разных научных областей [10]. В стенах университета они ведут лекции, воркшопы и общеразвивающие занятия в игровой форме, а родители в это время заняты лекцией о вопросах воспитания и образования детей. Знакомство с университетом позволяет школьникам и их родителям «привыкнуть к стенам», что возможно сыграет решающую роль в выборе университета.

Инновационные техники преподавания

Согласно пересмотренной классификации педагогических целей Таксономия Блума [17] существуют следующие уровни знаний: запоминание (низшая ступень), понимание, применение, анализ, оценка, создание (наивысшая ступень). При этом каждая последующая цель охватывает все предыдущие, т. е. если студент способен применить знания, значит он успешно справился также с задачами и низшего порядка по запоминанию и пониманию материала. Если в региональных вузах основной акцент делается на запоминании, понимании и применении, то в зарубежных вузах – на оценке и создании. Для достижения более высоких учебных целей следует применить инновационные техники преподавания, в т. ч. внедрить проек-

тно-ориентированный подход в обучении.

Проектно-ориентированный подход в обучении

Проектная деятельность отличается междисциплинарностью. Приведем примеры проектов, в которых в разной вариации могут принять участие студенты факультета романо-германской филологии, филологического и географического факультетов БашГУ:

- перевести сайт университета на английский язык;

- создать путеводитель по городу на английском и русском языках;

- перевести на английский и башкирские языки меню в местных кафе и ресторанах;

- перевести значимые произведения башкирского эпоса на английский язык;

- перевести на английский язык наименования экспозиций и коллекций в музеях города и создать аудиогиды;

- привлечь студентов к переводу на английский язык статей научных сотрудников и преподавателей факультета;

- организовать пешие экскурсии для жителей и гостей города;

- создать туристические маршруты по республике.

Обозначенные проекты в сотрудничестве с заинтересованными учреждениями могут стать источником первого заработка студента и в будущем помочь студенту устроиться на работу или открыть собственное дело. Важно отметить, что подобные задания необязательно должны выполняться за одно занятие. В зависимости от курса и факультета то или иное задание может быть растянуто на несколько занятий, либо вовсе защита проекта может быть рассмотрена в качестве итогового экзамена / зачета. Заметим, что переводческая деятельность должна вестись не только студентами факультета романо-германской филологии, но и на занятиях иностранного языка студентами всех остальных факультетов.

Научно-исследовательские семинары

Все большее значение приобретает проведение научно-исследовательских семинаров, которые максимально приближены к практическим занятиям. Темами таких семинаров могут выступить: как писать курсовую, магистерскую диссертацию, научную статью в журнал, рецензию на статью и книгу, как транслировать результаты своей работы – это может быть защита диссертации, выступление на конференции (онлайн и офлайн, устное и с постером), ведение научно-популярных блогов, участие в интервью для СМИ и т. д. Если для факультета важна исследовательская работа студентов, то важно разобрать следующие темы: как подать заявку на грант (в том числе для участия в программах международного обмена), как сформировать команду и организовать научно-исследовательский проект, как запрашивать данные у организаций и как проводить первые исследования самостоятельно.

Универсальный дизайн в обучении

Универсальный дизайн в обучении позволяет учесть индивидуальные траектории обучения студентов, их интересы и возможности. На практике этот подход может быть выражен в следующем:

- предлагать несколько вариантов представления результатов работы в течение или в конце курса: создать аудио-, видеосюжеты, написать эссе, сделать доклад, создать сайт и т. д.;

- составлять экзамен из разных типов вопросов: к примеру, он может состоять из 25 вопросов теста, пяти открытых вопросов и трех задач. При сдаче одного из экзаменов в США, состоящего всего из четырех открытых вопросов, студентам можно было ответить на любые два вопроса;

- поощрять работу в мини-группах; работа в малых группах также является частью универсального дизайна, поскольку распределение обязанностей в группе происходит по предпочтению самих участников: одним ближе сбор данных и анали-

тика, другим написание отчета, третьим – презентация;

– внедрять инклюзивное образование; оно открывает возможности обучения студентов с ограниченными возможностями, а также людей пожилого возраста наравне с остальными студентами. Преподавателю необходимо продумать адаптированные формы подачи материала и усвоения курса, а университет должен создать доступную (безбарьерную) среду и иметь нормативные положения, гарантирующие равный доступ всем студентам.

Преподавание на английском языке

Только 3 % преподавателей БашГУ владеют иностранным языком на уровне, достаточном для преподавания [8]. Изменить ситуацию могут следующие меры: обучение английскому языку преподавателей, набор преподавателей со знанием английского языка, привлечение зарубежных преподавателей на постоянной и временной основе. Создание центра повышения квалификации, центра академического письма, центра образовательных инноваций (все три центра есть в НИУ ВШЭ), в рамках которых могут быть предложены такие практико-ориентированные курсы как обучение преподаванию на английском языке, а также написанию научных статей (в том числе пруфридинг), в значительной степени могут повысить конкурентоспособность всего университета.

Русскоязычный курс не трансформируется на английский язык в одночасье и, конечно, для этого нужна подготовка, однако если русскоязычный преподаватель может перевести слайды своей презентации на английский язык, то это уже шаг в верном направлении. Напротив, когда приезжает зарубежный специалист, можно перевести его слайды на русский язык, чтобы студенты, которые не в полной мере владеют английским, не теряли внимание.

Профессиональное развитие

Необходимо тесно увязать обучение в университете и возможность карьерно-

го роста. В этой связи можно отметить программу наставничества, которая стартовала в НИУ ВШЭ весной 2018 года. Наставником может стать выпускник университета, который готов проконсультировать студента в профессиональных вопросах и познакомить его с инсайтами и лайфхаками определенной индустрии. Программа позволяет студенту выстроить траекторию развития и трудоустройства, а ментору – услышать свежие идеи и привлечь лучшие кадры в компанию [4].

Организационный формат обучения

Дискуссия вместо лекции / диалог вместо монолога

Подача лекционного материала через дискуссионные вопросы, когда студенты раскрывают тему вместе с преподавателем, позволяет повысить вовлеченность студентов, грамотно формулировать их точку зрения. Даже на больших поточных лекциях можно использовать работу в парах, когда, к примеру, студенты рассказывают друг другу, как они поняли материал.

Групповая работа

Посредством групповой активности за счет тесного сотрудничества достигается эффект синергии; идеи, знания и умения одних участников подхватываются и дополняются другими участниками, что приводит к генерации новых идей, формированию большей отдачи и лучшего результата. В мини-группах происходит взаимное обучение студентов. Они меньше боятся ошибиться и поэтому выражают свои мысли свободно.

Игровые формы обучения

В своей преподавательской практике я люблю использовать игровые формы обучения, под которыми понимаю дебаты, викторины, деловые и ролевые игры. Я считаю, что именно в такой деятельности достигается высокий интерес к предмету. Вместе с тем в американской среде я столкнулся с мнением, что игра по своей сути является соревнованием, в котором помимо победителя будут и проигравшие,

поэтому этот вид активности не может быть идеальным. Поэтому учитывая этот факт, я бы сказал, что важно не только поздравить студента / студентов с победой, но также поддержать и отметить работу остальных.

Самостоятельная / домашняя работа

Размышляя об огромном числе активностей, которые можно было бы организовать во время лекций и семинаров, невольно возникает вопрос, каким образом воплотить хотя бы часть из этого в жизни. Перед преподавателем стоит конкретная задача успеть рассказать материал, порою отведенного курса недостаточно, чтобы охватить все важные темы. Одним из секретов американской школы является то, что на самостоятельную работу студентов заложено гораздо больше времени, чем на аудиторную. Если в России именно преподаватель знакомит студентов с новой темой, то в США студентам заранее задаются статьи для прочтения: студентам бакалавриата – до 2–3 статей, студентам магистратуры – до 5–8 статей. Поэтому если мы говорим о гуманитарных дисциплинах, одна из ролей преподавателя может сводиться к модерации дискуссии, в технических и естественных науках традиционная роль преподавателя как лектора может сочетаться с руководством проектной деятельности.

Говоря о домашнем чтении, сразу возникает вопрос: как заставить студентов читать статьи? Существует несколько техник, я упомяну лишь две, с которыми столкнулся сам. Во-первых, студентов можно поделить на несколько групп по 3–4 человека и каждую группу назначить ответственной за доклад домашних статей. Т. е. статьи должны прочитать все студенты, но часть студентов должна еще и презентовать материал остальным. Важным является еще и то, что ответственная за доклад группа готовит свои дискуссионные вопросы и по завершению презентации должна органи-

зовать обсуждение статей. Во-вторых, если роль модератора полностью принадлежит преподавателю, и он понимает, что студенты не готовы к дискуссии, то одним из вариантов является попросить письменно ответить на следующие вопросы: «О чем были статьи?», «С чем вы согласны и с чем не согласны?». Здесь важно добавить, что преподаватель просит написать ответ только тех, кто действительно читал статьи. Он предупреждает, что если он увидит ответ, не относящийся к теме, то студент автоматически получает низкую оценку без права пересдачи, при этом если студент не читал, то он должен написать: «Я не читал статьи», в таком случае штрафных санкций не следует и в будущем ему будет позволено пересдать эту тему. В конечном счете, признание неготовности оказывает больший эффект и мотивирует студента быть готовым в следующий раз.

Расположение столов в форме круга

Расположение парт и столов в аудиториях почти во всех российских университетах не располагает к групповой работе. Все парты обращены к лектору, как главному участнику образовательного процесса. Все реплики студентов также направлены преподавателю, хотя они равнозначно важны и остальным студентам. На лекционных и семинарских занятиях с небольшим числом студентов наиболее эффективным является круговое расположение парт. В этом случае можно быть уверенным, что голос каждого будет услышан. Кроме того, в такой ситуации студентам гораздо сложнее «спрятаться» в телефон. При этом преподаватель может как сидеть за общим столом, так и иметь возможность находиться в центре. В последнем случае это позволяет более эффектно демонстрировать, например, опыты или экспонаты, потому что у всех студентов одинаковый обзор и равная удаленность. Если же мы говорим о преподавании на языке, который для других участников, не является родным,

(например, на английском языке), то образ спикера: его жестикация и мимика, во многом помогают остальным понять смысл услышанного. И это касается не только речи преподавателя, но и самих студентов.

Расположение участников лицом друг к другу (в принципе это достижимо не только на круглом столе, но отчасти и на столах, объединенных в форме квадрата или прямоугольника) должно рассматриваться как новая практика рассадки. Даже в случаях, когда центральным местом является доска или экран, расположение столов в виде буквы П является более предпочтительным, чем традиционное в ряд.

Техническое оснащение

Безусловно, важным является техническое оснащение образовательного процесса, начиная от компьютеров с необходимым программным обеспечением и выходом в Интернет до лабораторий со специальным оборудованием. Все аудитории должны иметь проекторы, а лекционные аудитории также и звуковое оборудование (микрофоны, колонки). В университете также должны быть компьютерные классы для самостоятельной работы с возможностью печати и сканирования необходимых материалов. Территория университета должна быть покрыта общественной сетью Wi-Fi. Необходимое условие для исследовательской и образовательной деятельности – удаленный доступ к библиотечным ресурсам университета и онлайн-библиотекам – выдержано во всех трех университетах.

В качестве инновационных решений, которые активно применяются за рубежом, я бы отметил кликеры – устройства (типа пульта), которые позволяют студентам в режиме реального времени проголосовать за верный ответ и сразу увидеть результаты голосования. С проникновением смартфонов в нашу жизнь такое голосование можно устроить на сайте, например, Google Forms.

Во время представления материала этой статьи в стенах БашГУ в 2018 г. я, к сожалению, столкнулся с тем, что доступного Wi-Fi в корпусе по ул. К. Маркса не было, поэтому все запланированные онлайн-активности либо пришлось проводить среди тех, у кого был смартфон с мобильным интернетом, либо частично перевести в офлайн-формат.

Онлайн-образование

Онлайн-образование представляет собой сочетание инновационной технологии и организации обучения. Поэтому рассмотрим его отдельно.

Благодаря онлайн-обучению университет включается в борьбу не только за международных и современных студентов (число которых на курсе может достигать десятки тысяч), но и за новое поколение преподавателей.

Действительно, рабочее место в настоящее время совершенствуется, обладая компьютером и выходом в Интернет, преподаватель не обязан читать курсы в аудитории. Удаленная работа, или как говорят в Билайне – в одной из первых компаний, запустивших этот формат работы в России, – «бифри» (англ. «BeeFREE»), позволяет работать из удобного места, не тратить время на поездку до места работы и больше времени проводить с семьей [15]. Новые поколения миллениалов и центениалов давно уже в гаджетах и Интернете. Перевод курсов в онлайн – это также и битва за таланты. Однако отношение к «бифри» в российских компаниях довольно насторожено, работодатели боятся, что сотрудники в отсутствии контроля не смогут показать заявленные результаты. Поэтому предлагая студентам онлайн-курсы, университет дает им уникальный опыт удаленной работы (во многом самостоятельной), который впоследствии будет конкурентным преимуществом выпускника. Кроме того, будущие работодатели, которые в студенческие годы прошли через онлайн-обучение, будут иметь больше доверия

к дистанционной форме работы.

Текущая эпидемиологическая обстановка показывает, что переход в онлайн может быть форсирован, однако такая поспешность, вероятно, скажется на качестве обучения и освоения материала. Это еще раз говорит о том, что подготовка к трансформации учебного процесса должна быть поэтапной и более основательной.

Активное внедрение онлайн-технологий позволяет применить следующие виды активностей в образовательном процессе [13]:

- проведение видеоконференции (Skype, Zoom);
- просмотр лекций как в прямом эфире, так и в записи;
- проведение дискуссий на форумах (piazza.com, LMS университета);
- работа над совместными документами (Google Docs, Google Slides, Miro);
- проведение онлайн-опросов и голосований (Google Forms, QuestionPro, Mentimeter, Kahoot);
- автоматическое тестирование (Google Forms, Socrative);
- просмотр видео- и прослушивание аудиофайлов (YouTube);
- работа с интерактивными таблицами и графиками (garminder.org, datawrapper.de);
- использование социальных сетей (Вконтакте, Facebook, Instagram) и ведение YouTube-, Telegram-каналов с целью популяризации своей дисциплины и профессионального роста.

Нынешние технологии позволяют также использовать привычные виды деятельности в онлайн-форме, например, организовать групповую работу, а также применить проектный подход. Так, для разделения студентов в мини-группы удобно использовать функцию сессионного зала в приложении Zoom (доступна бесплатная версия по ссылке: <https://zoom.us/>).

Для организации онлайн-обучения необходимо использовать соответствующую систему управления обучением. В НИУ ВШЭ это реализовано на платфор-

ме Learning Management System (LMS) (<https://lms.hse.ru/>), в Университете Пенсильвании – в Canvas (https://canvas.instructure.com/register_from_website). Еще одна популярная платформа в США – это Blackboard (<http://www.blackboard.com/learning-management-system/blackboard-learn.html>). Автор имел возможность работать в LMS и Canvas, и последняя, по личному мнению, более удобная и функциональная. Любой преподаватель уже сейчас может перевести свое взаимодействие со студентами в Canvas: публиковать материалы, проводить проверочные работы, организовать дискуссионные форумы и т. д. совершенно бесплатно.

Отмечу, что с 2014 года в БашГУ работает система дистанционного обучения (<http://sdo.bashedu.ru/>) на базе Moodle (<https://moodle.org/>). На начало марта в системе опубликовано 765 курса. Это хороший задел для создания массовых онлайн-курсов на российской платформе «Открытое образование» (<https://openedu.ru/>), далее нужно выходить на международный уровень и записать курсы для Курсеры (<https://www.coursera.org/>), EdX (<https://www.edx.org/>), Академии Хана (<https://ru.khanacademy.org/>) и др.

Студентам онлайн-обучение открывает окно возможностей: это учеба в удобное время, экономия средств на дорогу, проживание и обучение (в интернете предлагается огромное число бесплатных курсов), выбор комфортного темпа обучения, возможность получения сертификата о прохождении курса в известном университете, возможность зачета образовательных кредитов в своем университете, возможность представления результатов работы в различных формах: создание аудио-, видеосюжетов, написание эссе, защита доклада, создание сайта и т. д. Кроме того, онлайн-образование открывает новые возможности для обучения студентов с ограниченными возможностями и старшего поколения. Можно сказать, что

онлайн-обучение наилучшим образом соответствует принципам универсального дизайна в обучении и принципам инклюзивного образования.

Среди недостатков онлайн-обучения можно выделить такие проблемы, как: ограниченность личных контактов, слабая дисциплина слушателей, недостаточная техническая оснащенность. Первая проблема может быть решена с помощью видеоконференций и групповой работы. Развитие самодисциплины возможно через грамотную мотивацию (обозначение четких критериев оценки, выставление самих оценок с комментариями, указание дедлайнов, создание интереса к предмету, выявление потребностей студентов). Наконец, третья проблема может быть решена путем создания мобильных версий курсов (адаптированный интерфейс для смартфона, небольшой размер видео и материалов, использующих меньше интернет-трафика), открытия компьютерных классов в университете и софинансирования в приобретении компьютеров для личного пользования студентов или предоставление их аренду.

Современные технологии меняют образ жизни как студентов, так и преподавателей и работодателей. При этом университетская среда является уникальной и одновременно авангардной площадкой для внедрения инновационных методик и технологий, поскольку сочетает в себе учебную и рабочую области [13]. Кроме того, каждое новое поколение студентов становится более продвинутым в техническом плане, поэтому студенты ожидают, что преподаватели также следуют новым тенденциям «цифрового времени» [7].

Обратная связь

Оценивание студентов

Необходимо по-новому взглянуть на оценивание студентов как проверку усвоения материала. Существуют так называемые формативное и итоговое (суммативное) оценивание. К сильным сторонам

формативного оценивания относится то, что оно осуществляется регулярно и позволяет не только оперативно проверить уровень владения изученной темой, но также выявить проблемные и слабые стороны в преподавании. В последнем случае это свидетельствует о необходимости объяснить материал по-другому, т. е. скорректировать собственно процесс обучения. Таким образом, в формативном оценивании обратную связь получает как студент, так и преподаватель и, что важно, преподаватель должен «залатать» пробелы, а не просто положить оценки в ящик. Второй вид оценивания – это итоговое (обычно в виде экзамена), которое чаще всего не подразумевает пересдачу, и тем более повторное объяснение темы преподавателем. В качестве методов проведения формативного оценивания могут быть использованы мини-тесты или, к примеру, «одноминутное эссе», когда студенты отвечают на два вопроса: а) Что самое главное вы узнали сегодня? б) Какие вопросы остались для вас непонятными? Инновационной техникой приема экзамена, как было ранее упомянуто, может быть защита проекта, над которым ребята работали в течение всего курса.

На любом этапе преподавания дисциплины процесс оценивания занимает достаточно много времени (если только задание не в виде теста), эта работа особенно остро встает при ведении массовых онлайн-курсов, когда слушателями могут стать десятки тысяч студентов. Для снижения нагрузки преподавателя необходимо вовлекать самих студентов, но для этого они должны быть знакомы с культурой взаимной оценки и самооценки. Примером самооценки может служить упомянутое «одноминутное эссе». Взаимная оценка более сложна. Как и любая оценка, она должна быть объективной и прозрачной, поэтому важно предоставить студентам четкие критерии, по которым необходимо оценивать работы одноклассников. Для

успешной калибровки системы оценивания со стороны студента и преподавателя, последний может показать пару работ и прокомментировать основные ошибки, за которые были снижены баллы. Указанные критерии наряду с соответствующими баллами обычно представлены в таблице (рубрики). В США большое внимание уделяется тому, чтобы студенты еще перед выполнением задания имели четкое представление о критериях, по которым будет оцениваться их работа. Так облегчается и сам процесс оценивания, и возможная апелляция оценки, поскольку всегда можно сослаться, например, на то, что студент потерял конкретное число баллов за то, что «главные идеи в эссе, хотя и выражены четко и ясно, но не подкреплены деталями». Интересно, что существует огромное число рубрик не только для оценки эссе, но и оценки презентации, доклада, защиты проекта и многих других активностей, в том числе по работе в лаборатории и, к примеру, обработке стекла. Преподавателю остается только ознакомиться с ними и адаптировать под свои нужды (ищите в Google «essay rubric», «laboratory report rubric», «oral presentation rubric» и т. п.).

Интересно, что в США я наблюдал эволюцию оценочных категорий, например, качество работы студента оценивается не в терминах «слабое», «среднее», «хорошее» или «высокое», а в таких терминах, как «несмотря на попытку, не соответствует базовым учебным целям», «понимает базовые принципы», «в основном соответствует ожиданиям» (либо объединяют первые три категории в «не соответствует ожиданиям»), «соответствует ожиданиям», «превосходит ожидания». Как объяснил местный профессор, никто из студентов не хочет быть «слабым» или «средним», напротив, понимание, что работа «не соответствует ожиданиям», благодаря рубрике с критериями оценки показывает, что именно нужно проработать студенту, чтобы в следующий раз выполнить работу

лучше. Другие преподаватели не используют и этих оценочных категорий, они сразу соотносят процент выполнения заданий и оценку (что часто встречается в учебных программах в разделе накопленных оценок), например, в случае правильного выполнения всех заданий на 95 % и более, студент получает A+ (наивысшая оценка в США).

Оценивание преподавателя

Для постоянного совершенствования преподавания, необходимо также получать обратную связь от студента о курсе и преподавании в целом. В НИУ ВШЭ с этой целью проводится опрос студентов по окончании каждого семестра (если быть точнее, то в конце 2-го и 4-го модуля), а также голосование за лучшего преподавателя. Эти мероприятия требуют администрирование со стороны руководства, однако провести анонимный опрос в середине и в конце курса о качестве преподавания может любой преподаватель в своей группе, не дожидаясь того, когда руководство внедрит такие практики во всем университете. Как ранее отмечалось, для этой цели вполне достаточно использовать бесплатный сервис Google Forms.

Заключение

Подведем итоги. Модернизация образовательной деятельности университета должна сопровождаться решением следующих задач.

1. Использование сайта университета как активной площадки для взаимодействия научного и педагогического сообщества:

- структурирование новостей и анонсов мероприятий;
- оформление личных страниц сотрудников;
- публикация программ рабочих учебных дисциплин;
- перевод сайта на английский язык;
- возможность сбора средств на развитие университета.

2. Совершенствование форм и методов обучения:

– внедрение проектно-ориентированного подхода в обучении и принципов универсального дизайна;

– использование преимуществ онлайн-обучения;

– внедрение новых форм формативного, итогового, а также взаимного оценивания;

– использование информационных систем в обучении.

3. Профессиональное развитие студентов.

4. Техническое оснащение аудиторий и лабораторий.

В современном мире образовательные технологии меняются очень быстро, поэтому важно своевременно адаптировать учебный процесс под нужды студентов,

да и всего общества. Продвижение программ академической мобильности может в значительной степени этому способствовать. Столичные и региональные вузы в России должны рассматривать свое отставание от зарубежных университетов как потенциал для развития и активно применять передовой педагогический опыт в своих стенах. Отмечу, что в регионах полезно также перенимать опыт и московских коллег.

Я нахожусь в предвкушении того времени, когда читатель скажет, что описанные в статье нововведения «это уже давно прошлый век» и познакомит нас с новыми идеями в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Акульшина А. В., Завьялова Л. А. Интернационализация высшего образования: международные векторы стратегии развития университета // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 8-9. – С. 117–125.
2. Асадуллин Р. М. Образование как ресурс развития человеческого потенциала // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 1(80). – С. 7–10.
3. Бекова С. К., Терентьев Е. А. Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 6. – С. 51–64.
4. Выпускники станут наставниками для студентов ВШЭ. 2.03.2018 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.hse.ru/news/life/216520257.html> (дата обращения: 11.02.2020).
5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
6. Козлов В. А., Денисенко М. Б. Оценка влияния демографических изменений на структуру спроса на услуги образования // XVI Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: в 4 кн. / отв. ред.: Е. Г. Ясин. – Кн. 4. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2016. – С. 512–525.
7. Молодяков С. А. Преподаватель в вузе: из опыта повседневной жизни // Высшее образование в России. – 2016. – № 3 (199). – С. 91–98.
8. Программа стратегического развития ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» на 2017–2021 годы [Электронный ресурс]. – Уфа, 2017. – 82 с. – URL: http://www.bashedu.ru/sites/default/files/programma_strategicheskogo_razvitiya_bashgu_na_2017-2021_gody.pdf (дата обращения: 11.02.2020).
9. Профили преподавателей и сотрудников НИУ ВШЭ. Сайт НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.hse.ru/org/persons/> (дата обращения: 11.02.2020).
10. Университет детей [Электронный ресурс]. – URL: <https://polymus.ru/ru/education/YDetei/> (дата обращения: 11.02.2020).
11. Филиппова М. М. Философия преподавания (субъективный взгляд) // Язык. Сознание. Коммуникация. Выпуск 43. – М.: Макс Пресс, 2011. – С. 73–81.
12. Филонович С. P. Life-long learning: последствия для высшей школы // Вопросы образования. – 2009. – № 4. – С. 55–66.
13. Юмагузин В. В. Почему будущее за онлайн-обучением? // Россия: Тенденции и перспективы развития: ежегодник. – 2018. – Вып. 13., ч. 2. – С. 837–838.
14. Arseniev D., Vrublevskaya M. International

Marketing Practices and Geo-Targeting. // Higher Education in Russia and Beyond. – 2017. – № 2 (12). – P. 13–15.

15. *BeeFREE* – новый подход к организации удаленной работы // ITweek. 07.12.2016 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.itweek.ru/idea/article/detail.php?ID=190840> (дата обращения: 11.02.2020).

16. *Chernenko O.* Summer University as a Tool to Attract International Students // Higher

Education in Russia and Beyond. – 2017. – № 2 (12). – P. 15–18

17. *Krathwohl D. R.* A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview // *Theory Into Practice*. – 2002. – № 41 (4). – P. 212–218.

18. *Vashurina E., Evdokimova Ya., Krylov A.* Regional Model of Attracting International Students: the Case of Tatarstan // *Higher Education in Russia and Beyond*. – 2017. – № 2 (12). – P. 12–13.

Поступила в редакцию 17.06.2020

Yumaguzin Valeriy Valerevich

Cand. Sci. (Sociolog.), Senior Lecturer, Researcher, Institute of Demography, National Research University Higher School of Economics, vyumaguzin@hse.ru, ORCID 0000-0002-4460-010X, Moscow

OPPORTUNITIES FOR INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE RUSSIAN UNIVERSITIES¹

Abstract. Introduction. Innovative development of the educational process is an integral part of university development programs. Since educational technologies are constantly being improved, academic mobility and the exchange programs can accelerate the development of Russian universities.

The purpose of the article is to identify the features of the educational process at the Bashkir State University, Higher School of Economics and the University of Pennsylvania.

Methodology. The method of reflection and the method of expert judgments are used.

Research results. The paper discusses some aspects of education development such as the content of the University's website; project-based approach in training and universal design; professional development of students; organizational format of training; advantages of online learning; features of formative, summative and mutual assessment; use of information systems in training; technical equipment of classrooms and laboratories. These directions are fully consistent with the tasks which are presented in the strategic development programs of Russian universities and can be implemented by the management and teachers shortly.

Conclusion. In conclusion, the tasks of innovative development of the educational process are briefly listed in a structured manner. It is emphasized that they can be useful for both regional and capital universities.

Keywords: education development, teaching methods, forms of teaching, online learning.

References

1. Akulshina, A. V., Zavyalova, L. A., 2018. Internationalization of higher education: international vectors of the University development strategy. *Higher education in Russia*, no. 8-9 (27), pp. 117–125. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Asadullin, R. M., 2019. Education as a resource for human development. *Pedagogical journal of Bashkortostan*, no. 1(80), pp. 7–10. (In Russ.)

3. Bekova, S. K., Terentyev E. A., 2020. Doc-

¹ This article is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE) in 2019. The author thanks Fulbright program for the opportunity to spend fall semester, 2017, in the University of Pennsylvania, USA.

toral Education: International Experience and Opportunities for Its Implementation in Russia. Higher education in Russia, no. 6, vol. 29, pp. 51–64. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Graduates will become mentors for the HSE students. 2.03.2018 [online]. Available at: <https://www.hse.ru/news/life/216520257.html> (accessed: 11.02.2020). (In Russ.)

5. Klarin, M. V., 2016. Innovative models of training: Research of world experience: monograph. Moscow: Luch Publ., 640 p. (In Russ.)

6. Kozlov, V. A., Denisenko, M. B., 2016. Assessment of the impact of demographic changes on the structure of demand for education services. XVI April international scientific conference on problems of economic and social development: in 4 books. Moscow: Higher School of Economics Publ., pp. 512–525. (In Russ.)

7. Molodyakov, S. A., 2016. A teacher at the University: the experience of everyday life. Higher education in Russia, no. 3 (199), pp. 91–98. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Strategic development Program of the Bashkir State University for 2017–2021. Ufa, 2017, 82 p. [online]. Available at: http://www.bashedu.ru/sites/default/files/programma_strategicheskogo_razvitiya_bashgu_na_2017-2021_gody.pdf (accessed: 11.02.2020). (In Russ.)

9. Profiles of the HSE faculty and staff. HSE website. Available at: <https://www.hse.ru/en/org/persons/> (accessed: 11.02.2020).

10. University for children [online]. Available

at: <https://polymus.ru/ru/education/YDetei/> (accessed: 11.02.2020). (In Russ.)

11. Filippova, M. M., 2011. Philosophy of teaching (subjective view). Language. Mind. Communication. Issue 43. Moscow: Max Press Publ., pp. 73–81. (In Russ.)

12. Filonovich, S. R., 2009. Life-long learning: consequences for higher education. The issue of education, no. 4, pp. 55–66. (In Russ.)

13. Yumaguzin, V. V., 2018. Why is the future of online learning? Russia: Trends and prospects of development. Yearbook. Issue 13, Part 2, pp. 837–838. (In Russ.)

14. Arseniev, D., Vrublevskaia, M., 2017. International Marketing Practices and Geo-Targeting. Higher Education in Russia and Beyond, no. 2 (12), pp. 13–15. (In Russ.)

15. BeeFREE – a new approach for organizing remote work. ITweek. 07.12.2016 [online]. Available at: <https://www.itweek.ru/idea/article/detail.php?ID=190840> (accessed: 11.02.2020). (In Russ.)

16. Chernenko, O., 2017 Summer University as a Tool to Attract International Students. Higher Education in Russia and Beyond, no. 2 (12), pp. 15–18

17. Krathwohl, D. R., 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory Into Practice, no. 41 (4), pp. 212–218. (In Russ.)

18. Vashurina, E., Evdokimova, Ya., Krylov, A., 2017. Regional Model of Attracting International Students: the Case of Tatarstan. Higher Education in Russia and Beyond, no. 2 (12), pp. 12–13. (In Russ.)

Submitted 17.06.2020

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.

Объем 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 редколлекцией.

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 редколлекций 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 редколлекции;
- 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 редколлекцией 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. Виллойская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.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 КОМПЕТЕНТНОСТИ 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 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.

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 Yuriy 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.* Социоллингвистика. 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.* Психоллингвистика: 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 аккумуляции // 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. *Войсунский 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. *Школова 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: Adobe Acrobat 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. *Парпалак 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

4/2020

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 12,05. Уч.-изд. л. 13,74.

Подписан в печать: 07.09.2020 г. Тираж 600 экз. Заказ № 60.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28