

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

Научно-педагогическое познание как онтологический феномен

А.Г. БЕРМУС

(Академия психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»; e-mail: bermous@donpac.ru)

Анализируются сущность и формы научно-педагогического познания как гносеологической категории. Дифференцируются понятия: «научное познание», «научно-педагогическое познание», «историко-педагогическое познание». Описываются ключевые факторы, обуславливающие переосмысление феномена современного образования в его отношении к фундаментальным аспектам человеческого бытия. Сопоставляется специфика исследования педагогической реальности посредством эпистемологического, логико-гносеологического, антропологического и онтологического подходов. Научно-педагогическое познание рассматривается как компонент более общего научно-гуманитарного познания. Отмечается роль педагогической традиции, которая замыкает педагогическое познание в герменевтический круг. Сравниваются различные формулировки понятия «научно-педагогическое знание». Выделяются ключевые проблемы, оказывающие влияние на процесс научно-педагогического познания в условиях постмодерна, а именно, вопрос о подлинности научно-педагогического знания, его незавершенности, многозначности, обусловленности результатом преобразования современной ему реальности и, одновременно, тесной связи с процессом исторического развития общества. Подчеркивается важность экзистенциального опыта индивида в контексте социального становления личности. Оцениваются негативные и позитивные воздействия на педагогическое познание процессов тотальной информатизации, цифровизации и технологизации педагогического процесса. Выявляется тенденция к ускорению во всех сферах жизнедеятельности, что приводит к переориентации сферы образования на переход от долгосрочных прогнозов и программ к реализации краткосрочных практикоориентированных образовательных проектов. В качестве основных онтологических проблем научно-педагогического познания рассматривается дихотомия между педагогической теорией и повседневной педагогической практикой. С позиций современной методологии наук об образовании формулируются наиболее общие свойства научно-педагогического познания. Подчеркивается важность популяризации научно-педагогического знания как способа реализации просветительской функции педагогики и повышения педагогической культуры в обществе.

Ключевые слова: научное познание; научно-педагогическое познание; историко-педагогическое познание; педагогическое познание как гносеологическая категория и онтологический феномен.

Являясь одной из базовых категорий философии, термин «познание» не имеет однозначного определения. Интуитивно понятно, что процесс познания имеет непосредственное отношение к личности и представляет собой способ (способы) приобретения человеком знаний о мире в процессе его духовного (ментального) освоения индивидом. Однако было бы слишком простым решением вопроса абстрагировать, отделять феномен познания от исторической реальности. Процесс познания неразрывно связан с процессом исторического развития общества и социального становления личности и, соответственно, подвержен эволюции (дополнительность принципов историзма и эволюционизма).

В гносеологии (теории познания) выделяют различные формы и типы познания: чувственное и рациональное, научное и ненаучное, интуитивное и логическое, теоретическое и эмпирическое, рефлексивное и нерефлексивное, социальное познание, самопознание, практическое познание, обыденное познание и т.д.

Феномен познания является предметом изучения ряда гуманитарных дисциплин: философии, культурологии, когнитивной психологии, педагогики, науковедения, теории языка, социологии знания и др. В педагогике научное познание рассматривается как методологическая категория, раскрывающая формы и методы познания педагогической реальности. В последние годы сформировался значительный пласт концептуальных идей философско-образовательной направленности, переосмысляющих феномен образования в его отношении к фундаментальным аспектам человеческого бытия. Исследование педагогического познания осуществляется посредством эпистемологического и логико-гносеологического подходов [3, 5, 6, 10, 21, 26]; антропологического подхода [7, 17, 14, 24]; онтологического подхода [11, 13, 20] и др.

С точки зрения историко-педагогического анализа феномен «знания»/«познания», несомненно, соотносится с фундаментальным для иудеохристианской традиции источником – Книгой Бытия, согласно которой человеческое бытие фактически начинается с грехопадения, или употребления запретного плода с Древа познания Добра и Зла. Столь же глубоки библейские интерпретации синонимичных понятий: разума, осознания, владения/овладения, способности, рассматриваемых в качестве основных этических достоинств человека.

В качестве одного из ключевых элементов гуманитарного знания педагогика («пайдейя», «педагогия») существует со времен античности, однако статус научности педагогическое познание приобретает не ранее XIX в. *Исторический аспект в познании педагогических феноменов очевиден настолько, что нередко само содержание педагогической мысли предстает в качестве обзора исторически сложившихся теорий и концепций. Поэтому в качестве одного из фундаментальных вопросов проблематика*

научно-педагогического познания предполагает решение проблемы о соотношении исторического достояния и современного знания.

В контексте данного исследования возникает необходимость дифференцировать понятия: «научное познание», «научно-педагогическое познание», «историко-педагогическое познание» и др.

Научное познание, согласно словарному определению, представляет собой «особый вид познавательной деятельности, направленный на выработку новых, систематизированных, объективных знаний, процесс перехода логики бытия (сущности, законов) в логику мышления, в ходе которого приобретаются новые знания» [12]. Главными критериями научного познания в данном определении выступают: новизна, систематизированность и объективность (подлинность) приобретаемого знания.

Научно-педагогическое познание является компонентом познания более общего порядка, а именно – научно-гуманитарного. Выстраивая дихотомию: «научное познание» – «научно-педагогическое познание», необходимо принимать во внимание тот факт, что если новизна и систематизированность безоговорочно принимаются как характерные черты любого типа научного познания, то вопрос объективности (истинности) научно-гуманитарного (в том числе и научно-педагогического познания) в отличие, скажем, от естественнонаучного познания, представляет собой трудноразрешимую задачу. С одной стороны, педагогическое знание (как и научно-гуманитарное знание вообще) не может быть до конца объективировано, поскольку, будучи отчуждено от индивида, оно несет определенную долю субъективности. С другой стороны, научно-педагогическое знание никогда не являлось простым изложением фактов, но всегда выступало как результат преобразования современной ему реальности. Помимо этого, любое гуманитарное знание выступает как знание незавершенное, стремящееся к бесконечности и, одновременно, оно может быть реинтерпретировано, рассмотрено в различных значениях и смыслах. Более того, уже само обращение к гуманитарному знанию предстает как момент его изменения.

Если обобщить в одном понятии все пробелы и несовершенства современной педагогической науки, то, вероятно, большинство ее критиков обвинит педагогику в «неподлинности», или малой достоверности получаемых выводов и незначительном влиянии, которое они оказывают на реальную жизнь. Любой из наших современников обладает определенным ресурсом знаний, в том числе об образовании, сформированных в системе разных дисциплин, однако даже их совокупность не дает ощущения «подлинности», или онтологической наполненности. Обратной стороной данных утверждений является экзистенциальный по своей сути вопрос о характере «подлинности» вообще и причинах ее утраты [2]. В этом смысле можно говорить о существовании двух негативных тенденций:

– во-первых, о появлении оснований для утраты подлинности гуманитарного знания в связи с произошедшим в XX в. «языковым поворотом», в результате которого человеческие язык и речь как процесс употребления языка во многом перестали соотноситься с какими-либо предметными (неязыковыми) реалиями, но стали обменными элементами языковых игр и поверхностных коммуникаций, например, общения в социальных сетях. В контексте той же самой тенденции науки об образовании стали постепенно превращаться в «речи ни о чем», а общепринятые концепты и ценности – утрачивать оригинальный смысл. Здесь следует принимать во внимание, что в каждом конкретном случае речь образует специфический дискурс, в котором, как в оптической призме, раскрывается тот или иной аспект бытия. При этом различие педагогической теории и педагогической практики с позиций различных гуманитарных наук (педагогике, психологии философии, социологии образования и др.) носят не субстанциальный, но ситуативный характер. В этой логике первостепенное значение приобретают используемые коды/языки человеческого мышления, возникающие в различных коммуникативных ситуациях и при обращении к различным ценностям;

– во-вторых, тотальная информатизация и зависимость от цифровых технологий в условиях быстро меняющейся жизни привела к изменению значимости отдельных каналов восприятия и обмена информацией, в результате чего на протяжении последних десятилетий теория и практика образования стала постепенно превращаться в разрозненный набор манипулятивных компьютерных и аудиовизуальных технологий, для разработки и использования которых требуются не столько педагоги, сколько политические технологи и программисты. Эти факторы в целом и предопределили формальную фиктивность и невостребованность традиционных гуманитарных наук, по-прежнему обращенных к Слову. Кроме того, в результате подобного «ускорения» во всех сферах жизни в практике образования произошла переориентация на переход от долгосрочных прогнозов и программ к реализации краткосрочных практикоориентированных образовательных проектов.

И, наконец, глубинное осмысление феномена подлинности, который на протяжении всего XX в. был одной из главных тем экзистенциальной философии и психологии (М. Хайдеггер, Ж. – П. Сартр, А. Камю, В. Франкл, К. Ясперс, М. Мерло-Понти, М. Шелер и др.), позволяет прийти к выводу, что не только эффективность научно-педагогического исследования, но и процесс становления человеческой личности достигается лишь в том случае, если подлинность переживается как экзистенциальное откровение. Экзистенциальный опыт в этом случае представляет собой онтологическую структуру бытия человека в мире, обеспечивающую потенциальную возможность метафизического

вопрошания, обращенного за пределы сущего (М. Хайдеггер) и таким образом выхода «вовне» – за рамки пограничной ситуации.

В тезаурусе наук об образовании фигурирует термин «*историко-педагогическое познание*». Формулировка объекта историко-педагогического познания относится к числу наиболее сложных проблем педагогической науки. Традиционным подходом в данном контексте являются попытки представить историю педагогики как совокупность фактов, раскрывающих особенности жизни и деятельности известных педагогов, их концептуальные идеи и результаты практической деятельности (например, созданные ими образовательные учреждения).

Хранителем бесконечной совокупности фактов, концепций, теорий, смысловых различий является сама педагогическая традиция, которая замыкает педагогическое познание в герменевтический круг: познание истории педагогики – это познание лежащих в ее основе фактов и событий, ценность и интерпретация которых, в конечном счете, определяется той же самой педагогической традицией. При этом никакой классификатор исторической реальности не может считаться универсальным, а формы представления современного научно-педагогического знания (педагогические подходы, теории, концепции, модели, системы, технологии) могут кардинальным образом изменяться даже в рамках одного и того же исследования, что вполне соответствует принципу множественности научно-гуманитарных парадигм на рубеже конца XX – начала XXI в. *Данные формы отражают существующее в реальности сложное взаимодействие между социальными и политическими тенденциями, культурными традициями и опытом научной и образовательной деятельности.*

Функции историко-педагогического знания различаются в зависимости от типов историко-педагогических исследований. Г. Б. Корнетов выделяет четыре типа исследований этого рода: 1) исследования, направленные на описание, понимание, объяснение и реконструкцию фактов и педагогических событий прошлого; 2) исследования, для которых изучение педагогической реальности в исторической ретроспективе служит для понимания современной ситуации и педагогического прогнозирования; 3) исследования, в процессе которых изучение педагогических событий в историческом контексте является способом обогащения теории и практики образования на основе глубинного диалога; 4) исследования – цель которых заключается в разработке методического инструментария для освоения историко-педагогического знания [3, с. 68]. Каждый из перечисленных типов обладает тем или иным потенциалом знания: познавательным, эвристическим или прогностическим.

Формы и формулировки педагогического знания также разнообразны. В. В. Сериков в докладе «Педагогическое знание и педагогическая деятельность: взаимосвязь, коллизии, развитие», сделанном **30 мая**

2017 г. на заседании **Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики Института стратегии развития образования РАО**, отмечает, что «вынесенные в заголовок доклада понятия трудно определяемы, поскольку в роли педагогического может выступить любое знание, имеющее отношение к воспитанию и развитию человека» [18]. При этом в качестве инвариантного признака педагогического знания выступает анализ отношения педагогических средств к педагогическим целям. Под педагогической деятельностью в данном контексте понимают «происходящую в любых формах деятельность по целенаправленному формированию сознания и поведения человека» [18]. Однако в повседневной реальности за педагогическое знание зачастую выдаются обыденные, поверхностные, неглубокие, житейские представления. Более того, с научной точки зрения это знание «не обладает многими свойствами, присущими классическому научному знанию: интерсубъективностью, завершенностью, однозначностью, общепризнанностью, гносеологической конвертируемостью, т.е. одинаковым содержанием для различных ситуаций». В процессе применения педагогическое знание претерпевает своеобразную «субъективацию», в результате чего теоретическое положение трансформируется в образ, «пропитанный» субъективным опытом педагога, в результате чего в образовательную практику воплощается глубоко индивидуализированный проект конкретного учителя, преломляющийся в сознании педагога.

Собственно, дихотомия «педагогическая теория» – «педагогическая практика» представляет собой одну из главных онтологических проблем научно-педагогического познания. Существует выраженное взаимное недоверие между научной теорией и повседневной педагогической практикой. Теория, как правило, упрекает практику в недостаточной осмысленности, целенаправленности и проистекающей отсюда случайности успехов и поражений. В свою очередь, практика вменяет в вину теории оторванность от жизни, абстрактность и малую практическую ценность разработанных рекомендаций. Между тем, взаимные претензии научно-педагогической теории и педагогической практики диалектически взаимосвязаны: научно-педагогическое исследование проясняет структурные основания педагогической практики, в то время как практика представляет собой среду, в которой открываются новые смыслы теоретического познания. Иначе говоря, любая совокупность фактов, полученных на практике, может быть проинтерпретирована множеством способов, в основе каждого из которых лежит своя собственная теоретическая модель.

Существует и еще одно противоречие в среде гуманитарных наук, которое можно рассматривать в онтологическом ключе. Это, с одной стороны, возникшая в период Нового времени тенденция «растворения» научного знания в философии, а с другой стороны обратная тенденция,

закрывающаяся в выделении собственно научного знания из общефилософской рефлексии бытия. Эта тенденция активизируется на рубеже XVII–XVIII вв. и во многом связана с именем немецкого философа Христиана фон Вольфа (1679–1754). Однако и до Вольфа в европейской философской традиции формулировались идеи «частичности» научного познания по отношению к философии: аподиктичность человеческого познания у Декарта, многообразие сущностей у Лейбница, фрагментарность научного знания в современных философских теориях и др. Философия, утверждающая в качестве одного из фундаментальных оснований познания принцип индивидуализации, открывает гуманитарным наукам, в том числе и педагогике, путь к развитию собственно научных представлений. Можно утверждать, что предметное (а именно, научно-педагогическое) знание находится в состоянии постоянного диалектического взаимодействия с общефилософским знанием, с одной стороны, конкретизируя и детализируя общефилософские принципы, а с другой стороны, выходя за пределы существующих философских систем и апеллируя к практике, порождающей новые педагогические знания.

Следует упомянуть и еще один распространенный в научно-педагогическом дискурсе термин – «педагогическое сознание», важность обоснования которого доказывал в 1980-е гг. еще И. Я. Лернер. Современные исследователи [27, с. 183] выделяют задачу онтологизации педагогического сознания, связанную со стремительными изменениями социума в эпоху постиндустриального развития. Именно на рубеже третьего тысячелетия, с переходом к тотальной информатизации, педагогическое сознание становится объектом междисциплинарных исследований.

Рассмотрим несколько современных формулировок, в которых делается попытка определить суть педагогического знания.

В. С. Безрукова определяет научно-педагогическое знание как «совокупность научных сведений, посредством которых сознательно организуется, регулируется и прогнозируется воспитание людей» [1, с. 21]. В данном случае во главу угла исследователь ставит процесс воспитания и возможность предсказания его результатов.

В. Т. Чепиков дает следующее определение научно-педагогического знания: «научно-педагогическое знание – это воспроизведение в языковой или символической форме обобщенных представлений о закономерных связях и отношениях, существующих между педагогическими фактами и явлениями» [25]. Здесь концептуальный приоритет отдается взаимосвязям между явлениями педагогической реальности, в результате которых она может рассматриваться как целостная система.

Понятие педагогической реальности (действительности) самым тесным образом связано с понятиями педагогического знания

и научно-педагогического познания. Исследователи (Ю. Тюнников, М. Мазниченко) показывают, что педагогическую реальность можно интерпретировать как феноменологию, мифологию и предмет научного исследования [22].

Н. А. Лызь под педагогическим знанием понимает «результаты познания явлений, процессов, субъектов, событий, связанных с целенаправленным формированием опыта человека, его психическим, личностным и духовным развитием» [9, с. 40]. На первый план выдвигается многомерная «результативная» составляющая педагогического знания. При этом, как совершенно справедливо утверждает автор, поскольку познание педагогической реальности осуществляется не только наукой, то и не любое педагогическое знание является научным. Выделяются ненаучные способы познания, которые предоставляют искусство, религия, стихийно-эмпирические, житейские (обыденные) и иные формы приобретения знания. Исследователь выделяет четыре ракурса представлений об образовательной реальности, направленных на обретение соответствующих форм научно-педагогического знания:

1. *феноменологический*, для которого характерно рассмотрение педагогических феноменов с позиций объективно существующего явления (подходы, понятия, закономерности);

2. *структурный*, в рамках которого педагогические явления рассматриваются в качестве компонентов определенной системы (модели, понятия, закономерности);

3. *динамический*, цель которого – описание протекающих процессов изменения и развития – как внутренних, так и внешних (педагогические условия, понятия, модели);

4. *технологический*, направленный на описание способов педагогического влияния на протекающие процессы (технологии, принципы, понятия, модели).

Важной задачей является популяризация научно-педагогического знания как способа реализации просветительской функции педагогики, роста значимости ее научного авторитета и повышения педагогической культуры в обществе [16]. Способами популяризации научно-педагогического знания могут выступать: популярные книги по педагогике для широкой аудитории; непрерывное педагогическое образование для учителей; качественное, креативное, творчески построенное преподавание педагогических дисциплин для студентов; квалифицированное проведение Интернет-форумов и других форм реализации электронной информации на педагогические темы для родителей и др.

Исходя из сказанного выше, сформулируем наиболее общие свойства научно-педагогического познания, рассматриваемые с позиций современной методологии наук об образовании, принимая во внимание тот факт, что именно методология как «совокупность теоретических

положений о педагогическом познании и преобразовании действительности» является краеугольным камнем педагогической теории и практики [19].

Специфика научно-педагогического познания характеризуется следующим:

1. Научно-педагогическое (методологическое) знание, включенное в более широкие контексты (человеческой жизни, деятельности профессиональных сообществ и сетей) служит в первую очередь инструментом осмысления собственного жизненного опыта и профессионального ресурса. Оно никогда не является завершенным.

2. Человеческий (культурный, жизненный, профессиональный) опыт, имеющийся в начале и в конце любого методологического действия, является тем мерилom, которое обеспечивает результат научно-педагогической и методологической рефлексии образовательной практики и оценки педагогической реальности. Только через вопрошание о результате каждой из реализованных индивидом социальных и культурных практик человек может стать субъектом научно-философского познания.

3. Сам процесс научно-педагогического познания предполагает одновременную актуализацию множества различных позиций, таких как рефлексия и проблематизация существующих образовательных, культурно-просветительских и коммуникативных практик, навигация в открытом информационно-образовательном пространстве, информационное партнерство, поиск и консолидация ресурсов и пр. Итогом является приобретенный практический опыт, обеспечивающий выход за пределы индивидуального личностного образа.

4. Процесс современного научно-педагогического познания глубоко укоренен в исторической традиции, при этом устранение настоящего в процессе попыток беспристрастного осмысления событий минувшего является непреодолимой преградой для исследователя [8, с. 63]. При этом значимость исторической традиции для педагогической реальности трудно переоценить. Согласно Э. Дюкргейму, не только настоящее, но и будущее «не может возникнуть из небытия: мы можем его построить лишь на материале, завещанном нам прошлым» [4]. В данном контексте историко-педагогическое знание позволяет адекватно оценить педагогическую реальность и прогнозировать будущие тенденции.

5. Научно-педагогическое знание парадигмально неоднородно. В отличие от традиционных научных дисциплин, условием современного гуманитарного (в том числе научно-педагогического) исследования является междисциплинарность (межпредметность), которая позволяет обеспечить целостность и интегративность его результатов, выражаемых в форме различных научных парадигм. При этом в рамках научно-педагогического познания взаимодействуют различные типы познания

педагогической реальности, например, «межличностное познание» [15], «профессиональное самопознание» [28], «социальное познание» [23] и др.

6. Научно-педагогическое знание в современном нам мире формируется в условиях глубокого методологического кризиса, вызванного дефицитом методологических средств и множеством неразрешенных онтологических проблем. Следствием этого является кризис педагогического знания, проявляющийся «в слабости его регулятивной функции по отношению к практике образования, в дефиците критериальной базы прогнозирования и анализа образовательных реформ» [18], что не может не отразиться на качестве получаемых результатов.

7. Как процесс образования, так и исследования в научно-педагогической сфере, будут все более индивидуализироваться в зависимости от конкретных потребностей, ситуаций, ресурсного обеспечения, что, в свою очередь вероятно приведет к тому, что общественная ценность педагогических наук будет смещаться в направлении создания общих платформ, стандартов, информационных контекстов, внутри которых разные субъекты будут ставить и достигать собственные образовательные цели, что неизбежным образом скажется и на сущности научно-педагогического познания – оно будет связано с разработкой и внедрением новой образовательной архитектуры, совершенствованием инфраструктуры образования, расширением его ресурсной и коммуникативной базы. Очевидно, что подобный сдвиг потребует существенной переориентации и переопределения категориальной и инструментальной базы научно-педагогического познания.

В целом, любое научное познание имплицитно включает в себя проблемы и противоречия, разрешение которых требует последующих шагов исследования. В этом смысле научно-педагогическое познание есть постоянная реконструкция и реструктуризация поля научного знания в процессе поиска и обретения истины.

Список литературы

1. *Быкасова Л. В.* Педагогическая эпистемология: от структурализма к деконструктивизму // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 2 (71). С. 96–99.

2. *Землянская Е. Н.* Возможности гносеологического подхода в воспитании учащихся [*Электронный ресурс*] (URL: <https://n-shkola.ru/storage/archive/1403777374-159293643.pdf> 15.11.2018).

3. *Картов А. О.* Образовательная эпистемология и трансформация знаний // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2010. № 6. С. 79–92.

4. *Мардахаев Л. В.* Предметно-гносеологические основы социальной педагогики // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 244–249.
5. *Титкова О. В.* Системный взгляд на педагогическую эпистемологию // Образование и наука в современных условиях: мат-лы X Междунар. науч. – практ. конф. (Чебоксары, 12 март 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. № 1 (10). С. 263–264.
6. *Чернышев М. Ю.* Гносеологические аспекты познания и проблемы формирования мышления // Философия образования. 2012. № 3 (42). С. 27–32.
7. *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 68–83.
8. *Рындак В. Г.* Антропологический подход: современная педагогическая теория и опыт применения (в контексте исследований А. Е. Фирсовой, Н. М. Борытко) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 2 (97). С. 16–22.
9. *Пичугина В. К.* Антропологический подход в истории педагогики в контексте развития педагогической антропологии // Постижение педагогической культуры человечества: монография в 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный опыт / под ред. Г. Б. Корнетова. АСОУ, 2010. С. 69–75. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 32).
10. *Фирсова А. Е.* Положение антропологического подхода в современном методологическом знании // Молодой ученый. 2013. № 3. С. 504–508.
11. *Менегетти А.* Онтопсихологическая педагогика / пер. с итальянского. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2010. 368 с.
12. *Николаева Л. Ю.* Философия образования: учеб. пособие. Ч. 1. М.: Мир науки, 2014. 92 с.
13. *Степашко Л. А.* Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учеб. пособие. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. 248 с.
14. *Некрасова Н. А., Некрасов С. И.* Философия науки и техники: тематический словарь-справочник. Учеб. пособие. М.: МИИТ, 2009. 424 с.
15. *Больнов О. Ф.* Философия экзистенциализма: Философия существования; [Сост. Ю. А. Сандулов]; Научные редакторы: А. С. Колесников, В. П. Сальников; [Пер. С. Э. Никулина]. СПб.: Лань, 1999. 222 с.
16. *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 68–83.
17. *Сериков В. В.* Педагогическое знание и педагогическая деятельность: взаимосвязь, коллизии, развитие: доклад от 30 мая 2017 года на заседании Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики Института стратегии развития образования РАО. [Электронный ресурс] (URL: <http://>

www.instrao.ru/index.php/content-page/275-priglasaem-k-obsuzhdeniyu/2301-doklad-serikova-vladislava-vladislavovicha-na-temu-15.11.2018).

18. *Шурухина Т. Н.* Развитие педагогики как социально-гуманитарной науки: исторический контекст // *Человек и образование*. 2008. № 4. С. 75–79.

19. *Безрукова В. С.* О построении педагогического знания // *Педагогика*. 2007. № 10. С. 20–25.

20. *Чепиков В. Т.* Педагогика: краткий учебный курс [Электронный ресурс] (URL: <http://ebooks.grsu.by/chepikov/index.htm> 15.11.2018).

21. *Тюнников Ю., Мазниченко М.* Педагогическая реальность: феноменология, мифология и предмет научного исследования // *Высшее образование в России*. 2006. № 10. С. 121–130.

22. *Лызь Н. А.* Виды и формы педагогического знания // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2014. № 6. С. 40–45.

23. *Роботова А. С.* Популяризация педагогического знания // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014. Т. 20. С. 2751–2755.

24. *Сластенин В. А.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.

25. *Лукацкий М. А.* О сущности и своеобразии исторического познания // *Методологические ресурсы качества педагогических исследований: мат-лы межд. сетевой научной конференции РАО «Методология научного исследования в педагогике» (посвящается 90-летию со дня рождения академика РАО В. В. Краевского) (Волгоград, 26–28 апреля 2016 г.) / под ред. В. В. Серикова и В. К. Пичугиной; сост., науч. подгот. текста и подбор фотоматериалов В. К. Пичугиной. М.: Планета, 2016. 244 с.*

26. *Дюркгейм Э.* Социология образования / Пер. с франц. Т. Г. Астаховой. М.: ЦСО РАО-ИНТОР, 1996. 80 с.

27. *Реан А. А.* Профессионализм в межличностном познании // *Региональная акмеологическая служба в системе образования*. СПб: Питер Ком, 1995. С. 86–88.

28. *Якушева С. Д.* Профессиональное сапознание и саморазвитие педагога [Электронный ресурс] (URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xi/25877> 15.11.2018).

29. *Устьянцев В. Б.* Социальное познание: формирование, особенности, методология / В. Б. Устьянцев, Е. В. Листвина // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика*. 2006. Том 6. № 1–2. С. 121–123.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор, и. о. зав. кафедрой образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (Ростов-на-Дону). E-mail: bermous@donpac.ru

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AS AN ONTOLOGICAL PHENOMENON

A. G. BERMIOUS,

Holder of an Advanced Doctorate in Pedagogical Sciences, interim head of education and pedagogical sciences department of the Academy of Psychology and Pedagogics «Southern Federal University», Rostov-on-Don, Russian Federation.

E-mail: bermious@donpac.ru

The article observes the forms and the essence of scientific and pedagogical knowledge as a gnoseological category. The terms «scientific knowledge», «scientific and pedagogical knowledge», «historical and pedagogical knowledge» are differentiated. The key factors which cause reinterpretation of the contemporary education phenomenon in respect of the fundamental aspects of human beingness are described. Specific features of the research on pedagogical reality have been compared by means of epistemological, logical-gnoseological, anthropological and ontological approaches. Scientific and pedagogical knowledge is considered as a component of more general scientific and humanitarian knowledge. The article also notes the role of pedagogical tradition which seals pedagogical knowledge into a hermeneutic circle. Moreover, a wide range of definitions of the concept «scientific and pedagogical knowledge» have been compared. Key problems affecting the process of scientific and pedagogical cognition in the context of postmodern have been highlighted. Namely, the question of the authenticity of scientific and pedagogical knowledge, its incompleteness, ambiguity, its dependence on the result of the modern reality transformation and also its close connection with the process of historical development of society. The text emphasizes the importance of individual's existential experience in the context of social cultivation of a person. The article states that pedagogical knowledge has been influenced by such processes as total informatization, digitalization and technologization of pedagogical process both negatively and positively. The acceleration is identified as a tendency in all spheres of life and it leads to the education refocus – a refusal from long-term forecasts in favor to implementation of short-term practice-oriented educational projects. The dichotomy between pedagogical theory and everyday pedagogical practice is considered as one of the main ontological problems of scientific and pedagogical knowledge. The most common properties of scientific and pedagogical knowledge are formed according to the standpoint of modern methodology of education. The article emphasizes the importance of scientific and pedagogical knowledge popularization as the way of implementation of educational function of pedagogics and promotion of pedagogical culture in society.

Key words: scientific knowledge, scientific and pedagogical knowledge, historical and pedagogical knowledge, pedagogical knowledge as a gnoseological category and an ontological phenomenon.

References

1. *Bykasova L. V.* Pedagogicheskaya epistemologiya: ot strukturalizma k dekonstruktivizmu. Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 2 (71). Pp. 96–99.

2. *Zemlyanskaya E. N.* Vozmozhnosti gnoseologicheskogo podkhoda v vospitanii uchashchikhsya [Elektronnyy resurs] (URL: <https://n-shkola.ru/storage/archive/1403777374-159293643.pdf> 15.11.2018).
3. *Karpov A. O.* Obrazovatel'naya epistemologiya i transformatsiya znaniy. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya. 2010. № 6. Pp. 79–92.
4. *Mardakhayev L. V.* Predmetno-gnoseologicheskiye osnovy sotsialnoy pedagogiki. Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 2016. № 12. Pp. 244–249.
5. *Titkova O. V.* Sistemnyy vzglyad na pedagogicheskuyu epistemologiyu. Obrazovaniye i nauka v sovremennykh usloviyakh: mat-ly X Mezhdunar. nauch. – prakt. konf. (Cheboksary. 12 mart 2017 g.) / redkol.: O. N. Shirokov [i dr.]. Cheboksary: Interaktiv plyus Publ. 2017. № 1 (10). Pp. 263–264.
6. *Chernyshev M. Yu.* Gnoseologicheskiye aspekty poznaniya i problemy formirovaniya myshleniya. Filosofiya obrazovaniya. 2012. № 3 (42). Pp. 27–32.
7. *Kornetov G. B.* Istoriko-pedagogicheskoye znaniye v kontekste pedagogicheskoy teorii i praktiki. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2011. № 1. Pp. 68–83.
8. *Ryndak V. G.* Antropologicheskyy podkhod: sovremennaya pedagogicheskaya teoriya i opyt primeneniya (v kontekste issledovaniy A. E. Firsovoy, N. M. Borytko). Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 2 (97). Pp. 16–22.
9. *Pichugina V. K.* Antropologicheskyy podkhod v istorii pedagogiki v kontekste razvitiya pedagogicheskoy antropologii. Postizheniye pedagogicheskoy kultury chelovechestva: monografiya v 2 t. T.1. Obshchiye voprosy. Zarubezhnyy opyt / pod red. G. B. Kornetova. ASOU. 2010. Pp. 69–75. (Seriya «Istoriko-pedagogicheskoye znaniye». Vyp. 32).
10. *Firsova A. E.* Polozheniye antropologicheskogo podkhoda v sovremennom metodologicheskoye znaniy. Molodoy uchenyy. 2013. № 3. Pp. 504–508.
11. *Menegetti A.* Ontopsikhologicheskaya pedagogika /per. s italianskogo. Moscow: NNBF Ontopsikhologiya. 2010. 368 p.
12. *Nikolayeva L. Yu.* Filosofiya obrazovaniya: ucheb. posobiye. Ch.1. Moscow: Mir nauki. 2014. 92 p.
13. *Stepashko L. A.* Filosofiya obrazovaniya: ontologicheskiye. aksiologicheskiye. antropologicheskiye osnovaniya: uchebyu posobiye. Vladivostok: Publ. Dalnevost. Univ. 2008. 248 p.
14. *Nekrasova N. A.* Nekrasov S. I. Filosofiya nauki i tekhniki: tematicheskyy slovar-spravochnik. Ucheb. posobiye. Moscow: Publ. MIIT. 2009. 424 p.
15. *Bolnov O. F.* Filosofiya ekzistentsializma: Filosofiya sushchestvovaniya; [Sost. Yu. A. Sandulov]; Nauchnyye redaktory: A. S. Kolesnikov, V. P. Salnikov; [Per. S. E. Nikulina]. Saint Petersburg: Lan. 1999. 222 p.
16. *Kornetov G. B.* Istoriko-pedagogicheskoye znaniye v kontekste pedagogicheskoy teorii i praktiki. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2011. № 1. Pp. 68–83.

17. *Serikov V. V.* Pedagogicheskoye znaniye i pedagogicheskaya deyatelnost: vzaimosvyaz. kollizii. razvitiye: doklad ot 30 maya 2017 goda na zasedanii Byuro Otdeleniya filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Instituta strategii razvitiya obrazovaniya RAO. [Elektronnyy resurs] (URL: <http://www.instrao.ru/index.php/content-page/275-priglashaem-k-obsuzhdeniyu/2301-doklad-serikova-vladislava-vladislavovicha-na-temu-15.11.2018>).

18. *Shurukhina T. N.* Razvitiye pedagogiki kak sotsialno-gumanitarnoy nauki: istoricheskiy kontekst. Chelovek i obrazovaniye. 2008. № 4. Pp. 75–79.

19. *Bezrukova V. S.* O postroyenii pedagogicheskogo znaniya. Pedagogika. 2007. № 10. Pp. 20–25.

20. *Chepikov V. T.* Pedagogika: kratkiy uchebnyy kurs [Elektronnyy resurs] (URL: <http://ebooks.grsu.by/chepikov/index.htm> 15.11.2018).

21. *Tyunnikov Yu., Maznichenko M.* Pedagogicheskaya realnost: fenomenologiya. mifologiya i predmet nauchnogo issledovaniya. Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2006. № 10. Pp. 121–130.

22. *Lyz N. A.* Vidy i formy pedagogicheskogo znaniya. Munitsipalnoye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment. 2014. № 6. Pp. 40–45.

23. *Robotova A. S.* Populyarizatsiya pedagogicheskogo znaniya. Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept». 2014. Vol. 20. – Pp. 2751–2755.

24. *Slastenin V. A.* Pedagogika: Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / V. A. Slastenin. I. F. Isayev. E. N. Shiyanov; Pod red. V. A. Slastenina. Moscow: Akademiya. 2002. 576 p.

25. *Lukatskiy M. A.* O sushchnosti i svoyeobrazii istoricheskogo poznaniya. Metodologicheskiye resursy kachestva pedagogicheskikh issledovaniy: mat-ly mezhd. setevoy nauchnoy konferentsii RAO «Metodologiya nauchnogo issledovaniya v pedagogike» (posvyashchayetsya 90-letiyu so dnya rozhdeniya akademika RAO V. V. Krayevskogo) (Volgograd. 26–28 aprelya 2016 g.) /pod red. V. V. Serikova i V. K. Pichuginoy; sost.. nauchn. podgot. teksta i podbor fotomaterialov V. K. Pichuginoy. Moscow: Planeta. 2016. 244 p.

26. *Dyurkgeym E.* Sotsiologiya obrazovaniya / Per. s frants. T. G. Astakhovoy. Moscow: TsSO RAO-INTOR. 1996. 80 p.

27. *Rean A. A.* Professionalizm v mezhlchnostnom poznanii. Regionalnaya akmeologicheskaya sluzhba v sisteme obrazovaniya. Saint Petersburg: Piter Kom. 1995. Pp. 86–88/

28. *Yakusheva S. D.* Professionalnoye sapoznaniye i samorazvitiye pedagoga [Elektronnyy resurs] (URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xi/25877> 15.11.2018).

29. *Ustiantsev V. B.* Sotsialnoye poznaniye: formirovaniye. osobennosti. metodologiya / V. B. Ustiantsev. E. V. Listvina. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. 2006. Vol. 6. № 1–2. Pp. 121–123.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МОДЕРНИЗАЦИЯ СОЮЗНОГО ГОСУДАРСТВА

С. Н. Сиренко, Г. Г. Малинецкий

(Белорусский государственный университет, Институт прикладной математики им. М. В. Келдыша РАН; e-mail: ssn27@mail.ru)

Очередной этап технологической революции на наших глазах меняет не только производство, но и рынок труда, предъявляя новые требования к компетенциям выпускников. Исследование зарубежного опыта показывает, что ведущие страны мира уже вступили в «образовательную гонку», приз в которой – готовность молодежи осваивать технологии новой индустрии. Для Союзного государства Беларусь – Россия критически важно своевременно использовать потенциал опережающего образования, которое является одним из важнейших долговременных факторов повышения уровня технологического развития страны и ее процветания. В статье рассмотрены конкретные шаги, которые призваны способствовать становлению современного образования в Союзном государстве Беларуси и России как опережающего. С позиций теории гуманитарно-технологической революции обосновывается тезис о том, что обязательным условием прогресса наших стран является содействие личностному росту и воспитание человека-творца. В рамках развиваемой концепции особое место занимает деятельностная профессиональная ориентация школьников, взаимосвязанная с проблемой междисциплинарности в школьном и вузовском образовании. Как отдельный важный аспект обоснована целесообразность включения элементов образовательной робототехники, а также проблемного и проектного обучения в повседневную практику школьного обучения. Перечисленные образовательные инновации требуют принятия ряда решений на государственном уровне.

Ключевые слова: VI технологический уклад, Индустрия 4.0, «сквозные» технологии, компетенции, опережающее образование, модернизация Союзного государства, проектное обучение, STEM-обучение, междисциплинарность, информатика, робототехника, подготовка учителя.

На наших глазах происходит IV технологическая революция, призванная освободить людей не только от физической, но и от рутинной умственной работы. В этот период страны-лидеры индустриального развития переходят к шестому технологическому укладу, который может изменить экономическое, политическое, культурное пространство мира ближайшего будущего. Для этого уклада прорывными являются биотехнологии, нанотехнологии, системы искусственного интеллекта, глобальные информационные системы и высокоскоростные

транспортные средства, в том числе автономные, гибкая автоматизация производства, новое природопользование и медицина [1].

Историей не раз доказано, что решающими факторами на пути к процветанию государства и его безопасности выступают уровень его технологического развития и образования [2, 3]. Одним из характерных примеров цивилизационной катастрофы, которая произошла из-за качественного различия в уровне технологического развития, является испанская колонизация Америки, развернувшаяся в XVI в. после открытия Нового Света.

Время смены технологических укладов – тот период, когда мир «зависает» в точке бифуркации, происходит «пересдача карт истории», определяется, какие страны взлетят на новой технологической волне, а какие навсегда уйдут из истории. Поэтому именно сегодня для Союзного государства Беларусь – Россия появляются новые возможности, а сделанные в нужном направлении небольшие изменения могут привести к значительным последствиям. Важно не упустить момент, поскольку, несмотря на всю свою сложность, новые технологии шестого уклада дают развивающимся странам практически равные возможности для роста и успешной конкуренции с мировыми лидерами. И эту особенность исторического этапа смены технологических укладов необходимо использовать, чтобы «обогнать, не догоняя».

В Республике Беларусь в текущий период принят ряд документов, которые определяют стратегические направления научного и технологического развития страны. К ним прежде всего относятся: Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г. [4], Декрет Президента Республики Беларусь № 8 «О развитии цифровой экономики» [5], Стратегия «Наука и технологии: 2018–2040» [6]. В частности, в последнем из документов указываются глобальные тренды научно-технологического развития, на которые следует ориентироваться Республике Беларусь, и которые позволят ей занять и удерживать достойные позиции в новом, высокотехнологичном мире. Ядром предлагаемой модели развития страны становятся три основных направления: 1) полноформатное внедрение цифровых технологий, образующих технологическое ядро интеллектуальной экономики; 2) развитый неоиндустриальный комплекс, отвечающий вызовам промышленной революции; 3) высокоинтеллектуальное общество, отвечающее гуманитарным вызовам очередного этапа промышленной революции.

Из анализа перечисленных выше документов становится очевидно, что Индустрия 4.0 потребует от человека владения совершенно новыми компетенциями, рождающимися на стыке ряда отраслей науки и высоких технологий. Среди них можно выделить компетенции в «сквозных» технологиях, междисциплинарных по своей природе: робототехника

и сенсорика, промышленный интернет и беспилотный транспорт, искусственный интеллект и нейронные сети, технологии больших данных и блокчейн, био- и нанотехнологии, высокие социальные и гуманитарные технологии. Кроме трансдисциплинарности, следует отметить, что данные технологии предполагают, как правило, коллективную работу специалистов над проблемой и требуют развитых гибких надпрофессиональных навыков (креативность, критическое мышление, командная работа, межотраслевая коммуникация и др.). Данные компетенции на стыке наук и технологий являются новыми для образования многих стран, в том числе, для Беларуси и России. Тем не менее, через 5–6 лет специалисты в области «сквозных» технологий будут широко востребованы на рынке труда, и не готовить их сегодня является недальновидным промедлением.

То, что образование должно работать на опережение, говорится часто и много. Стало общепринятым условное разделение функций образования на воспроизводство (культуры, опыта, деятельности людей) и развитие (общества, личности). Однако сегодня опережающее образование становится особым феноменом и призвано обеспечить странам безопасное будущее в XXI в. [7]. Говоря об *опережающем образовании*, стоит подчеркнуть, что это не просто качественное образование, а образование, адекватное стоящим перед страной вызовам в условиях цифровой трансформации общества. Изменение структуры рынка труда – один из них. Каким же он видится в ближайшем будущем? Прогнозы и уже имеющаяся статистика говорят о том, что постепенно устаревают и исчезает ряд традиционных профессий, связанных с примитивными физическими манипуляциями и рутинными функциями умственного труда. Взамен появляются новые специальности с иными требованиями к компетенциям работников. Приведем несколько примеров. Топ 10 перспективных профессий к 2020 г. по данным отчета Всемирного экономического форума [8] выглядит так: 1) аналитик данных, 2) специалист по искусственному интеллекту и машинному обучению, 3) менеджер, 4) специалист по большим данным; 5) специалист по цифровой трансформации, 6) специалист по продажам и маркетингу 7) специалист по новым технологиям, 8) специалист по организационному развитию, 9) разработчик и аналитик программного обеспечения и приложений, 10) специалист по обслуживанию информационных технологий. А такой вид имеет список профессий, спрос на которые снижался с 2013 по 2017 гг. в России и странах Восточной Европы [9]: 1) менеджер по продажам (наибольший спад), 2) административный помощник, 3) продавец, 4) журналист, 5) директор отдела продаж, 6) редактор, 8) системный администратор, 8) переводчик, 9) экономист, 10) официант. Таким образом, изменение структуры рынка труда происходит в значительной степени нелинейно. Причинная обусловленность конкретных

его трансформаций представляется не столь простой и очевидной. Однако генеральная тенденция прослеживается достаточно четко. Происходит смещение потребностей в сторону специалистов нового технологического уклада, в то время как спрос на профессии традиционного профессионального сегмента сокращается.

Еще один из вызовов, который несет собой новая индустриальная революция – широкомасштабная роботизация. В какой-то момент постепенное количественное накопление данных и опыта в механике (биомеханике), методах искусственного интеллекта, электронике и т.д. трансформировались в качественный скачок. Началась робототехническая революция. По данным Международной федерации робототехники [10] в топ 5 стран с наибольшим количеством промышленных роботов на 10 000 работников на 2017 г. входят: Южная Корея (631), Сингапур (488) Германия (309), Япония (303), США (189). Китай показывает самые быстрые темпы роста: с показателя 25 – в 2009 г. до показателя 68 – в 2016 г. Россия занимает в данном рейтинге невысокое место с показателем 3 промышленных робота на 10 000 работников в сфере промышленности. Беларусь в данном списке не представлена, но, по всей видимости, находится в одной группе с Россией. Приведенные данные свидетельствуют о необходимости проведения срочной догоняющей модернизации, принятия соответствующих госпрограмм, а также совместных усилий и комплексных усилий в рамках Союзного государства.

Если мы говорим об опережающем образовании, то эти вызовы должны найти свое отражение в содержании обучения школ и вузов Союзного государства. Анализ международного опыта показывает, что системы образования ведущих стран мира ответили на эти вызовы уже сегодня рядом мер. Среди них: реализация STEM и STEAM образования в США и странах Европы, развитие концепции T-shaped education («образования в форме буквы Т»), модернизация содержания предметов, связанных с информационными технологиями, направленность процесса обучения на развитие у школьников Soft Skills, позволяющих быстро адаптироваться в новых условиях, проектное обучение и усиление связей между учебными предметами.

В США, Австрии, Германии, Франции, Италии, Нидерландах, Норвегии, Великобритании, Италии, Испании и др. странах на государственном уровне приняты национальные стратегии и планы по развитию STEM и STEM-образования (Science (наука) + Technology (технология) + Engineering (инженерия) + Art (искусство) + Math (математика)) (См. <https://www.ed.gov/stem>, <http://stemtosteam.org>). Суть STEAM-подхода – направленность на развитие междисциплинарного образования, преодоление «цеховой ограниченности» предметного подхода, синтез естественнонаучных дисциплин, математики, инженерного дела, информационных технологий, инновационных подходов, искусства.

Такое обучение ставит целью добиться сочетания компетенций исследователя в области естественных наук, инженерного стиля мышления и дизайнерского подхода к созданию высококачественных продуктов.

Созвучна с вышеуказанным подходом и концепция T-shaped education («образования в форме буквы Т»). В данном случае образ буквы «Т» визуализирует требования к компетенциям выпускника: горизонтальная перекладина обозначает сквозные компетенции, выходящие за рамки специальности (командная работа, сетевая коммуникация, критическое мышление, глобальное системное мышление, управление проектами и т.д.), а вертикальная – специальные профессиональные знания. Таким образом, T-shaped специалисты обладают широким фундаментом, который является основой глубоких профессиональных знаний. Именно в таком сочетании широты и глубины в подготовке специалиста европейские работодатели видят потенциал для инновационного рывка в области науки, технологий и бизнеса (подробнее, см. например, в [11]).

Изменения коснулись и знаковых в эпоху цифровой революции дисциплин, обозначаемых терминами «Информатика» или «Computer science». Так, например, в Южной Корее компьютерные науки изучаются с начальной школы и представлены различными предметами, имеющими междисциплинарные пересечения, позволяющие школьникам осознать место информационных технологий в будущих профессиях (причем необязательно технических). В младшей школе информатику изучают по учебникам: «Информационное общество и компьютер», «Компьютерные науки», содержание которых затрагивает, в том числе, и азы программирования. Учебники «Информационное общество и компьютер» (продолжение), «Программирование», «Программное обеспечение», «Компьютерное моделирование», «Компьютерный дизайн» используются в средних классах школы и включают работу с роботизированными наборами [12].

А что же делается в этих направлениях в Беларуси и России? Следует отметить, что в Российской Федерации накоплен определенный позитивный опыт в области внедрения в учебный процесс элементов образовательной робототехники. Примеры методических разработок представлены, в том числе, на портале фгос-игра.рф. Однако робототехника не является обязательной составляющей ФГОС ООО, она может быть выбрана в рамках вариативного компонента (например, в предмете «технология»), в рамках профильного обучения, но чаще всего представлена в дополнительном образовании [13]. В Беларуси мы наблюдаем аналогичную активность только в рамках дополнительного (как правило, платного) образования. Речь о включении робототехники или STEM-подхода в основные школьные предметы пока не ведется. Безусловно, такую ситуацию необходимо менять.

Для Союзного государства Беларуси и России ответом на указанные вызовы может стать *деятельностная* профессиональная ориентация школьников на овладение профессиями, связанными с инженерным делом и робототехникой. В педагогической практике наших стран устоялось понятие убеждающей профориентации, когда профессия выбирается в соответствии с врожденными задатками на основе психолого-педагогической диагностики. Деятельностная профориентация, в свою очередь, – не просто информирование ребят о возможных профессиях, а включение в среду и предоставление инструментов (конструкторы, обучающие роботизированные системы, прототипы производственных линий и т.п.), с помощью которых учащиеся могут непосредственно пощупать руками, попробовать себя в деле, сформировать представление о возможных траекториях своего будущего профессионального развития, определить, захватывает ли это их или нет и т.п. В этом случае выбор будущей траектории обучения в вузе совершается намного осознаннее, формируется мотивация к изучению соответствующих предметов в школе.

Следующий вызов, на который должно ответить образование, – междисциплинарность как примета современной науки и технологий. Междисциплинарность важна на разных уровнях обучения от школы до вуза, поскольку серьезные вызовы, прежде всего глобальные проблемы человечества, необходимость перехода государств на устойчивое развитие, не принимают узкого цехового деления. Ответы на них неизбежно требуют взаимодействия учебных дисциплин, глубокой научности и системного осмысления. Образование для будущего невозможно без межпредметных и междисциплинарных пересечений, трансдисциплинарного синтеза как в школе, так и в вузе.

Задания международного испытания PISA ярко демонстрируют заинтересованность мирового педагогического сообщества в усилении междисциплинарности, а также приоритете проектного подхода в организации учебных занятий [14, 15]. В Российской Федерации проектный подход упоминается в ФГОС ООО, функционируют современные технопарки и центры (например, «Сириус» и сеть «Кванториумов»), в которых реализуется проектное обучение. В Беларуси проектная деятельность в рамках уроков приветствуется, но все же является инициативой педагогов-новаторов и, как правило, вынесена на внешкольные занятия. Данная ситуация также требует внимания. Приведенные выше примеры и сравнения показывают, что ведущие страны мира уже вступили в «образовательную гонку», приз в которой – готовность молодежи осваивать технологии Индустрии 4.0. Характерной чертой проводимых модернизаций в области образования является: усиление междисциплинарных связей, включение учеников в проектную деятельность (в том числе через работу руками с подручными

материалами), обучение через собственное исследование, осмысленная ориентация на профессии будущего. В этой связи Беларусь и Россия не должны игнорировать потенциал опережающего образования.

На основе проведенного анализа можно предложить несколько несложных шагов, которые будут способствовать становлению образования в Союзном государстве Беларуси и России как опережающего. Однако подчеркнем, что модернизацию в этих направлениях следует производить быстро, иначе она станет бесполезной.

Во-первых, необходимо формирование четкого **государственного заказа на ориентацию школьников на освоение технологий Индустрии 4.0**, принятие соответствующих решений на государственном уровне. Необходимо отметить, что все страны, совершившие технологический и образовательный прорывы, ставили для себя амбициозные цели, которые определяли траекторию модернизации образовательных систем. Такие цели должны поставить для себя и образовательные структуры Союзного государства. Например, для белорусского сегмента цель может быть выражена формулой или слоганом: Беларусь как центр воплощения инновационных решений, накопленных в Союзном государстве. Преломляясь на уровень системы образования, эта цель обеспечит возможность преподавателям и студентам реализовать свой потенциал в своей стране, быть востребованными здесь, на широчайшем рынке Союзного государства, а не за его рубежами, куда в настоящее время стремится уехать студенческая молодежь после окончания вуза.

Во-вторых, важно обеспечить **готовность педагога к опережающему образованию**. При этом необходимы, с одной стороны – самообразование и саморазвитие учителей и преподавателей, а с другой – принятие на уровне министерств решений по подготовке так называемых *проектных учителей* (аналог STEM-учителей), готовых к опережающему образованию. Такой педагог может работать в режиме, когда решение проблемы и / или реальной задачи имеет приоритет над узко предметным подходом и средствами.

В-третьих, потребуется усиление **междисциплинарных связей** в профессиональной подготовке учащихся как в вузе, так и в средней школе. Механизмы для реализации этой задачи могут быть следующие: использование междисциплинарных задач и организация команд из студентов разных специальностей в рамках конкретной вузовской дисциплины. Примерами успешного опыта может служить преподавание дисциплин «Педагогика и психология высшей школы» (междисциплинарные команды и проекты) в Белорусском государственном университете [16], «Основы информационных технологий» для студентов социально-гуманитарных специальностей (построение междисциплинарного содержания на основе идей и методов синергетики, проблем устойчивого развития) [17].

Также важным является организация для школьников и студентов *междисциплинарных конкурсов* технических идей, научно-прикладных разработок, которые позволяют оценить *трандисциплинарные* «компетенции на стыке». Такие конкурсы должны регулироваться особым регламентом и критериями оценки, а также включать отдельную *трандисциплинарную номинацию*, в рамках которой будут рассматриваться междисциплинарные разработки. Данное положение считаем принципиально важным, поскольку в традиционных конкурсах научных работ учащихся, несмотря на декларирование междисциплинарности, каждая представленная работа оценивается лишь в рамках конкретного направления. Данную ситуацию непременно стоит изменить.

В-четвертых, создание условий для возвращения **научно-педагогического сообщества** учителей, преподавателей, исследователей, представителей бизнеса и всех заинтересованных лиц, готовых объединить усилия и разработать исходный образовательный контент для опережающего образования. Возможным решением этой проблемы могут стать *конкурсы и гранты для коллективов (в том числе совместных белорусско-российских) на разработку учебников, учебных программ, методик, задач и заданий*, которые затем станут доступными на Интернет-площадках для обсуждения и использования.

В-пятых, необходимо **включение проектного, проблемного, междисциплинарного (или STEM) обучения, элементов образовательной робототехники в школьные предметы**. Если такая работа уже начата в Российской Федерации (предметы «технология», «информатика»), то для Беларуси эта проблема все еще остается нерешенной. Безусловно она потребует пересмотра учебных планов и содержания школьных программ, значительных финансовых вложений, что для Беларуси может показаться труднореализуемым в масштабах всей страны в короткое время. Предложим определенные шаги, которые могут стать отправными точками для данной работы в Беларуси.

По нашему мнению, начать можно с создания специализированных *кабинетов – ресурсных центров* в школах (возможен первоначально один кабинет на несколько школ) с необходимым оборудованием, выделенными зонами для разных видов работ. Эти кабинеты выступят материально-технической базой для проведения проектных (интегрированных, межпредметных) уроков и дальнейшей разработки образовательного контента. Далее должно последовать непосредственное создание серии *проектных уроков* (в том числе по межпредметной тематике) на базе ресурсных кабинетов. Эти уроки будут дополнять содержание основного материала в рамках школьной программы по принципу «острой приправы к основному блюду». Такой подход – *обучение через собственное исследование и эксперимент* – часто присутствует в лучших мировых образовательных практиках [14, 15] но, к сожалению, ушел

из нашей школы. Однако именно он позволяет мотивировать и подготовить школьников к изучению соответствующего учебного материала или темы в школе, придать этому материалу личностный смысл («я понимаю, почему это важно для меня»), и практико-ориентированный характер («я знаю, где и как это использовать»).

В-шестых, следует продумать **модернизацию содержания предметов в средней школе и вузе** как ответ на новый этап развития цифровой техники, а также в целом цифровой реальности и ее влияния на науку и технологии.

В Беларуси давно объективно назрела необходимость модернизации содержания предмета «Информатика». Стоит отметить, что по результатам сравнения количества часов, отведенных на изучение соответствующей дисциплины в странах бывшего Советского Союза, Беларусь занимает одно из последних мест (См. <https://dev.by/news/informatics-discussion>). При этом информатика изучается только на базовом уровне, тогда как в странах-соседях предусмотрены различные возможности заниматься этим предметом либо углубленно, либо осваивать интересные аспекты информационных технологий в рамках других предметов.

Для Союзного государства представляется крайне важным также не замыкаться в вузах только на техническом аспекте цифровой революции, а вооружить и гуманитариев современным инструментарием для «цифрового» мышления. Описанные выше тенденции по расширению STEM-образования, открытие новых специальностей на технических и естественнонаучных факультетах относятся к разряду позитивных и создающих предпосылки для ускоренного научно-технологического развития наших стран. Однако здесь стоит отметить, что указанные меры охватывают лишь часть молодежи, которую они готовят к профильным направлениям будущей профессиональной деятельности, непосредственно связанным с технической стороной новшеств. Молодых людей, которые причисляют себя к гуманитариям (а их количество приближается к 50%), новые цифровые тренды пока коснулись в гораздо меньшей степени. В этой связи целесообразно, чтобы учебные дисциплины (по крайней мере, спецкурсы по выбору), *связанные с освоением возможностей и перспектив развития цифровых технологий Индустрии 4.0 не только в техническом, сколько в социальном контекстах*, были включены в содержание высшего образования.

Седьмым по списку, но не по значимости пунктом среди предлагаемых нами мер стоит обозначить как **помощь личностному росту** школьников и студентов. Гуманитарно-технологическая революция (термин введен В.В. Ивановым и Г.Г. Малинецким) требует самого скорейшего осознания факта, что именно человек является главным ресурсом развития страны, а его качества: нравственность, инициатива,

ответственность, принятие решений, креативность, критическое мышление, лидерство и командная работа, межотраслевая коммуникация – важные составляющие человеческого капитала [18].

Тезис «личности в человеке должно быть больше, чем профессионала» подтверждается выводами из отчета Всемирного экономического форума о будущем рабочих мест [8]. В нем отмечено, что среди важнейших навыков работодатели выделяют: креативность, оригинальность и инициативность, аналитическое мышление, активное обучение и стратегический подход к нему, технологический дизайн и программирование, критическое мышление и анализ, эмоциональный интеллект, способность решать комплексные проблемы, лидерство и социальное влияние. Такие качества часто называют компетенциями XXI в.

Великая энергия рождается для великих целей. Сегодня для Беларуси и России как никогда важно выявление пассионарных личностей, способных поставить амбициозные цели и повести за собой. В этой связи по-новому могут быть осмыслены дисциплины психолого-педагогического цикла, которые изучаются в вузе. Они должны перейти из статуса «лишних», которым их часто награждают студенты технических специальностей, в статус «развивающих». Именно поэтому *содержание психолого-педагогических дисциплин (в непедагогическом вузе) может и должно быть обновлено и более четко сконцентрировано вокруг формирования компетенций XXI в., а цели обучения им рассматриваться как вооружение обучающихся инструментарием личностного роста.*

Опережающее образование, по нашему мнению – тот самый инструмент, который будучи примененным в нужное время, может сделать в будущем огромный вклад в модернизацию и развитие Союзного государства. Действительно, на уровне страны опережающее образование является необходимым условием технологической безопасности, определяет инновационный климат и восприимчивость к инновациям. Для работодателя такое образование поставляет кадры, способные к работе на высокотехнологичном оборудовании и внедрению высоких технологий, в том числе и в гуманитарную сферу. Для малого и среднего бизнеса оно готовит участников, способных осуществлять технологическое предпринимательство. Для учебных заведений опережающее образование – возможность для создания условий интеграции учебного и социально-воспитательного процессов. Его можно и следует осуществлять через взаимодействие с бизнес-сферой, движением стартапов, инновационным производством, силами учреждений дополнительного образования. Для конкретного обучающегося и его родителя опережающее образование предоставляет возможность выбрать и освоить профессию, которая будет востребованной, оплачиваемой и интересной.

Статья подготовлена при поддержке совместного гранта РФФИ 18-511-00008 и БРФФИ Г18Р-191.

Список литературы

1. Контурсы цифровой реальности: Гуманитарно-технологическая революция и выбор будущего / Под ред. В. В. Иванова, Г. Г. Малинецкого, С. Н. Сиренко. – М.: ЛЕНАНД, 2018. – 344 с.
2. Сиренко С. Н. Образовательная парадигма цифровой эпохи // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности. М.: ИПМ им. М. В. Келдыша, 2018. – С. 47–51.
3. Малинецкий Г. Г., Сиренко С. Н., Польшаев А. В. Технологическое измерение национальной безопасности // Белорусская думка. 2018. № 3. – С. 82–89.
4. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс]. URL: <http://srrb.niks.by/info/program.pdf> (дата обращения: 29.12.2018)
5. Декрет Президента Республики Беларусь № 8 О развитии цифровой экономики [Электронный ресурс]. URL: http://president.gov.by/ru/official_documents_ru/view/dekret-8-ot-21-dekabrja-2017-g-17716 (дата обращения: 29.12.2018).
6. Стратегия «Наука и технологии 2018–2040». Проект / Национальная академия наук Беларуси. [Электронный ресурс]. URL: http://nasb.gov.by/congress2/strategy_2018-2040.pdf (дата обращения: 29.12.2018).
7. Ефремов А. П. Опережающее обучение и опережающее образование // Вестник ЧелГУ. 2012. № 19 (273). – С. 38–43.
8. The Future of Jobs Report 2018. [Электронный ресурс]. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (дата обращения: 29.12.2019).
9. Константинов А. Роботы и работа // Эксперт [Электронный ресурс]. URL: https://expert.ru/russian_reporter/2018/20/roboty-i-rabota (дата обращения: 29.12.2019).
10. Executive Summary World Robotics 2018 Industrial Robots [Электронный ресурс]. URL: https://ifr.org/downloads/press/Executive_Summary_WR_2017_Industrial_Robots.pdf (дата обращения: 29.12.2019).
11. Сиренко С. Н. Образование для цифрового мира будущего: междисциплинарность и робототехника // Адукацыя і выхаванне. 2017. № 3. – С. 3–12.
12. Маняхина В. Г. Южнокорейский подход к обучению информатике в младшей и средней школе // Проблемы современного образования. 2015. № 6. – С. 59–66.
13. Малинецкий Г. Г., Сиренко С. Н. Робототехника и образование: новый взгляд // Вестник Российской академии наук. 2017. Т. 87. № 12. – С. 1101–1109.
14. Пентин А. Ю. Особенности образовательной программы по естествознанию Республики Сингапур: начальная и основная школа // Проблемы современного образования. 2015. № 6. – С. 48–58.

15. Доценко К. П. Ризанская башня российской школы // Наука и школа. 2016. № 1. – С. 31–36.

16. Сиренко С. Н. Развитие общепрофессиональных компетенций студентов на основе междисциплинарной интеграции // Веснік БДУ. Серія 4: Філап. Журн. Пед. 2015. № 1 – С. 83–88.

17. Сиренко С. Н. Информатика. Практикум на основе междисциплинарных заданий с элементами моделирования и синергетики: учеб. – метод. пособие. – Минск: РИВШ, 2015. – 186 с.

18. Иванов В. В., Малинецкий Г. Г. Что такое гуманитарно-технологическая революция [Электронный ресурс] URL: <https://www.if24.ru/gum-tehn-revolyuutsiya/> (дата обращения: 29.12.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Малинецкий Георгий Геннадьевич – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий отделом математического моделирования нелинейных процессов Института прикладной математики им. М. В. Келдыша РАН. E-mail: gmalin@keldysh.ru

Сиренко Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета. E-mail: ssn27@mail.ru

FORWARD-THINKING EDUCATION AND MODERNIZATION OF THE UNION STATE

SIRENKO S. N.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Education Development Problems at the Belarusian State University, Minsk, Belarus. E-mail: ssn27@mail.ru

MALINETSKII G. G.,

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Head of Mathematical Modeling of Nonlinear Processes of Keldysh Institute of Applied Mathematics, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation. E-mail: gmalin@keldysh.ru

The next stage of the technological revolution is changing not only production, but also the labor market, presenting new requirements for the competencies of graduates. The study of international experience shows that the leading countries have already entered the «educational race» to form readiness of young people to master the technologies of the new industry. It is critically important for the Union State Belarus – Russia to use the potential of advanced education, which is one of the most important long-term factors for increasing the country's technological development and its prosperity. The article discusses specific steps that can be useful to design modern education in the Union State of Belarus and Russia as a outrunning one. The prerequisite for the progress of our states is the promotion of personal growth and the upbringing of the human creator. This thesis is substantiated from the standpoint of the theory of the humanitarian-technological revolution. Within the framework of the concept being developed, a special place is occupied by the activity-oriented vocational orientation of

schoolchildren, which is interconnected with the problem of interdisciplinarity in school and university education. As a separate important aspect, the expediency of incorporating elements of educational robotics, as well as problem and project training in the daily practice of school education, is substantiated. The listed educational innovations require the adoption of a number of decisions at the state level.

Key words: VI technological order, Industry 4.0, «cross-cutting» technologies, competencies, advanced education, modernization of the Union State, project training, STEM, interdisciplinarity, computer science, robotics, teacher training.

References

1. Kontury cifrovoj real'nosti: Gumanitarno-tehnologicheskaja revolucija i izbor budushhego [Outlines of digital reality: Humanitarian and technological revolution and the choice of the future] / In V. V. Ivanova, G. G. Malineckogo, S. N. Sirenko (ed.). Moscow: LENAND, 2018, 344 p.

2. Sirenko S. N. Obrazovatel'naja paradigma cifrovoj jepohi [The educational paradigm of the digital age]. *Proektirovanie budushhego. Problemy cifrovoj real'nosti [Designing the future. Problems of digital reality]*. Moscow: IPM im. M. V. Keldysha, 2018. pp. 47–51.

3. Malineckij G. G., Sirenko S. N., Polysaev A. V. Tehnologicheskoe izmerenie nacional'noj bezopasnosti [Technological dimension of national security]. *Belaruskaja dumka [Belarusian thought]*, 2018, no. 3, pp 82–89.

4. Nacional'naja strategija ustojchivogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Respubliki Belarus' na period do 2030 goda [Elektronnyi resurs] [National strategy for sustainable socio-economic development of the Republic of Belarus for the period up to 2020] URL: <http://srrb.niks.by/info/program.pdf> (Accessed: 29.12.2018)

5. Dekret Prezidenta Respubliki Belarus' no. 8 O razvitii cifrovoj jekonomiki [Elektronnyi resurs] [Decree of the President of the Republic of Belarus no. 8 On the Development of the Digital Economy] URL: http://president.gov.by/ru/official_documents_ru/view/dekret-8-ot-21-dekabnja-2017-g-17716 (Accessed: 29.12.2018).

6. Strategija «Nauka i tehnologii 2018–2040». Proekt. [Elektronnyi resurs] / in Nacional'naja akademija nauk Belarusi (ed.) [Strategy «Science and Technology 2018–2040». Project] URL: http://nasb.gov.by/congress2/strategy_2018–2040.pdf (Accessed: 29.12.2018).

7. Efremov A. P. Operezhajushhee obuchenie i operezhajushhee obrazovanie [Advanced training and advanced education]. *Vestnik ChelGU [Herald of ChSU]*, 2012, no.19 (273), pp. 38–43.

8. The Future of Jobs Report 2018. [Elektronnyi resurs]. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (Accessed: 29.12.2018).

9. Konstantinov A. Roboty i rabota [Robots and Work] *Ekspert [Expert]* [Elektronnyi resurs] URL: https://expert.ru/russian_reporter/2018/20/roboty-i-rabota (Accessed: 29.12.2018).

10. Executive Summary World Robotics 2018 Industrial Robots [Elektronnyi resurs]. URL: https://ifr.org/downloads/press/Executive_Summary_WR_2017_Industrial_Robots.pdf (Accessed: 29.12.2018).

11. *Sirenko S. N.* Obrazovanie dlja cifrovogo mira budushhego: mezhdisciplinarnost' i robototekhnika [Education for the digital world of the future: interdisciplinarity and robotics]. *Adukacyja i vyhavanne [Education and upbringing]*, 2017, no. 3. pp. 3–12.

12. *Manjahina V. G.* Juzhnokorejskij podhod k obucheniju informatike v mldashej i srednej shkole [South Korean approach to teaching computer science in junior and secondary schools]. *Problemy sovremennogo obrazovanija [Problems of modern education]*, 2015, no.6. pp. 59–66.

13. *Malineckij G. G., Sirenko S. N.* Robototekhnika i obrazovanie: novyj vzgljad [Robotics and education: a new approach] *Vestnik Rossijskoj akademii nauk [Herald of the Russian Academy of Sciences]*, 2017, T. 87, no. 12. pp. 1101–1109.

14. *Pentin A. Ju.* Osobennosti obrazovatel'noj programmy po estestvoznaniju Respubliki Singapur: nachal'naja i osnovnaja shkola [Features of the educational program in the natural sciences of the Republic of Singapore: primary and basic school]. *Problemy sovremennogo obrazovanija [Problems of modern education]*, 2015, no.6, pp. 48–58.

15. *Docenko K. P.* Pisanskaja bashnja rossijskoj shkoly [Pisa tower of the Russian school]. *Nauka i shkola [Science and school]*, 2016. no. 1, pp. 31–36.

16. *Sirenko S. N.* Razvitie obshheprofessional'nyh kompetencij studentov na osnove mezhdisciplinarnoj integracii [Development of general professional competencies of students on the basis of interdisciplinary integration]. *Vesnik BDU. Serija 4: Filal. Zhurn. Ped. [Bulletin of BSU. Series 4: Philology, Journalism, Pedagogy]*, 2015, no. 1 pp.83–88.

17. *Sirenko S. N.* Informatika. Praktikum na osnove mezhdisciplinarnykh zadaniy s jelementami modelirovanija i sinergetiki [Computer science. Workshop on the basis of interdisciplinary tasks with elements of modeling and synergetics]: ucheb. – metod. posobie. Minsk: RIVSh, 2015, 186 p.

18. *Ivanov V. V., Malineckij G. G.* Chto takoe gumanitarno-tehnologicheskaja revolyucija [What is the humanitarian and technological revolution] [Elektronnyi resurs] URL: <https://www.if24.ru/gum-tehn-revoljucija/> (Accessed: 29.12.2018).

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕБНЫХ КНИГАХ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ: ОСОБЕННОСТИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ В XXI ВЕКЕ

О. Д. ФЕДОТОВА, В. В. ЛАТУН

(кафедра «Начальное образование» факультета «Психология, педагогика, дефектология» Донского государственного технического университета, кафедра «Социально-экономическая география и природопользование» Института науки о Земле Южного федерального университета; e-mail: fod1953@yandex.ru)

Статья посвящена исследованию дидактических подходов, использованных для создания блоков самопроверки в учебных книгах. На примере учебных книг, посвященных обучению чтению, рассмотрена система формирования навыков самоконтроля. На основе анализа содержания и структуры учебников, изданных в Киргизии, Казахстане, России, Нидерландах, ФРГ, Франции, Турции и Греции на кириллице, латинице и греческом алфавите, определяются подходы авторов учебных книг к организации самоконтроля. Характеризуются дидактические особенности данных изданий с позиции реализации возможности самопроверки правильности выполненных заданий и упражнений. Выделяются и подробно анализируются немецкие, турецкие и греческие учебные книги, предлагающие оригинальную систему самопроверки в иллюстративной и текстовой форме. На основе кластерного анализа выделяются типы заданий, направленные на развитие мышления школьников. Показаны моменты сходства и различия в реализации идеи формирования навыков самоконтроля в изданиях учебных пособий из разных стран.

Ключевые слова: дидактика, начальная школа, обучение чтению, тест, иллюстрация, самоконтроль, азбука.

ВВЕДЕНИЕ

Современный подход к организации обучения характеризуется возрастанием внимания теоретиков к проблемам, связанным с активизацией познавательной активности обучающихся и поддержкой стремления к самостоятельной проверке знаний и контролю за собственными учебными достижениями. В научный оборот введен и активно используется термин «саморегулируемое обучение», который фиксирует стремление к самостоятельности в выборе образовательных стратегий и тактик их реализации, овладение спектром стратегических действий, к числу которых относятся планирование, проектирование, мониторинг успешности достижения поставленных целей, а также адекватная оценка степени личного прогресса по сравнению с другими участниками образовательного процесса. Проблемы саморегулируемого обучения являются

объектом исследования представителей гуманитарных наук. В психологии исследователи связывают стремление к самоэффективности с позитивным опытом обучения в школе, полученного в ходе выполнения специальных дидактических упражнений, нацеливающих на самоконтроль. В практическом плане для формирования навыков, которые необходимы обучающимся всех типологических групп, в настоящее время используются такие стратегии, как взаимное обучение, обучение на основе проектной деятельности, открытые задачи. Саморегулируемое обучение, предполагающее активное взаимодействие как с другими участниками образовательного процесса, так и использование разнообразных источников и средств, позволяет организовать собственную познавательную деятельность без кардинального пересмотра ранее освоенных подходов. Обучающийся решает новые проблемы в рамках устоявшихся схем, и, если данная схема не позволяет решить поставленную задачу, смело вырабатывает собственную позицию.

Несмотря на различные теоретические позиции, характерные для представителей различных научных школ, их объединяет признание необходимости начинать работу по овладению элементами саморегулируемого обучения в начальной школе. Именно в начальной школе закладываются основы контролируемых самим школьником познавательных действий, связанных с развитием мышления и памяти. Как показали исследования Lee Towler, Patricia Broadfoot [18], школьники младшего школьного возраста способны к реализации стратегий саморегулируемого обучения в соответствии со своими возрастными возможностями. Однако они нуждаются в реализации системы мер педагогического воздействия, которые направлены на развитие мотивации к самоконтролю и самооценке результатов своей учебной деятельности. Исследователи убедительно доказали, что младшие школьники могут аргументировать оценочные суждения, касающиеся содержания программы обучения в целом, а также той оценки, которую они получают от учителя за выполнение задания или упражнения. Развивать способность к самоконтролю следует путем формирования навыков самооценки, в том числе на специальном учебном материале, который представляет собой образец правильно выполненного задания, позволяет школьнику самостоятельно проверить правильность собственного решения или, в случае необходимости, увидеть иной путь ее решения. Сравнение с образцом является операцией, способствующей овладению навыками саморегулируемого обучения детей младшего возраста.

В реализации процесса обучения велика роль учителя, который заинтересован в том, чтобы всячески стимулировать действия, входящие в деятельность учения. Кроме того, учитель реализует образовательную программу начальной школы, в которой особое внимание

уделяется обучению чтению как учебному предмету, развивающему операции и приемы логического мышления: анализ, синтез, сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приемы доказательства, классификации и др. В традиционном подходе учитель пошагово контролирует процесс обучения и оценивает учебные достижения. Это позволяет учителю судить как об уровне усвоения учебного материала, так и об особенностях процесса мышления школьника. Работа над развитием логического мышления не всегда ведется систематически применительно к каждому конкретному школьнику. Это приводит к тому, что обучающиеся не овладевают начальными приемами мышления даже в старшей школе, что затрудняет, а иногда делает невозможным полноценное освоение учебного материала в дальнейшем.

Теоретики справедливо утверждают, что учебники разного типа являются отражением состояния дидактической мысли определенного времени [9, 6, 11]. Содержание учебных книг формирует отношение к миру, в том числе благодаря оригинальным дидактическим решениям и яркому, запоминающемуся иллюстративному материалу [13, 16, 10]. Однако при любом подходе к формированию содержания учебной книги знания будут усвоены прочно, если будет уделяться должное внимание формированию всего спектра действий, входящих в деятельность учения. При этом самый доброжелательный контроль со стороны учителя недостаточен. Сам обучающийся должен быть включен в деятельность по самостоятельному контролю своих учебных достижений. Данная тенденция не только осознается, но и реализуется в форме введения в структуру учебной книги блока самоконтроля. Проблема заключается в ответе на вопрос о том, как осуществляется дидактическое обеспечение формирования навыков самостоятельного контроля учебных достижений у детей, обучающихся чтению, в педагогических системах разных стран.

КОНЦЕПЦИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось в несколько этапов, последовательность которых определялась следующими гипотезами.

Гипотезы исследования

Обнаружить качественные своеобразие дидактического обеспечения системы развития навыков самостоятельного контроля со стороны детей, обучающихся чтению, можно в том случае, если:

- для анализа будут отобраны учебные книги для первоначального обучения чтению из разных стран, изданные на кириллическом, латинском и греческом алфавитах;

- из массива анализируемых азбук будут выделены учебные книги, имеющие в структуре учебной книги блоки для самопроверки или содержащие возможность самопроверки без выделения в специальный блок;

– будут установлены формы представленности учебно-проверочных заданий, используемых для организации самостоятельного контроля за учебными достижениями со стороны детей, обучающихся чтению, и установлена их последовательность.

Эмпирическим массивом исследования явились:

Учебные книги для обучения чтению на кириллическом алфавите, к числу которых отнесены азбуки, изданные в Киргизии, Казахстане и Российской Федерации [2, 1, 3, 4, 5].

Учебные книги для обучения чтению, изданные на латинском алфавите в Турции, ФРГ, Нидерландах и Франции [7, 15, 8, 14, 17, 12].

Учебные книги, изданные на греческом алфавите [20, 21, 19, 22].

Все учебные книги предназначены для использования на добукварном периоде обучения грамоте, когда при помощи иллюстрации вводятся буквы алфавита и начинается формирование навыков чтения и письма. Типы и элементы дидактических иллюстраций, используемые авторами, различны. Они могут представлять собой фотографии, рисунки, сюжетные иллюстрации, буквенные схемы, виньетки, схемы, рисунки-контурные, предназначенные для раскрашивания, и др.

Методика исследования

В рамках проведенного исследования был реализован подход, позволяющий подтвердить или опровергнуть гипотетические положения в предложенной последовательности. Исследование проводилось в три этапа, на каждом из которых решалась конкретная задача. После определения учебных книг, содержащих блоки самопроверки или отдельные их элементы, проводилось определение способов представленности материалов, рекомендуемых детям, обучающимся чтению, для самостоятельного контроля своих знаний. Была охарактеризована методическая система поддержки оригинальных дидактических текстов, предложенных для самостоятельной проверки знаний младшими школьниками. Проводился контент-анализ содержания специальных блоков, предназначенных для самостоятельной проверки знаний в учебных книгах для обучения чтению. На основе сравнения результатов формулировались выводы, отражающие специфику подходов авторов из разных стран к составлению тестовых заданий для обучающихся и рекомендации учителям и родителям.

Методы исследования: анализ, синтез, контент-анализ, кластерный анализ, интерпретация, сравнительный анализ, генерализация. При представлении особенностей использования метода контент-анализа указывалась категория анализа и единица счета. Для графической презентации результатов в виде диаграмм использовалась программа Microsoft Excel, позволяющая визуализировать данные, полученные при проведении контент-анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На первом этапе исследования была поставлена задача определения перечня учебных книг, в структуре которых имеются блоки для самопроверки или элементы, позволяющие отнести их к таковым. Нами установлено, что зарубежные учебные книги, изданные на латинице, в основном игнорируют позиции, связанные с организацией самоконтроля детей, обучающихся чтению. Так ряд азбук, изданных в Нидерландах [14, 17] и Франции [12], не содержит позиций, обращенных к какому-либо виду самоконтроля. Контроль за правильностью выполнения упражнений и заданий возложен на учителя. В киргизском букваре «Алиппе» [2] и казахском букваре [4], изданных на кириллице, имеются задания и проверочные вопросы, но они также не содержат материалов для самопроверки. В учебниках для русскоговорящих школьников [3, 4] имеются материалы, которые обучающиеся могут использовать для самоконтроля. Среди учебников для первоначального обучения чтению в добукварный период, изданных на греческом алфавите, также имеются азбуки, в которых содержится широкий спектр заданий, направленных на контроль за правильностью выполнения упражнений по освоению букв алфавита [20, 21, 19, 22]. Однако только в одной учебной книге представлены материалы для самопроверки [22].

Таким образом, на основе анализа содержания учебных книг, изданных на латинице, кириллице и греческом алфавите, были выделены шесть изданий, в которых имеются материалы для самопроверки или содержатся тестовые (проверочные) задания [7, 1, 3, 15, 8, 22]. Данные издания стали объектами анализа.

Следует отметить, что в результате классификации и отбора учебных книг на две группы (содержащие проверочные задания для самоконтроля школьников или не содержащие таковых), было установлено, что учебные книги, отобранные для анализа, могут быть разделены на две типологические группы по критерию отношения к религиозному знанию. Четыре из шести учебников [1, 3, 15, 8] не содержат информации, касающейся религиозного содержания. Греческая азбука [22] является учебной книгой для школьников строго религиозной направленности. В ней введение букв и обучение навыкам чтения осуществляется на основе тематики, связанной с православной религией. Это определяет специфику иллюстративного ряда и отбор лексического материала, который подлежит освоению школьниками. В турецкой учебной книге, посвященной истории Стамбула, не содержится прямой информации, связанной с исламом. Однако анализ иллюстраций показывает, что в книге 45 раз воспроизводятся здания мечети с минаретами. Обращает на себя внимание тот факт, что на страницах, посвященных истории строительства соборного православного храма Святой Софии,

приводится изображение здания в его современном виде – с шестью минаретами, построенными после захвата Константинополя османами.

Важным моментом исследования на втором этапе стало уточнение гипотезы, согласно которой необходимо определить качественное своеобразие материалов, разработанных авторами учебных книг для обучения чтению и предназначенных для самостоятельной проверки правильности выполнения упражнений и/или тестовых заданий. Применялся метод контент-анализа. Категорией контент-анализа являлось понятие «форма представления тестовых заданий». Единица счета – тестовое задание. Результаты представлены на Рис. 1.

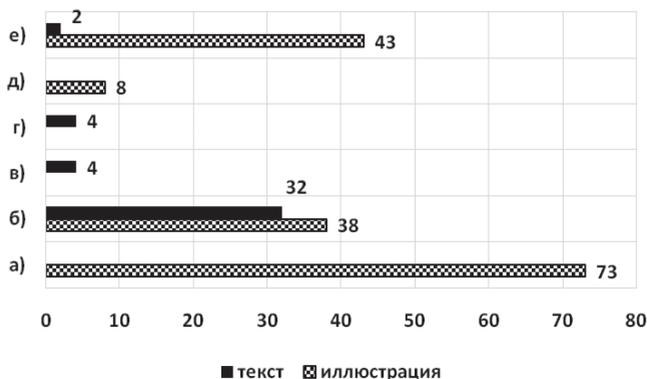


Рис. 1. Соотношение заданий разного типа в учебных книгах для обучения чтению

а) – «Erfolgreich durch die Vorschule» [8]; б) – «Einfach lernen mit Rabe Linus» [15]; в) – «Развитие звуко-буквенного анализа» [3]; г) – «Подготовка к букварю» [1]; д) «Το αλφάβηταριθμογράφο» [22], е) «Belnim Istanbul'um. Rehber ve Etkinlik Kitabı» [7].

На Рис. 1 показано, что соотношение количества тестовых заданий в двух немецких учебных книгах, а также в учебниках из России и Киргизии, примерно одинаково. Сравнение показывает, что немецкие издания содержат намного больше заданий, предназначенных для самоконтроля, чем русская и киргизская азбуки. Греческая азбука [22], как и русская азбука [1], не содержит текстовых заданий. Автор ограничился только иллюстративным материалом, предназначенным для самоконтроля. Положения немецких и турецкой учебных книг схожи по параметру «иллюстрация».

Сравнение величин в процентах (см. Рис. 2) позволяет сделать следующий предварительный вывод.

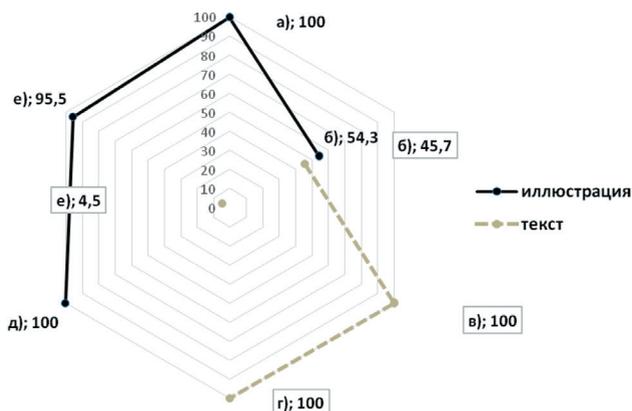


Рис. 2. Задания для самоконтроля в процентном соотношении.

а) – «Erfolgreich durch die Vorschule» [8]; б) – «Einfach lernen mit Rabe Linus» [15]; в) – «Развитие звуко-буквенного анализа» [3]; г) – «Подготовка к букварю» [1]; д) «Το αλφαβηταρι του ουρανου» [22]; е) «Belnim Istanbul'um. Rehber ve Etkinlik Kitabi» [7].

Как наглядно показано на Рис. 2, азбуки, изданные на кириллице, четко ориентированы на представление учебно-проверочных заданий в словесной форме. Греческое и турецкое издания в большей степени учитывают особенности наглядного мышления младшего школьника, предлагая тестовые задания в визуализированной форме. Только одно издание представляет задания разного типа как в словесной форме, так и в форме иллюстраций [15]. Рисунок показывает, что в настоящее время имеют место две основные линии в реализации идеи разработки заданий для самоконтроля, имеющие мало точек пересечения.

Анализ содержания учебных книг, проведенный на третьем этапе исследования, показал, что материалы для самопроверки размещены в различных частях изданий. В киргизском издании [1] они расположены на последней странице и содержат призыв проверить свои знания. Предлагаются задания игрового характера – обнаружить буквы, зашифрованные в рисунках. При этом никаких ключей или подсказок не приводится, что исключает возможность самоконтроля знаний [18, с. 112].

В российском издании [10] выделен специальный раздел «Самоконтроль и самооценка выполненной работы», опознать который можно по специальному символу. Предлагается использовать два вида самоконтроля – самоконтроль по словесной инструкции и самоконтроль по зрительному образцу. В первом случае учитель должен дать специальное задание детям, заключающееся в том, чтобы они обвели какой-то изображенный на иллюстрации предмет. Детям также предлагается в конце страницы нарисовать круг и, в зависимости от того, как ребенок

оценивает задание, заштриховать его в логике цветов светофора – зеленым (если все выполнено правильно), желтым (если имеется небольшое количество ошибок) или красным (если задание выполнено неправильно). Потом предлагается исправить ошибки самостоятельно или под руководством учителя. После исправления рекомендуется переходить к следующей группе заданий. Во втором случае – самоконтроль по зрительному образцу – учитель должен в такой же, как и у детей, в рабочей тетради правильно выполнить задание и предложить школьнику сравнить правильность выполненного упражнения с образцом, предъявляемым учителем.

Оценивая данный подход, отметим, что в учебной книге инструкция дана один раз применительно к конкретному случаю. В дальнейшем в учебнике имеются отсылки на страницу с данной инструкцией. Такой способ подачи материала представляется весьма затруднительным не только для ребенка, который еще не владеет навыками чтения настолько, чтобы прочитать инструкцию, но и для учителя. Вместе с тем, дидактический смысл упражнений для самоконтроля и самооценки, как утверждает автор, заключается в том, чтобы ребенок, обучающийся чтению, мог проверить свои знания самостоятельно, не прибегая к помощи взрослых.

В немецких изданиях учебных книг для обучения чтению [15, 8] содержатся блоки для самопроверки, которые называются «Решения» (Lösungen). В них последовательно представлены ответы на все задания в форме иллюстраций или текстовых фрагментов. В отличие от учебников, которые содержат только рисуночные тесты или только тесты в форме текста, в издание «Ein fachlernen mit Rabe Linus» [15], как уже подчеркивалось, введены оба формата тестовых заданий. На основе контент-анализа был выявлен полигон распределений текстовых и иллюстративных заданий. Результаты представлены на Рис. 3.

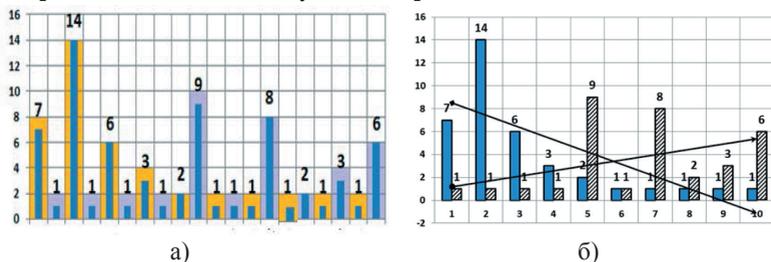


Рис. 3. Распределения иллюстративных и тестовых заданий:

а) соотношение иллюстративных (■) и текстовых (■) заданий в последовательности их представленности в учебной книге; б) тренды, отражающие количественную представленность заданий для самоконтроля в форме текста (▨) и иллюстрации (■) в учебной книге «Einfach lernen mit Rabe Linus» [15].

На Рис. 3 находит отражение общая тенденция, согласно которой в начале курса обучения буквам алфавита преобладают тестовые задания, решение которых требует опоры на наглядный образ. Следствием этого является представление авторами решений тестовых заданий в форме иллюстраций. Тестовые задания, представленные в форме текста, активно используются на более позднем этапе обучения и объективированы во второй половине книги. Результат контент-анализа показал, что по мере овладения детьми буквенным составом немецкого языка, количество заданий в форме иллюстраций демонстрирует нисходящий тренд, а количество тестовых заданий в форме текста находится в восходящем тренде.

В греческой азбуке задания, предназначенные для самоконтроля, расположены в блоке «Λυσεις ασκησεων» – «Упражнения для решения». Исследование особенностей иллюстративного ряда, представленного в греческой азбуке [22], показывает, что автор азбуки располагает тестовые задания в разных разделах учебной книги (с 11 по 99 стр.). Однако материалы, предназначенные для самоконтроля, расположены строго в конце книги. Иллюстрации имеют достаточно крупный размер – в отличие от немецких изданий, в которых иллюстративный материал расположен компактно. Автор греческой азбуки не ставит задачу усиления внимания обучающихся к распознаванию букв, при ознакомлении с которыми введены проверочные задания. В большей степени внимание уделено символике и показу образцов правильного поведения или отношения к религиозной символике.

В турецком издании составители размещают задания, имеющие ключи для самоконтроля, равномерно. Задания, включающие фрагменты текста, отнесены в конец учебной книги.

ВЫВОДЫ

Как показало исследование, проблема дидактического обеспечения формирования навыков самостоятельного контроля за учебными достижениями младшими школьниками является актуальной. К ее решению составители учебных книг из разных стран подходят неодинаково. В некоторых учебных книгах отсутствуют блоки или серии тестовых вопросов, помогающих младшему школьнику проконтролировать правильность выполнения заданий и упражнений. В других азбуках имеет место традиционное формулирование заданий, которые, на первый взгляд, ориентируют детей на самопроверку. Однако отсутствие так называемых «ключей» (ответов с эталонным, правильным решением) не позволяет утверждать, что авторы этих учебных книг достигают поставленных целей. Анализ показал, что имеет место также не до конца продуманный подход, в котором задача самоконтроля усложнена необходимостью участвовать в данном процессе учителю или взрослому,

работы которого, выполненные по той же самой тематике, являются эталонным образцом для сравнения.

В целом, идея формирования навыков самоконтроля в полной мере реализована только в немецких, турецкой и греческих учебных книгах. Преимуществом использованной в них системы дидактического обеспечения является опора на зрительный анализатор. Однако авторы учебных книг не задают специальных способов работы с изображением на дидактической иллюстрации, оставляя этот пласт учебной работы на свободное творческое осмысление педагогов или родителей. Дидактические подходы к составлению тестовых заданий, имеющих понятные младшим школьникам «ключи», предназначенные для самостоятельной проверки знаний, расположены отдельным блоком в конце азбук. Они ориентированы на выполнение традиционных заданий на выбор, воспроизведение полученных знаний, установление последовательности, соотношение и конструирование. При этом авторы учебных пособий придерживаются различных позиций относительно последовательности введения такого типа проверочных заданий. В целом, авторы учебных книг по первоначальному обучению чтению, изданных в ФРГ, Турции и Греции, в полной мере учитывают особенности наглядного мышления детей младшего школьного возраста. Создана оригинальная и соответствующая возрастным особенностям младших школьников и их образовательным потребностям дидактическая система тестового контроля. Элементы данной системы полезно использовать составителям азбук, учителям и родителям для развития навыков самостоятельного контроля знаний у обучающихся, в том числе не только у младших школьников.

Список литературы

1. *Ветшианова Л., Бирюшева О., Аршинова С.* Подготовка к букварю. Бишкек: Кутаалам, 2017. – 112 с.
2. *Кубаталиева Б., Абыканова А.* Алиппе. Бишкек: Кутаалам. 2017–111 с.
3. *Колесникова Е. В.* Развитие звуко-буквенного анализа у детей 5–6 лет. М.: Ювента, 2016. – 80 с.
4. *Кудайбергенова А. М.* Казак тілі. Учебник для первого класса общеобразовательной школы с русским языком обучения. Алматы: Раритет, 2009. – 76 с.
5. *Суздальская Т. В.* Разговорчивые буквы. Коломна: Серебро Слов, 2017. – 40 с.
6. *Bekasova E. N.* ABC-book as a key to understanding the world. Philological Class. Vol. 50. 2017. № 4. Pp. 44–49.
7. *Belnim Istanbul'um. Rehber ve Etkinlik Kitabı.* Istanbul, 2017. – 88 p.
8. *Erfolgreich durch die Vorschule. Buchstaben. Schreiben. Konzentration.* Bindlach: Loewe Verlag, 2017. – 105 p.

9. *Ermakov Pavel; Fedotova Olga*. Characteristics of Aggression Reflection in the Psychological Educational Books of the «Graphic Guide» Type. // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 214. Pp. 876–881. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.744>

10. *Fedotova O. D., Latun V. V., Okuneva I. A.* Visual image of the continent in Russian textbooks on geography (1825–2013). // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 141. Pp. 731–737. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.128>

11. *Fedotova O. D., Latun V. V., Okuneva I. A.* Features of use of the structural components of a creolized text in an ABC-book: trends to conceptual inversion. // 9th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN17) Conference proceedings. Editors: by L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. 2017. Pp. 5269–5273. doi: 10.21125/edulearn.2017.2186

12. *Grison St., Courtin Th.* Le monde de T'choupi. Ecriture. Nathan, 2017. – 31 p.

13. *Kazakova Larisa P.* Visual representation of realities with different ontological status in contemporary primers and ABC books. AI & SOCIETY. 2017. Vol. 32. SI. Pp. 79–87.

14. *Maas M.* (2015). Bobbi. ABC. Alkmaar: Uitgeverij Kluitman. – 20 p.

15. Raab D. (2018). Einfach lernen mit Rabe Linus. 1. Klasse. Deutsch. Lesen und schreiben. Berlin: Dudenverlag. – 96 S.

16. Rangel, Cintia de Lima; de Assis Rangel, Joao Jose; do Nascimento, Janaina Ribeiro. Discrete event simulation for didactic support resource. // Winter Simulation Conference Proceedings. 2014. Pp. 3596–3607.

17. Rom Pompom. ABC-boek for alla kleuters. Antwerpen: Uitgeverij Zwijsen, 2014. – 40 p.

18. *Towler, L., Broadfoot P.* Self assessment in the Primary School. // *Educational Review*, 44 (2). 2006. P. 137–151. <https://doi.org/10.1080/0013191920440203>

19. Ανακαλυπω Γραμματα. Αθηνα: Λαλουμη -Βιδαλη, 2017. – 103 p.

20. Βαειλης Καραγιαννς. Το πρωτο μου αλφαβηταρτ. Αθηνα: Εκδςξι Πατακη, 2018. – 73 p.

21. Γιαννη Σμυρνιωτακη. Μαθαιω να ΔΙΑβαζω. Αθηνα: Σμυρνιωτακη, 2017. – 95 p.

22. Φουρκα Πεγκυ. Το αλφαβηταρι του ουρανου. Αθηνα: ΨΥΧΟΓΙΟΣ, 2016. – 103 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой «Начальное образование» факультета «Психология, педагогика, дефектология» Донского государственного технического университета, Ростов-на-Дону. E-mail: fod1953@yandex.ru

Латун Владимир Владимирович – кандидат географических наук, доцент, зав. кафедрой «Социально-экономическая география и природопользование» Института науки о Земле Южного федерального университета. E-mail: vvlatur@sfedu.ru

FORMATION OF SELF-CONTROL SKILLS IN FOREIGN STUDY BOOKS FOR TEACHING READING: FEATURES OF DIDACTIC POSITIONS IN THE 21ST CENTURY

FEDOTOVA O. D.,

Doctor of Pedagogic sciences, Professor, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation. E-mail: fod1953@yandex.ru

LATUN V. V.,

PhD in Geographic sciences, Associate Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation. E-mail: vvlatur@sfedu.ru

The article is devoted to the study of didactic approaches used for creation of self-test blocks in text-books. The system of self-control skills formation is considered on the example of text-books for learning to read. The leading approaches of the text-books authors to the organization of self-control are considered on the basis of content and structure analysis of the ABC-books published in Kyrgyzstan, Kazakhstan, Russia, the Netherlands, Germany, France, Turkey and Greece in Cyrillic, Latin and Greek alphabets. The article characterizes these publications' didactic features from the standpoint of implementing the possibility of self-verification correctness of the tasks and exercises performed. German, Turkish and Greek study books are highlighted and analyzed in detail, and offer an original self-test system in illustrative and textual form. The types of tasks aimed to develop the schoolchildren's thinking are distinguished on the basis of cluster analysis. The article draws attention to the similarities and differences in the implementation of the idea of the self-control skills formation on the example of the ABC-books publications from different countries.

Key words: didactics, primary school, reading, text, illustrations, self-control skills, ABC-book.

References

1. Vetshanova L., Biryusheva O., Arshinova S. Podgotovka k bukvaryu. [Preparing to the ABC-book] Bishkek: Publ. Kutaalam, 2017. 112 p.
2. Kubatalieva B., Abykanova A. Alippe. [Alphabets] Bishkek: Publ. Kutaalam. 2017. 111 p.
3. Kolesnikova E. V. Razvitie zvuko-bukvennoogo analiza u detej 5–6 let. [The development of alphanumeric analysis in children] M.: Publ. Yuventa, 2016. 80 p.
4. Kudajbergenova A. M. Kazakh tili. Uchebnyk dlya pervogo klassa obshcheobrazovatel'noy shkoly s russkim yazykom obucheniya. [Kazakh language. Textbook for the first class of secondary school with the Russian language of instruction] Almaty: Publ. Raritet, 2009. 76 p.
5. Suzdal'skaya T. V. Razgovorchivye bukvy. [Letters that speak]. Kolomna: Publ. Serebro Slov, 2017. 40 p.

6. Bekasova, E.N. ABC-book as a key to understanding the world. *Philological Class.* Vol. 50. 2017. № 4. Pp. 44–49.
7. Belnim Istanbul'um. Rehber ve Etkinlik Kitabi. Istanbul, 2017. 88 p.
8. Erfolgreich durch die Vorschule. Buchstaben. Schreiben. Konzentration. Bindlach: Loewe Verlag, 2017. 105 S.
9. Ermakov Pavel; Fedotova Olga. Characteristics of Aggression Reflection in the Psychological Educational Books of the «Graphic Guide» Type. *Procedia Social and Behavioral Sciences.* 2015. Vol. 214. Pp. 876–881. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.744>
10. Fedotova O. D., Latun V. V., Okuneva I. A. Visual image of the continent in Russian textbooks on geography (1825–2013). *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2014. Vol. 141. Pp. 731–737. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.128>
11. Fedotova O. D., Latun V. V., Okuneva I. A. Features of use of the structural components of a creolized text in an ABC-book: trends to conceptual inversion. 9th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN17) Conference proceedings. Editors: by L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. 2017. Pp. 5269–5273. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.2186>
12. Grison St., Courtin Th. Le monde de T'choupi. *Ecriture.* Nathan, 2017. 31 p.
13. Kazakova Larisa P. Visual representation of realities with different ontological status in contemporary primers and ABC books. *AI & SOCIETY.* 2017. Vol. 32. SI. Pp. 79–87.
14. Maas M. (2015). *Bobbi. ABC.* Alkmaar: Uitgeverij Kluitman. 20 p.
15. Raab D. (2018). *Einfach lernen mit Rabe Linus. 1. Klasse. Deutsch. Lesen und schreiben.* Berlin: Dudenverlag. 96 p.
16. Range, Cintia de Lima; de Assis Rangel, Joao Jose; do Nascimento, Janaina Ribeiro. Discrete event simulation for didactic support resource. *Winter Simulation Conference Proceedings.* 2014. Pp. 3596–3607.
17. Rom Pompom. *ABC-boek for alla kleuters.* Antwerpen: Uitgeverij Zwijsen, 2014. 40 p.
18. Towler L., Broadfoot P. Self assessment in the Primary School. *Educational Review,* 44 (2). 2006. Pp. 137–151. <https://doi.org/10.1080/0013191920440203>
19. Ανακαλυπω Γραμματα. Αθηνά: Λαλουμη -Βιδαλη, 2017. – 103 p.
20. Βαειλης Καραγιαννης. Το πρωτο μου αλφαβηταρι. Αθηνά: Εκδσζι Πατακη, 2018. – 73 p.
21. Γιαννη Σμυρνωτακη. Μαθαινω να ΔΙΑβαζω. Αθηνά: Σμυρνωτακη, 2017–95 p.
22. Φουρκα Πεγκυ. Το αλφαβηταρι του ουρανου. Αθηνά: ΨΥΧΟΓΙΟΣ, 2016. – 103 p.

Динамика изменения учебной мотивации студентов при изучении английского языка на разных курсах обучения

А. Р. Акчурина

(кафедра медиалингвистики факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: vassa3004@list.ru)

Данная статья представляет результаты опроса, проведенного среди студентов бакалавриата факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова с целью выявления характера и динамики мотивации при изучении английского языка. В опросе приняли участие 152 студента 1–4 курсов дневного отделения. Опрос ставил целью выявить не только уровень мотивации студентов, но и причины их заинтересованности (или незаинтересованности) в предмете, как-то: склонность к изучению английского языка, расписание, личность преподавателя, потребность в изучении дисциплины и т.д. Кроме того, в задачи опроса также входило и определение места английского языка в системе дисциплин факультета журналистики, значение предмета для студентов как в ходе обучения в университете, так и в процессе их дальнейшей работы. Всего студентам было предложено 29 вопросов, при этом 20 из них взяты из уже существующего опросника доктора психологических наук Татьяны Дмитриевны Дубовицкой, направленного на выявление внутренней и внешней мотивации учащихся. По итогам обратной связи, полученной в ходе опроса, были выявлены определенные тенденции выраженности мотивации, характерные для студентов на разных этапах обучения. К примеру, мотивация студентов 4 курса оказалась не намного ниже мотивации студентов младших курсов, что, на наш взгляд, является непредсказуемой тенденцией. Кроме того, нами были выделены факторы, способствующие значительному повышению мотивации в рамках обучения, в частности аспектное преподавание, смена преподавателя, введение балльно-рейтинговой системы, значимость английского языка при изучении других дисциплин.

Ключевые слова: мотивация, английский язык, бакалавриат, методика преподавания иностранного языка, организация учебного процесса.

Мотивация личности в процессе учебной деятельности является одним из самых зыбких, быстротечных разделов психологии. Перемены, которые претерпевает данное направление науки на протяжении десятилетий, масштабны, а то обилие подходов, которое уже было применено в процессе ее изучения и применяется сегодня, не перестает удивлять многообразием. Вместе с тем мотивация является одним из самых непостижимых и загадочных вопросов не только для исследователей в области психологии, но и для педагогов. Далеко не всегда можно прогнозировать, какой процент аудитории будет достаточно заинтересован в предмете, найдет в себе силы углубиться именно в эту тему, а главное – найдет ли

преподаватель те средства и способы, которые смогут мотивировать студентов и позволят раскрыть им свой потенциал.

Более того, каждая преподаваемая дисциплина имеет ряд особенностей и тонкостей в подаче информации. Так, исследовательница И. А. Зимняя говорит о трех «очень существенных для понимания специфики языка вообще и иностранного языка, в частности, особенностей: “беспредметности”, “беспредельности”, “неоднородности”» [1, с. 33]. Под «беспредметностью» понимается отсутствие конкретного предмета изучения, которые имеет большинство дисциплин. Язык становится и целью изучения, и средством. «Беспредельность» предполагает невозможность овладеть иностранным языком раз и навсегда, перестав его совершенствовать, повторять пройденный материал. Любый изучающий язык, не являясь носителем языка, обречен на вечное забывание предмета, если не будет возвращаться к нему вновь и вновь. «Неоднородность» обозначает многослойную структуру любого языка и обилие подходов к изучению. Так, для овладения навыками необходимо большое количество практики, при этом нельзя забывать и про теорию, которая может соперничать по сложности с точными науками.

Названные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся, формируют целый комплекс проблем. Английский язык является одной из обязательных дисциплин для большинства специальностей, притом предполагается изучение на двух уровнях – язык повседневного общения (General English) и язык профессиональной коммуникации/ для специальных целей (Language for Special Purposes). Кроме того, английский в настоящий момент имеет статус языка международного общения, языка Интернета и многих других сфер нашей жизни, с которыми нам приходится иметь дело постоянно. При этом эффективность обучения, несмотря на годы школы и последующую сдачу ЕГЭ, остается довольно низкой, и входной уровень студентов при поступлении в вуз не всегда соответствует отличным результатам, показанным в школе. Таким образом, обучение языку в университете – последний шанс получить фундаментальные знания в данной дисциплине, прежде чем начать работать по выбранной специальности.

В рамках вузовского образования возникает новый комплекс проблем – студенты нередко заинтересованы больше в профессиональных дисциплинах, чем в английском языке, который идет «в комплекте». В подобных случаях внутренние мотивы формируются крайне трудно, а внешние могут не принести свои плоды.

Наконец, еще одна масштабная проблема, с которой сталкиваются преподаватели, – отсутствие адекватной обратной связи от студентов. Несмотря на то, что большинство преподавателей прекрасно умеют анализировать поведение человека и оценивать ситуацию в аудитории, многие студенты так и остаются для них «черным ящиком», тогда как

знание о том, какими мотивами руководствуется тот или иной учащийся, может помочь скорректировать преподавательский подход и сделать его более индивидуализированным.

Целью данного исследования является анализ динамики и характера мотивации студентов разных курсов факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. Для достижения поставленной цели были выполнены следующие задачи:

- разработка опросника, фиксирующего характер мотивации;
- проведение опроса среди студентов 1–4 курсов бакалавриата;
- анализ результатов и выявление закономерностей как относительно динамики мотивации, так и относительно ее характера (внутренняя / внешняя).

До проведения опроса мы предположили, что выраженность и содержание учебно-профессиональной мотивации студентов на разных курсах обучения меняется, а именно является максимальной на начальных курсах и неуклонно снижается к 4 курсу. Кроме того, мы предположили, что содержание (направленность) мотивации меняется от внутренних мотивов к внешним (от приобретения знаний / боязни неудачи до получения диплома).

В проведенном нами опросе приняли участие 152 студента факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова, из них 55 студентов 1 курса, 39 студентов 2 курса, 28 студентов 3 курса, 30 студентов 4 курса. На наш взгляд, сам факт участия в опросе можно также считать проявлением уровня мотивации респондентов. Один из студентов 4 курса прокомментировал эту ситуацию так: «На 1-м курсе мы на все реагируем быстро и все стараемся делать. На старших курсах уже знаем систему и позволяем себе вольности». При этом респондентов на 4-м курсе по итогам опроса оказалось на 2 человека больше, чем на 3-м, хотя опрос они прошли позже всех. Таким образом, если судить по желанию студентов участвовать в опросе, то с 1 по 3 курсы динамика является отрицательной, а на 4-м немного возрастает (возможно, в связи с предстоящим экзаменом и желанием получить хорошую отметку).

Студентам был предложен опросник, включающий 29 вопросов. Его основу (20 вопросов) составил уже существующий опросник [2] Т. Д. Дубовицкой, доктора психологических наук, профессора кафедры психологии Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Бишевой. Методика Дубовицкой направлена на выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации. Нами были добавлены 9 вопросов, которые позволили не только выявить характер мотивации студентов (внешняя / внутренняя), но и их отношение к системе преподавания английского языка на факультете журналистики, взгляд на востребованность и необходимость этой дисциплины сегодня и т.д.

Прежде всего, необходимо пояснить систему работы уже апробированной методики Т. Д. Дубовицкой, использованной в нашем исследовании. Методика состоит из 20 суждений и предложенных вариантов ответа. Некоторые формулировки мы немного изменили, чтобы они соответствовали специфике дисциплины, которой посвящен опрос.

Полученные данные позволили сделать выводы об изменении мотивов студентов в процессе обучения на разных курсах. Если судить по общему количеству респондентов без деления на курсы, то результаты можно назвать положительными – у 87% студентов наблюдается внутренняя мотивация, из них 57% обладают высоким уровнем мотивации, 4% – максимальным уровнем (20 баллов из 20). При этом медиана отражена у 4%, а внешняя мотивация – у 9% респондентов.

При рассмотрении показателей каждого курса отдельно были зафиксированы уже более интересные тенденции. Уровень внутренней мотивации с 1 по 4 курсы колеблется следующим образом: 1 курс – 89%; 2 курс – 85%; 3 курс – 89%; 4 курс – 83%. На 1 и 3 курсе уровень внутренней мотивации идентичен, что может быть объяснено ротацией преподавателей и групп. В конце 2-го курса студенты английских групп пишут итоговый тест, от которого зависит их дальнейшее распределение – часть студентов выбирают новый язык для изучения, остальные продолжают изучать английский. При этом составы групп меняются, как и преподаватели. Подобная «рокировка», как показали данные опроса, оказывает положительное воздействие на мотивы студентов и способствует их более активной включенности в работу.

На 4 курсе показатели внутренней мотивации ниже всего, как и предполагала гипотеза нашего исследования. Однако если сопоставить более глубокие, качественные показатели, а именно – высокий уровень мотивации, то динамика получается иной: 1 курс – 62%; 2 курс – 51%; 3 курс – 50%; 4 курс – 60%. Как мы видим, студентов с высоким уровнем мотивации на 4 курсе больше, чем на 2 и на 3 курсах, что свидетельствует о более долгосрочном и устойчивом характере мотивации, пусть и общее число мотивированных студентов ниже. В то же время на 4 курсе отсутствуют студенты с максимальным уровнем мотивации, тогда как на 1 и 2 курсах их число составляет 5%, а на 3 курсе – 4%. Данный факт, безусловно, говорит в пользу отрицательной динамики по мере завершения образования и подтверждает нашу гипотезу.

Если говорить о внешней мотивации, то здесь динамика практически дублирует показатели внутренней мотивации. Рис. 1 наглядно отражает эти данные.

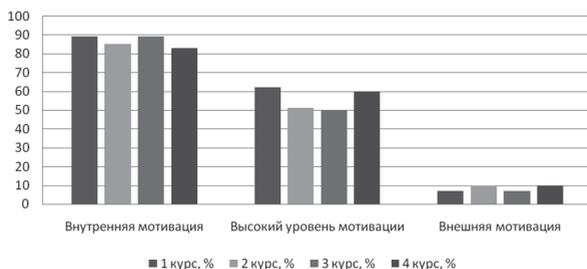


Рис. 1. Распределение внешней и внутренней мотивации студентов 1–4 курсов.

Полученные данные интересно сравнить с тем, что сами респонденты думают об изменении характера своих мотивов. Студентам 2 курса был предложен вопрос: «Была ли ваша мотивация на 1 курсе при изучении английского языка сильнее?». Утвердительный ответ дали 34% студентов, отрицательный – 66%. Таким образом, больше половины респондентов убеждены, что мотивация не снизилась, тогда как данные опроса свидетельствуют об обратном.

Студентам старших курсов был предложен другой вопрос: «Когда мотивация изучения была выше всего по вашим ощущениям?». Больше 40% студентов 3 курса и 37% студентов 4 курса ответили, что мотивация практически не менялась, что в данном вопросе стало ответом большинства. При этом 19% третьекурсников полагают, что на 1 курсе их мотивация была наиболее высокой, тогда как выпускники отличаются более категоричным подходом – 30% убеждены в том, что на 1 курсе они были мотивированы в большей степени. Наконец, студенты 3 курса вновь показывают положительные показатели относительно мотивации в настоящий момент – 33% уверены, что сейчас их мотивация выше прежнего. На 4 курсе аналогичный показатель составляет лишь 10%. И если на 3 курсе эти показатели можно вновь объяснить ротацией групп и преподавателей, то на 4 курсе, вероятно, тот же метод уже теряет свою эффективность. Таблица ниже демонстрирует полученные результаты.

Таблица. Оценка изменения мотивации студентами 3–4 курсов

Когда мотивация сильнее?	3 курс, %	4 курс, %	3–4 курсы, %
На 1 курсе	19	30	25
На 2 курсе	7	3	5
На 3 курсе	33	10	21
На 4 курсе	—	10	—
Не менялась	41	37	39
Никогда/в школе	—	10	—

Факторы воздействия на мотивацию

В число вопросов, заданных респондентам, входили те, что теоретически могли помочь разобраться в причинах изменения мотивации. Так, студентам был предложен вопрос с вариантами ответов: «Что влияет на вашу мотивацию?». Результаты получились следующие: собственное желание (личные причины) – 43%; планы на будущее (стажировки за границей и т.п.) – 26%; личность преподавателя – 16%; программа предмета – 4%; страх не сдать сессию – 4%; требования преподавателя – 3%; иной вариант ответа – 4%.

Высокий процент ответов в пользу варианта «Собственное желание» можно объяснить как искренней сознательностью студентов (и тогда данный фактор говорит в пользу устойчивой внутренней мотивации), так и желанием продемонстрировать свою сознательность (даже при ее отсутствии). Особенно подобный подход характерен для студентов 1 курса, которые не хотят признать, что на их выбор влияют другие факторы кроме их собственных решений, и отстаивают свою самостоятельность и индивидуальность.

Вариант «Планы на будущее» ожидаемо занял вторую позицию, так как многие молодые люди действительно заинтересованы либо в учебе за границей, либо в сотрудничестве с иностранными организациями / компаниями, либо в переезде в другие страны на постоянное место жительства. Наконец, третье место досталось «Личности преподавателя» (16%). Как нам кажется, данный показатель можно назвать довольно высоким, и он свидетельствует о том, что студентам важны не только полученные знания, но и личное общение и индивидуальный подход.

Еще один вопрос, направленный на выяснение причин интереса (или его отсутствия) к английскому языку: «Что заставляет вас приходить на занятия?». Из предложенных вариантов ответа больше половины респондентов (52%) выбрали «Интерес», 42% – «БРС» (балльно-рейтинговая система), лишь 2% – «Удобное расписание», а оставшиеся 4% дали свои варианты ответа.

При анализе данных отдельно по каждому курсу получилась более занимательная картина. На 1 и 3 курсе, как и в случае с внутренней мотивацией, результаты получились практически идентичными – 58% первокурсников и 54% третьекурсников назвали в качестве главной причины присутствия на занятиях «Интерес», что очень обнадеживает. На 2 и 4 курсе тот же показатель выбрали 46% и 47% студентов соответственно. На 2 курсе самым важным фактором оказалась система отчетности – вариант «БРС» выбрали 51% отвечавших. Тот же вариант ответа выбрали 42% первокурсников, что кажется довольно удивительным, так как мотив боязни неудачи обычно очень сильно развит у студентов 1 курса. Полученные данные можно объяснить тем, что первокурсники при всем их ответственном подходе к обучению еще не сдавали экзамен

по иностранному языку (в первом семестре у них только зачет), тогда как второкурсники уже могли ощутить на себе последствия пропуска занятий или невыполнения тех или иных заданий. Наконец, можно допустить и идеалистичный вариант, что первокурсникам действительно нравится учиться, и их желание перевешивает страх провалить сессию.

Последний факт, который хотелось бы отметить, – результаты ответов по варианту «Удобное расписание». На 1 и 2 курсе никто из респондентов не выбрал данную причину, в то время как на 3 и 4 курсе этот показатель не только появился, но и возрос вдвое (3% – 3 курс, 6% – 4 курс). Вне всякого сомнения, подобная тенденция объясняется необходимостью студентов старших курсов (и особенно на факультете журналистики) проходить практику или работать по выбранной специальности. Рис. 2 демонстрирует описанные тенденции.

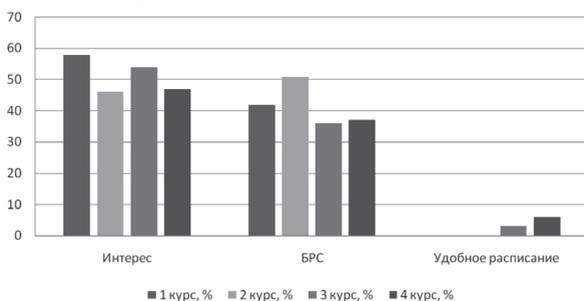


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Что заставляет Вас приходить на занятия?»

Востребованность дисциплины на факультете журналистики

Как мы уже упоминали ранее, часть вопросов, которые мы задали респондентам, были посвящены причинам изучения английского языка студентами лично, а также необходимости изучения английского языка на факультете журналистики.

Первый вопрос первого блока формулировался следующим образом: «Изучаю английский, потому что ...», а далее респондентам предлагались варианты ответа. Кроме того, студенты могли предложить и свой вариант ответа. Согласно проведенному опросу, данные получились следующие: «**Нужно для работы**» – 25%; «**Нравится предмет**» – 24%; «**Люблю путешествовать**» – 15%; «**Хочу учиться за границей**» – 10%; «**Нравится преподаватель**» – 4%; «**Все вышеперечисленное**» – 6%; **Несколько вариантов ответа** («Нравится предмет и преподаватель», «Подход преподавателя и желание путешествовать», «Нравится предмет и понадобится для работы», «Люблю путешествовать, нужно для дальнейшей работы») – 5%; «**А куда сейчас без английского?**» (необходимость изучения языка в современном мире вне зависимости от различных факторов) – 5%; **Иной вариант ответа**

(преимущественно пояснения, что английский язык неинтересен или не нужен) – 6%.

Также студентам был задан вопрос: «Нужен ли английский язык журналисту?», ответы на который они дали очень оптимистичные. Подавляющее большинство, 96% студентов дали положительный ответ на данный вопрос. В опроснике Дубовицкой на похожее утверждение («Если бы было можно, то я исключил бы данный предмет из программы») 96% студентов дали отрицательный ответ. Стоит отметить, что некоторые респонденты, которые отличались низким уровнем внутренней мотивации, и утверждавшие, что английский язык им не интересен и не нужен, в большинстве своем вошли в число этих 96%.

Студентам были предложены и более конкретные вопросы. Так, мы попросили их указать место английского языка в их персональном «хит-параде» дисциплин. Из общего числа студентов на первое место английский язык поместили 12%, у 57% он вошел в топ-3, у 26% – в топ-5, для остальных 5% дисциплина менее важна или не важна совсем. При рассмотрении результатов по каждому курсу отдельно мы не выявили неожиданных тенденций, так как студенты проявили удивительное единодушие в ответах. Больше половины студентов на каждом курсе поместили английский язык в топ-3, примерно треть студентов на каждом курсе (27%, 26%, 21% и 27% соответственно) включили предмет в топ-5, и чуть более 10% студентов каждого курса ответили бы этому предмету первое место.

Чтобы проверить, насколько часто студенты используют английский язык как средство получения информации, мы включили в анкету и следующий вопрос: «Пригодились ли вам знания по английскому языку при изучении других дисциплин? Если да, то каких?». 68% всех опрошенных ответили «да», 30% – «нет», оставшиеся 2% затруднились дать ответ. По каждому курсу результаты примерно соответствуют общей картине. Отметим лишь, что наибольшее количество положительных ответов дали студенты 2 курса (72%), а наименьшее – студенты 3 курса (64%). Следующий рисунок отражает результаты ответов с 1 по 4 курс:

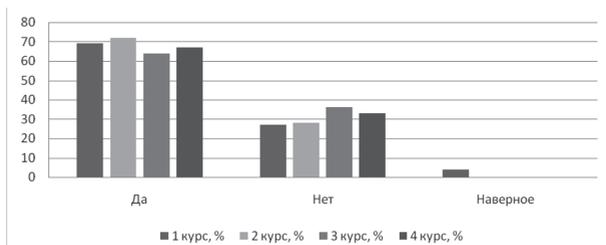


Рис. 3. Распределение по курсам ответов на вопрос «Пригодились ли Вам занятия по английскому языку в других дисциплинах?»

1. На основании ответов мы выделили несколько типов работы, в которых студентам пригодились полученные знания по английскому языку:
2. При изучении других иностранных языков;
3. При изучении профессиональных дисциплин;
4. При изучении зарубежной литературы;
5. Для выполнения курсовых / дипломных / иных видов работ в рамках университета;
6. Для овладения терминологией.

Некоторые ответы студентов сопровождались комментариями-рассуждениями о возможностях применения английского языка не только в учебных дисциплинах, но и других сферах деятельности:

«В университете, например, английский играет значительную роль. Любой предмет основан чаще всего на работах британских или американских исследователей / ученых (которые и читать, честно говоря, интереснее): основы журналистики, зарубежная журналистика / литература, мультимедийные технологии также требуют определенных знаний языка, медиасистемы зарубежных стран и т.д.» (2 курс);

«Как правило, знания по английскому языку мне были более полезны в жизненных ситуациях, нежели при изучении каких-либо дисциплин» (2 курс);

«Мне помогает английский в написании новостей и при изучении зарубежной литературы (читаю в оригинале при возможности и читаю критику / анализ на английском)» (3 курс);

«Я изучаю веб-дизайн, и для этого необходимо знание английского языка, так как все программы для работы на английском, как и вся профессиональная литература» (3 курс);

Последний вопрос первого блока вопросов мы сформулировали следующим образом: «Как вы считаете, пригодится ли вам английский в дальнейшей жизни?». Результаты ответов вновь оказались воодушевляющими: 92% студентов дали положительные ответы, 7% ответили «Возможно», и лишь 1% респондентов ответили отрицательно. Поразительно, что утвердительные ответы на данный вопрос давали даже те студенты, которые имели низкий уровень мотивации и не включали английский язык в число важных дисциплин. Таким образом, даже те студенты, которые не вдохновлены идеей изучения английского языка, все же осознают его важность если и не в университете, то за его пределами – в «большой», взрослой жизни.

Проведенное нами исследование позволяет сделать сразу несколько выводов. В целом наша гипотеза получила подтверждение эмпирическими данными – выраженность и содержание учебно-профессиональной мотивации студентов на разных курсах обучения действительно меняется. Преимущественно мотивация имеет отрицательную динамику,

и мотивация студентов на 1 курсе в самом деле максимальна, тогда как на 4 курсе она ниже всего. При этом нельзя сказать, что мотивация ровно идет на спад – на 3 курсе мотивация студентов вырастает и составляет конкуренцию уровню мотивации на 1 курсе, что, на наш взгляд, является интересной и неожиданной тенденцией. Возможной причиной, как мы уже говорили, может быть изменение состава групп и преподавателей при переходе со 2 на 3 курс. И если на 4 курсе подобный прием либо не сработал, либо уже потерял свою силу, то он в любом случае может быть использован в качестве временной меры для повышения мотивации студентов.

Мы можем также предположить, что подобную роль может сыграть и аспектное преподавание, при котором два или три преподавателя ведут одну и ту же группу, дробя программу на аспекты (лексика, грамматика, говорение и т.п.). При такой схеме работы студенты не успевают «привыкнуть» к преподавателю, расслабиться, и уровень мотивации потенциально выше. Возникает вероятность изменения характера мотивации с внутренней на внешнюю (порой «привыкание» к преподавателю при его успешной работе позволяет студентам больше раскрепоститься, «раскрыться»), но это ставит перед организаторами учебного процесса уже другую проблему.

Что же касается смещения мотивов с внутренних на внешние, то результаты опроса с одной стороны подтверждают данную гипотезу (напомним, что на 1 курсе соотношение внутренней и внешней мотивации – 89% и 7%, а на 4 курсе – 83% и 10%), но с другой стороны – на 4 курсе качество мотивации в целом выше, чем на 2 и 3 курсах и почти равно показателю 1 курса. На наш взгляд данная тенденция поразительна – она свидетельствует о том, что, несмотря на то, что большая часть студентов старших курсов начинает уделять учебе меньше внимания, число ответственных и мотивированных студентов не падает, а по сравнению с предыдущими курсами даже растет.

Конечно, является воодушевляющим и тот факт, что свыше 40% опрошенных студентов изучают английский язык по собственному желанию, а не из социальных мотивов. Более того, подавляющее большинство опрошенных студентов убеждены, что английский язык необходим журналисту в профессиональной деятельности, необходим образованному человеку во многих других сферах жизни и непременно пригодится и после окончания университета. Подобные ответы давали даже студенты с низким уровнем мотивации, которые в комментариях отмечали, что язык дается им с трудом.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

2. Опросник Т. Д. Дубовицкой [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2002/n2/Dubovitskaja_full.shtml (дата обращения 30.03.2018).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Акчурина Александра Романовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры медиалингвистики факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: +7903621-36-50. E-mail: vassa3004@list.ru

THE STUDENTS' MOTIVATIONAL DYNAMICS AT DIFFERENT STAGES OF LEARNING ENGLISH

AKCHURINA A. R.,

PhD in Philological sciences, Senior Lecturer Lomonosov Moscow State University, (Department of Medialinguistics, Faculty of Journalism), Moscow, Russian Federation. E-mail: vassa3004@list.ru

The article represents the results of a survey conducted among undergraduate students of the Faculty of Journalism of the Moscow State University. The main purpose of the survey is to identify the students' motivational dynamics nature in learning English. The survey involved 152 students of 1-4 full-time courses. The survey is also aimed to identify the reasons for their interest (or the absence of it) in the subject, such as: an inclination to learn English, a timetable, a teacher's personality, the need to learn the discipline, etc. In addition, the objectives of the survey also included determining the place of the English language in the Faculty of Journalism discipline system, the importance of the subject for students both during their studies at the university and in the process of their further work. The students were offered 29 questions in total, while 20 of them had been taken from the already existing questionnaire by Tatyana Dubovitskaya, PhD in Psychology, which aim was to identify students' internal and external motivation. According to the feedback results received during the survey, there were identified certain tendencies in motivation extent typical for students at different stages of studying. For example, the motivation of 4th year students has been found out to be as strong as the motivation of younger students. In our opinion, it is an unpredictable trend. In addition, there were revealed some factors contributing to a significant motivational growth during studying, such as: aspect teaching, the teacher rotation, the introduction of the rating system, the importance of English in studying other disciplines.

Key words: motivation, the English language, bachelor program, methods of teaching of a foreign language, organization of the educational process.

References

1. Zimnjaja I. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages at school]. – Moscow: Publ. Prosveshhenie, 1991. 222 p.

2. Dubovitskaya T. D. Questionnaire [Elektronnyi resurs]. URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2002/n2/Dubovitskaja_full.shtml (Accessed 30.03.2018).

ТРАНСНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ (НА ПРИМЕРЕ ГУАНДУНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ВНЕШНЕЙ ТОРГОВЛИ, КНР)¹

Сяо Цзинъюй, О. А. Машкина

*(Гуандунский университет иностранных языков и внешней торговли (КНР),
кафедра китайской филологии ИСАА МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail:
oliya-m@yandex.ru)*

Диверсификация запросов глобального рынка труда оказывает серьезное влияние на цели, методы, формы, содержание обучения иностранным языкам студентов китайских вузов. Опубликованные в 2018 г. первые «Национальные стандарты качества профессионального обучения студентов-бакалавров в многопрофильных вузах классического типа» призваны заложить нормативную основу и дать практические рекомендации по обеспечению качества подготовки китайских молодых специалистов в соответствии с международными стандартами профессионального обучения и стратегическими планами руководства КНР по созданию международного транспортного коридора «Один пояс – один путь». В статье представлен опыт организации обучения студентов по модели «специализация + иностранный (русский) язык» в Гуандунском университете иностранных языков и внешней торговли. Как показывают результаты исследования, процесс идет в русле поиска баланса между национальными стандартами и транснациональными требованиями к качеству подготовки студентов и направлением на повышение конкурентоспособности китайских выпускников со знанием русского языка на международном рынке труда, в первую очередь на постсоветском евразийском пространстве, по которому по планам руководства КНР пройдет новый Шёлковый путь, объединяющий Восток с Западом.

Ключевые слова: национальные стандарты, русский язык, рынок труда, качество профессиональной подготовки.

В начале 2018 г. Китай обнародовал новые «Национальные стандарты качества профессионального обучения студентов-бакалавров в многопрофильных вузах классического типа» (普通高等学校本科专业类教学质量国家标准) (далее именуемые «Национальные стандарты») [14]. «Национальные стандарты» являются откликом на стратегические инициативы председателя КНР Си Цзиньпина, сформулированные в виде международного проекта экономического сотрудничества

¹ Данная статья выполнена в рамках гранта «Проект реформы обучения бакалавров в Гуандунском университете иностранных языков и торговли» (Проект № 59, 2017 г.)

«Один пояс – одна путь»² и концепции формирования «общества единой судьбы человечества». В то же время «Национальные стандарты» представляют собой четкий свод требований к качеству профессиональной подготовки студентов, обучающихся по программам бакалавриата, в том числе и будущих специалистов со знанием русского языка.

Язык – это средство общения и своеобразный мост между двумя народами, поэтому в обеих странах придают большое значение изучению языка страны-партнера. «Национальные стандарты» привнесли новые возможности и вызовы в систему обучения русскому языку в Китае в XXI в. Диверсификация запросов рынка труда в Китае оказывает серьезное влияние на цели, методы и содержание изучения русского языка. Если раньше в основном требовались учителя и переводчики, то в настоящее время появилась потребность в специалистах разного профиля со знанием русского языка, которые могли бы конкурировать за рабочие места в транснациональных корпорациях на равных с выпускниками вузов других стран. «Национальные стандарты» призваны заложить нормативную основу и дать практические рекомендации для обеспечения высокого качества обучения русскому языку китайских студентов.

1. Исторические этапы и особенности становления системы изучения русского языка в китайских университетах

История изучения русского языка в Китае насчитывает более 300 лет. В ней можно выделить четыре этапа, два из которых приходится на период после образования КНР [9, с. 44]. На первом из них с 1949 г. до середины 1960-х гг. Китай активно возводил фундамент для построения социалистического общества по модели СССР. Естественно, что основным поставщиком новых знаний, технологий и опыта стал именно Советский Союз. Этим объясняется огромная популярность русского языка и культуры в Китае. С помощью советских ученых и педагогов создавались высшие технические институты и университеты, где студенты наряду с изучением специальности овладевали русским языком. В 50-е гг. XX в. в советских вузах обучались 20 тыс. китайских студентов и молодых специалистов. Для китайских студентов была характерна сильная мотивация к учебе. Они в полной мере проявили высоко ценимые во всем мире черты китайского характера: трудолюбие и терпение, скромность и радушие, упорство в достижении поставленной цели и стремление к самосовершенствованию. Русский язык для них стал как основным инструментом овладения профессиональными

² В основу данной концепции положена идея возрождения Шелкового пути между Востоком и Западом, проложенного еще во 2 в. до н.э. Однако в современном видении эта концепция под названием «Один пояс – один путь» ставит целью формирование новой торгово-экономической и социо-культурной модели интеграции стран Евразии [3].

знаниями, так и средством повышения эрудиции. Китайские студенты в СССР использовали любую возможность для практики речевых навыков, с большим энтузиазмом посещали театры, библиотеки и другие мероприятия, позволявшие им интегрироваться в новую социально-экономическую и культурную жизнедеятельность [12, с. 147].

Русский язык был введен в программы обучения всех начальных и средних школ Китая. Повсеместно открывались вечерние курсы русского языка, которые с большим энтузиазмом посещали китайцы разного возраста. Задачи университетов были направлены на решение насущных задач развития страны и носили более прагматический характер. Необходимо было подготовить многочисленных специалистов для развития сельского хозяйства, промышленности, военного дела, мелиорации, медицины, железных дорог и других отраслей. Русскоязычные специалисты были востребованы во всех областях народного хозяйства [16, с. 2]. Подготовка русистов фактически вышла за рамки чисто языкового обучения. Молодые китайские специалисты, благодаря внедрению советской модели профессионального образования, не только говорили на русском языке, но и обладали обширными знаниями в различных технических областях. На этапе китайской индустриализации модель образования, основанная на заимствовании форм, методов и содержания обучения в советской высшей школе, оказалась очень успешной. Но в годы «культурной революции» (1966–1976 гг.), отношения между двумя странами полностью прервались, а китайские вузы практически прекратили учебную деятельность.

Второй этап становления системы подготовки специалистов со знанием русского языка начался в 1978 г. в ходе социально-экономической модернизации, или как ее принято называть в КНР, «политики реформ и открытости». Подготовка русскоязычных специалистов в Китае получила мощный импульс в XXI в. благодаря укреплению дружбы и расширению сотрудничества между двумя странами. Этому способствовал ряд знаменательных событий: создание «Шанхайской организации сотрудничества» (2001 г.), подписание «Соглашения между правительствами Китая и России об изучении китайского языка в Российской Федерации и изучении русского языка в Китайской Народной Республике» (2005 г.), проведение затем подряд Года России в Китае, Года Китая в России, Года молодёжи, Года туризма, Года культуры. Углубление экономического взаимодействия стран, рост культурных контактов и связей усилил традиционные взаимные симпатии народов двух стран. В результате значительно вырос спрос в китайском обществе на русскоговорящих специалистов. Количество китайских учебных заведений, где преподают русский язык, увеличилось до 300. В 2017 г. в Шэньчжэне открылся российско-китайский университет, основанный совместно МГУ имени М. В. Ломоносова и Пекинским политехническим

институтом, где преподавание осуществляется в основном профессорами МГУ на русском языке [9, с. 47].

В процессе реформирования теории и практики обучения русскому языку китайские академические круги постоянно ведут поиск ответов на три главных вопроса:

1. Какое место занимает подготовка специалистов со знанием русского языка в структуре обучения иностранным языкам в системе высшего образования КНР?

2. Какими знаниями, умениями и качествами должны обладать выпускники, владеющие русским языком?

3. Каковы цели и задачи подготовки специалистов с русским языком? Как достичь этих целей?

Предлагавшиеся в разное время ответы отражали существовавшую на тот период динамику запросов рынка труда на специалистов со знанием русского языка [5, 6, 7, 16, 17]. Вслед за изменениями потребностей в рабочей силе определенной квалификации, менялись концепции, учебные программы обучения, критерии оценки подготовки специалистов. В настоящее время фактором, оказывающим наибольшее влияние на продвижение русского языка в Китае, является международный проект «Один пояс – один путь». В его реализацию вовлечены многие страны постсоветского пространства, где русский язык сохраняет свои позиции как основной язык межнационального общения. Это означает, что требования к компетенциям, которыми должны овладеть китайские студенты в процессе изучения русского языка, отличаются от тех, которые были бы достаточными для развития двустороннего российско-китайского сотрудничества. На состоявшемся в Пекине в мае 2015 г. международном симпозиуме «Подготовка русскоязычных специалистов в Китае в контексте Шелкового пути и экономического пояса» заместитель министра образования, глава Всекитайского общества (Ассоциации) по обучению русскому языку профессор Лю Лимин подчеркнул, что подготовка талантливых русистов является необходимым условием реализации грандиозного плана евразийской интеграции в ареале нового Шелкового пути, поскольку именно на них будет возложена задача укреплять и развивать межнациональные отношения дружбы и взаимопонимания [15]. Таким образом, на повестку дня выходит задача подготовки кадров, знающих не только русский язык и культуру, но и способных отвечать на разные вызовы, возникающие в процессе взаимодействия с представителями разных национальных культур, что в свою очередь обуславливает необходимость в формулировании экстралингвистических требований к качеству подготовки специалистов, изучающих русский язык.

«Национальные стандарты» по иностранным языкам призваны дать ясные ответы как на выше поставленные вопросы, так и на вызовы,

обусловленные новой ролью русского языка как инструмента установления межэтнического диалога на пути к взаимопониманию и решению профессиональных задач.

2. Требования «Национальных стандартов» к подготовке русскоязычных специалистов в китайских вузах

«Национальные стандарты» имеют три основные характеристики: во-первых, они существуют одновременно как «свод правил» и как «пространство» для маневра. Первое в виде предписанного действия, сформулированного как обязательная часть образовательных программ, и второе в виде вариативной части, оставляющей право выбора за студентами. Обязательный компонент выдвигает единые требования для каждого направления подготовки и нацелен на обеспечение базового качества. Вариативная часть дает возможность для совершенствования профессиональных навыков и умений студентов. Вторая характеристика заключается в том, что в «Национальных стандартах» очерчены низшая и высшая планка требований к качеству подготовки по всем специальностям. Таким образом, стандарты не только выдвигают основные требования к обучению, чем обеспечивают базовый уровень обучения, но и решают задачи дальнейшего повышения качества образования, т.е. в них присутствует нацеленность на совершенствование результата. В-третьих, в «Национальных стандартах» сформулированы показатели и критерии оценки результативности образовательного процесса по 8 направлениям и 92 профилям профессиональной подготовки бакалавров в классических университетах [14].

Анализ «Национальных стандартов» свидетельствует, что в них исчерпывающе охарактеризованы стартовые позиции, содержание программ обучения, базовые учебные предметы, цели и задачи обучения, учебные нормативы. В «Национальных стандартах» определены принципы формирования учебного плана для каждой специальности, система оценок, требования к преподавательскому составу, ресурсному обеспечению, условиям обучения и критерии оценки качества обучения.

«Национальные стандарты» по иностранным языкам и литературе предполагают, что по окончании обучения на рынок труда выйдут выпускники, обладающие прочными знаниями иностранных языков, а также соответствующими профессиональными знаниями и умениями, способные квалифицированно обеспечить рост общественно-политических, культурных и экономических связей Китая с зарубежными странами. Молодые специалисты должны быть готовы трудиться в мультикультурной среде вместе с представителями других стран и воплощать выдвинутую на 19 съезде КПК (2017 г.) идею построения «общества единой судьбы человечества» [14].

Образовательные программы по «Национальным стандартам» включают в себя следующие пять блоков: общеобразовательные

дисциплины, общепрофессиональные дисциплины, специализированные предметы, практику и защиту выпускной квалификационной работы (проекта). «Национальные стандарты» предполагают, что подготовка специалистов по иностранным языкам должна сосредоточиться на сочетании формирующей оценки и итоговой оценки, создать динамический механизм корректировки учебных программ в соответствии с потребностями экономического и социального развития. Образовательный стандарт для программ по направлению подготовки «Русский язык» является важной составной частью «Национальных стандартов по иностранным языкам» в целом. В нем сформулированы базовые универсальные и специализированные требования и условия к подготовке высококвалифицированных специалистов со знанием русского языка. По стандарту срок обучения бакалавров по специальности «Русский язык» составляет в среднем 4 года, но в разных учебных заведениях в зависимости от конкретной ситуации длительность обучения может варьировать от 3 до 6 лет. Общая трудоемкость программы составляет 150–180 зачетных единиц (кредитов), а общий объем академических часов достигает 2400–2900 учебных часов.

Профильными дисциплинами по специальности русский язык являются: основы русского языка, продвинутый курс русского языка, грамматика русского языка, чтение, аудирование, сочинение на русском языке, теория и практика перевода, общие страноведческие знания по России, история русской литературы, методология научного исследования и написания научной работы т.д. В блок общепрофессиональных дисциплин входят: зарубежное языкознание, переводоведение, зарубежная литература, страноведение и регионоведение, сравнительное литературоведение и кросс-культурные исследования, овладение базовыми исследовательскими методами и инструментарием для написания научной работы – эссе. Студенты должны уметь использовать знания русского языка на практике, давать анализ научной литературы, владеть навыками межкультурной коммуникации, развивать в себе способность самостоятельного, критического мышления, умело оперировать исследовательскими навыками, применять информационные и другие инновационные технологии, быть готовыми к самосовершенствованию и саморазвитию.

3. Актуальные проблемы и «вызовы» в сфере обучения русскоговорящих специалистов в вузах КНР в контексте инициативы «Один пояс – один путь»

Претворение в жизнь инициативы «Один пояс – один путь» выявило, что традиционная модель подготовки специалистов со знанием русского языка устарела и не способна отвечать реальным потребностям современного национального стратегического развития [18]. Введение «Национальных стандартов» является ключом к кардинальному

изменению системы подготовки специалистов для комплексной реализации проекта «Один пояс – один путь»». Среди участников проекта «Один пояс – один путь» много стран, где говорят на русском языке. Это – прежде всего бывшие союзные республики Средней Азии, а также другие государства СНГ. В течение длительного времени они развивались в рамках единого федерального государства – СССР, но в настоящее время все более проявляются их региональные и национальные особенности. Страны постсоветского пространства отличаются традициями, вероисповеданием, мировоззрением. Они находятся на разном уровне культурного и социально-экономического развития. Такая специфика обуславливает необходимость разработки и применения более интернационализированного и диверсифицированного подходов к обучению в китайских университетах специалистов со знанием русского языка с тем, чтобы они могли использовать разные коммуникационные стратегии для решения задач взаимодействия Китая с этими странами.

На вышеупомянутом международном симпозиуме «Подготовка русскоязычных специалистов в Китае в контексте Шелкового пути и экономического пояса» профессор Лю Лимин особо подчеркнул: «Претворение в жизнь инициативы «Шелковый путь и экономический пояс» требует подготовки междисциплинарных специалистов с метапредметными компетенциями и знанием русского языка» [15]. В октябре 2018 г. в Пекине в седьмой раз состоялся «Международный научный форум молодых ученых по россиеведению», участие в котором принимали студенты из многих стран, расположенных в ареале проекта «Один пояс – один путь». Китайские участники подчеркивали необходимость расширения кросс-культурного обмена между молодежью наших стран.

Вместе с тем, рост числа специалистов многопрофильного типа со знанием русского языка ставит на повестку дня вопросы разработки критериев оценки качества подготовки, методов и путей повышения уровня знаний студентов. Обучение иностранным языкам в вузах должно быть нацелено на комплексную подготовку студентов, развитие умения выражать свои мысли и отстаивать новые идеи. Но для воспитания и подготовки таких студентов требуются высококвалифицированные преподаватели. Остро стоит вопрос, как аккумулировать педагогические кадры, обладающие разносторонними, высокопрофессиональными знаниями, навыками и опытом практической работы? Ответ на вопрос – интернационализация научной и педагогической деятельности, которая является отличительной характеристикой ведущих мировых университетов [10, с. 9]. К примеру, целевые индикаторы развития МГУ до 2020 г. включают следующие показатели степени интернационализации ведущего университета России:

- доля совместных проектов с иностранными образовательными учреждениями в общем количестве образовательных, научных, инновационных и социально-культурных проектов – 20%;
- доля иностранных обучающихся в общей их численности – 35%;
- доля научно-педагогических работников Московского университета, преподающих в иностранных образовательных учреждениях, в общей численности научно-педагогических работников – 15%;
- количество совместных с иностранными образовательными организациями образовательных программ с выдачей двойного диплома – 50% [4].

Во многих российских университетах, таких как ВШЭ, РАНХиГС, Новосибирский университет, МГИМО (У), Томский университет, профессора одновременно являются научными сотрудниками Российской академии наук, советниками в правительственных, общественных организациях, экспертами в сфере бизнеса. И наоборот, многие известные общественные деятели, политики и успешные бизнесмены преподают в российских вузах. Такая интеграция практической, учебной и научной деятельности заложена в концепции развития многих вузов, поэтому учебные планы ведущих российских университетов предполагают как базовое условие высоко результативной деятельности привлечение практикующих юристов, топ-менеджеров, опытных финансовых экспертов и даже депутатов Думы к разработке учебных программ, чтению лекций и оценки качества подготовки выпускников [8, с. 18]. В вузах РФ уже не одно десятилетие реализуется модель обучения «специализация + иностранный язык», что позволяет готовить специалистов международного уровня, востребованных на национальном и глобальном рынках труда.

В течение долгого времени в китайском обществе бытовало одностороннее понимание интернационализации учебных заведений: считалось, что чем больше студентов бывают за границей, тем выше степень интернационализации. На самом деле, настоящая интернационализация заключается в том, чтобы развивать и поддерживать равноправный диалог с университетами мирового уровня и готовить кадры, соответствующие лучшим мировым стандартам. Наше исследование показывает: если обучение специальности не сопровождается квалифицированным научным руководством, нельзя подготовить специалистов международного класса.

Наряду с кадровым проблемой, остро стоит вопрос кардинального пересмотра учебных программ. По мнению китайских и зарубежных экспертов, содержание учебных программ во многих китайских университетах не соответствует современным профессиональным требованиям и международным стандартам [1, 6, 16, 17, 18].

Еще в 90-е гг. XX в. Совет Европы для интеграции европейского образовательного пространства одобрил «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (Common European Framework of Reference), которые легли в основу многих национальных стандартов, в том числе и разработанного для России специалистами Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ) «Языкового портфеля (Language Portfolio)» [11, 13]. «Языковой портфель или портфолио» не только помогает четко сформулировать цели и задачи обучения, подобрать соответствующую методику обучения, стандартизировать шкалу уровней владения иностранным языком, но и позволяет студентам объективно оценить свои знания и навыки, осознанно повысить мотивацию к обучению. «Языковой портфель» включает 3 части: 1) языковой паспорт, в котором указывается, какими языками и на каком уровне владеет его обладатель; 2) языковую биографию, содержащую листы самооценки студента в виде ответа на вопросы «Я умею ...», «Я понимаю ...», «Я могу ...»; 3) досье с отчетами о практике, курсовыми, выпускными работами, проектами и др. видами учебной и научной деятельности студента [13]. Как видим, языковой портфель содержит тот контент, который позволит выпускнику стать конкурентоспособным при устройстве на работу в любой стране. Это и есть тот формат транснациональной языковой подготовки студентов, который требуется внедрить в китайские вузы, о чем и говорят китайские эксперты. Шаги в этом направлении уже предпринимаются отдельными вузами. В качестве примера рассмотрим опыт реорганизации обучения в Гуандунском университете иностранных языков и внешней торговли (далее: университет Гуанвай).

4. Поиск путей реформирования программ подготовки по русскому языку в университете Гуанвай

Модель обучения «Иностранный язык + специализация» постепенно завоевывает позиции в обучении бакалавров в университете Гуанвай. Это не только новое веяние в подготовке специалистов со знанием русского языка в современных условиях, но и результат реформы традиционной модели обучения русскому языку в направлении выполнения требований «Национального стандарта» по формированию «твердой базы, обширных знаний, профессиональных навыков и инновационных подходов к обучению студентов» [14]. С сентября 2015 г. в учебном процессе университета Гуанвай акцент с овладения чисто языковыми навыками смещается на обеспечение эффективного взаимодействия лингвистического и социо-культурного компонентов обучения. Другими словами, осуществляется интеграция общих гуманитарных и страноведческих знаний с теоретическими лингвистическими познаниями и навыками иноязычного общения.

Суть реформы, как ее видит один из авторов статьи, профессор-руссист данного университета Сяо Цзинъюй, заключается в следующем: на базовом этапе обучения (первый и второй курс) студенты осваивают обязательные дисциплины, одинаковые для всех студентов, независимо от профиля специализации. Но уже на этом этапе в учебных пособиях по чтению и аудированию используются адаптированные и аутентичные материалы, освещающие социальные реалии, культуру и быт регионов, в которых русский язык является государственным или языком межнациональной коммуникации. По завершении базового этапа, на старших курсах (3 и 4 курсы) бакалавриата вводится кредитно-модульная система обучения, позволяющая студентам целенаправленно выбирать дисциплины с учетом специализации и личных интересов. Программа старших курсов состоит из 3 блоков: 1) русская литература. Этот блок ориентирован на тех студентов, которые нацелены на углубленное изучение русского языка и литературы; 2) практический русский язык, включающий модули делового общения и устного перевода в различных сферах международной коммуникации; 3) страноведение \ «россиеведение». Этот блок сфокусирован на задачи подготовки как научных сотрудников, так и практиков, специализирующихся в разных областях международных отношений. В каждом блоке содержится 7–8 дисциплин по выбору с одинаковой трудоемкостью – 2 кредита. Студенты имеют право самостоятельного выбора предметов с тем, чтобы набрать требуемое для аттестации количество кредитов в семестре. Таким образом, они могут более осознанно подойти к вопросу формирования своей будущей карьеры и профессиональной успешности. Отличительная особенность всех курсов по выбору заключается в том, что их разрабатывают с участием российских профессоров, что позволяет состыковать основную образовательную программу, реализуемую в университете Гуанвай, с программами стажировок в различных российских вузах. Второй важной особенностью является сопряженность учебных планов университета Гуанвай с кадровыми потребностями в рамках реализации проекта «Один пояс – один путь».

Реформирование учебных планов и процесса обучения иноязычно-му общению, как и любое другое нововведение, сталкивается с объективными и субъективными трудностями. Они возникают прежде всего в сфере обеспечения программы соответствующими педагогическими ресурсами. В университете Гуанвай не хватает преподавателей, которые могли бы вести междисциплинарные курсы на русском языке, и были бы способны разрабатывать курсы, обеспечивающие индивидуальные потребности и образовательные траектории обучения иностранным языкам студентов языковых и неязыковых специальностей. Это – объективная реальность, которая является следствием слабой подготовки в китайских педагогических вузах будущих педагогов,

обладающих метапредметными знаниями. Субъективная трудность заключается в неготовности многих преподавателей университета Гуаньвай внедрять в практику обучения принципы межкультурного образования, оперировать критериями транснациональных стандартов.

На наш взгляд, данный вызов нужно решать прежде всего путем совершенствования системы профессиональной подготовки и повышения квалификации действующих педагогов. Программа профессиональной переподготовки «Преподаватель высшей школы», успешно реализуемая на факультете педагогического образования МГУ, может послужить хорошим образцом для организации в любом классическом университете курсов повышения квалификации действующих преподавателей. Также заслуживает внимания изучение опыта и достижений Института русского языка и культуры МГУ (ИРЯиК), Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, научно-образовательного центра «Школа Китайгородской». Эти образовательные организации пользуются заслуженной высокой репутацией научно-исследовательских центров изучения русского языка как иностранного и других иностранных языков, подготовки и повышения квалификации преподавателей-русистов. Разработанные ими методические системы развития межкультурной коммуникативной компетенции позволяют сочетать личностно-ориентированное обучение с решением профессиональных задач.

Подводя итоги можно сказать, что для успешного реформирования системы подготовки студентов, изучающих русский язык как иностранный, особое внимание необходимо уделять междисциплинарной подготовке преподавателей и внедрению в учебный процесс новаторских идей и методов; одновременно сконцентрировать усилия на развитие у студентов способности критически мыслить, переоценивать свой социальный опыт; умение поддерживать как письменную, так и устную коммуникацию на профессиональные темы; навыки работы с иноязычными источниками, способность анализировать их содержание, осмысливать и обрабатывать их; самостоятельно составлять иноязычные тексты на профессиональные темы; уметь вести дискуссии и публично выступать с презентациями, докладами, обзорами по различным профессиональным темам.

Вслед за блистательным российским педагогом, создавшим авторскую школу интенсивного обучения иностранным языкам, профессором Г. А. Китайгородской, хочется подчеркнуть, что значение учебного предмета «Иностранный язык» выходит далеко за рамки задачи овладения иноязычной речью. В процессе обучения иностранному языку параллельно решается целый комплекс развивающих и воспитательных задач образования. Активно осваивая иностранный язык, студенты учатся глубже осознавать свои цели и потребности, возлагаемые на них обществом задачи и надежды, а также учатся взаимодействовать с представителями

разных культур и сфер деятельности [2, с. 8]. В этом мы видим ключ к успешному решению проблемы подготовки русскоговорящих специалистов в контексте инициативы «Один пояс – один путь».

Список литературы

1. *Голик М.* Русский язык в Китае: прошлое и настоящее. – Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2016, № 1–2 (55). С. 108–110.

2. *Ковальчук М.* Дискуссия как средство обучения иноязычному общению. Методическое пособие для преподавателей иностранных языков. – М.: Высшая школа. Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2008. – 144 с. 3.

3. *Машкина О.* Новый Шелковый путь в контексте геополитических и региональных решений// От Тюркского эля к Казахскому ханству: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 15–17 ноября 2015 г., тезисы докладов. МГУ имени М. В. Ломоносова, Институт стран Азии и Африки. – М.: Издательство «Социум», 2015. – С. 170–172.

4. Основы формирования программы развития Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. <http://www.msu.ru/projects/pr2020/docs/slovo.pdf>. (дата обращения 23.08.2018).

5. *Пань Шугуан.* Изучение русского языка в Китае. – Высшее Образование в России. – М., 2006, № 12, с. 123–125.

6. *Сяо Цзинъюй.* Специфика обучения русскому языку в КНР в начале 21 века// Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2017, № 10 (30). с. С. 31–36.

7. *Тенчурина Л. З., Ли Симэй.* Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее. – Образование и наука, 2016, № 3, с. 183–184.

8. *Штурбина. Н. А.* Условия повышения эффективности управления образовательными системами. – Профессиональное образование. Столица, 2017 № 12, с. 16–20.

9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007 (9th printing). – 260 p.

10. *Harnisch S., Mashkina O.* Cooperation within the Context of International Education. – European Society or European Societies: a View from Russia./Ed. By V. A. Mansurov. – Moscow: 2009. – pp. 145–149.

11. *Little D., Perclova Radka.* European Language Portfolio. Guide for Teachers Teacher Trainers. – Strasbourg: Council of Europe, 2001. – 97 p.

12. *Coelen R.* Why Internationalize Education? – International Higher Education, 2016, № 83, pp.8–10.

13. 教育部介绍《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》有关情况. [Comments of the Ministry of education about « National standards on quality of bachelor students' professional training in universities]. – <http://www.ghx.gov.cn/tuijianneirong/zzf/2018-01-31/5108.html>. – (дата обращения 23.08.2018 г).
14. 刘利民. 中国俄语教育: 传承与发展. – 中国的俄语教育, 2017 年, 第 36 期 (36), 第 1–8 页. [Liu Liming. Russian teaching in China: traditions and development]. – (J) Russian in China, Beijing, 2017, № 1 (36), – pp.1–8.
15. 刘燕、华维芬、束定芳. 外语专业改革与发展战略. – 外语研究, 2011 年, 第 4 期, 第 21–27 页 [Liu Yan, Hua Weisu, Shu Dingfan. Reform and strategy for the development of training in «Foreign languages»]. – (J) Foreign languages study. – Beijing, 2011, № 4, pp.21–27.
16. 丝绸之路经济带与俄语人才培养国际研讨会在京开幕 International Symposium on Silk Road Economic Belt and Russian language training opened in Beijing – <http://politics.people.com.cn/n/2015/0515/c70731-27008500.html> (дата обращения 23.08.2018).
17. 张航.中俄合作培养创新性实用型俄语人才模式初探. – 黑河学院学报, 2015 年第 1 期. (Zhang Hang. Preliminary study on the mode of cultivating innovative and practical Russian talents through Sino-Russian cooperation) – Journal of Heihe University), 2015, № 1, p. 4.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Сяо Цзинъюй – профессор Гуандунского университета иностранных языков и внешней торговли (КНР). E-mail: najia0802@163.com

Машкина Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры китайской филологии ИСАА МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: oliya-m@yandex.ru

TRANSNATIONALIZATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING PROCESS IN CHINESE UNIVERSITIES (BASED ON THE EXAMPLE OF GUANGDONG UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES AND FOREIGN TRADE, CHINA)

Xiao Jingyu,

PhD in Philosophy, Professor of Guangdong University of foreign studies and international trade (PRC), P. C. China. E-mail: najia0802@163.com

Mashkina O. A.,

PhD in Pedagogic sciences, Associate Professor of Department of Chinese Philology, MSU Institute of Asian and African Studies. E-mail: oliya-m@yandex.ru

The diversification of the global labor market demands has a serious impact on the objectives, methods, forms and content of foreign language teaching at Chinese universities. The first «National standards for the quality of professional training of bachelor students in multidisciplinary universities of the classical type» (2018) create the framework and give practical recommendations to ensure the quality of Chinese young professionals' training in accordance with international standards of professional training and strategic plans for China's economic advancement, expressed in the

Chinese leader XI Jinping's project to create an international transport corridor «one belt – one road».

The article evaluates the organization of student training according to the model – «specialization + foreign (Russian) language» at the Guangdong University of foreign languages and foreign trade. The results of the study show that this process is in line with the search for a balance between national standards and transnational requirements for the quality of student training and is aimed to improve the competitiveness of Russian speaking Chinese graduates at the international labor market, primarily in the Eurasian space, especially in the area of a new silk road connecting the East and the West.

Key words: National standards, Russian language, labor market, quality of professional training

References

1. *Golik M.* Russkij jazyk v Kitae: proshloe i nastojashhee. [Russian in China: history and present]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* [Philological sciences. Questions of the theory and practice], 2016, № 1–2 (55), pp. 108–110.

2. *Koval'chuk M.* Diskussija kak sredstvo obuchenija inozazychnomu obshheniju. Metodicheskoe posobie dlja prepodavatelej inostrannyh jazykov. [Discussion as a means of teaching foreign language communication. Methodical manual for teachers of foreign languages]. – Moscow: Publ. Higher school. Scientific-educational center «Kitajgorodskoj School», 2008. – 144 p.

3. *Mashkina O.* Novyj Shelkovyj put' v kontekste geopoliticheskikh i regional'nyh reshenij [The New Silk Road in the Context of Geopolitical and Regional Decisions]. Ot Tjurkskogo jelja k Kazahskomu hanstvu: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii (Moscow, 15–17 November, 2015g.) [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «From the Turkic El to the Kazakh khanate»] in *Lomonosov Moscow State University, Institute of Asian and African Studies.* – Moscow: Publ. Socium, 2015, pp.170–172.

4. *Osnovy formirovanija programmy razvitija Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni M. V. Lomonosova.* [Basics of the development program of the Lomonosov Moscow State University]. <http://www.msu.ru/projects/pr2020.docs.slovo.pdf>. (Accessed 23.08.2018).

5. *Pan' Shuguan.* Izuchenie russkogo jazyka v Kitae. [Russian learning in China]. – *Vycshee Obrazovanie v Rossii.* [Higher Education in Russia]. – Moscow, 2006. N.12, pp.123–125.

6. *Sjao Czin»juj.* Specifika obuchenija ruskomu jazyku v KNR v nachale 21 veka [The characteristics of Russian teaching in China at the beginning of the 21 century]. *Filologičeskij aspekt: mezhdunarodnyj nauchno-praktičeskij zhurnal.* [Philological aspect: international scientific and practical magazine]. – Nizhny Novgorod: Scientific and publishing center «Open Knowledge», 2017. № 10 (30). – pp. 31–36.

7. *Tenchurina L.Z., Li Simjei*. Izuchenie i prepodavanie russkogo jazyka v Kitae i na Tajvane: proshloe i nastojashhee. [Learning and teaching Russian in China and Taiwan: past and present]. *Obrazovanie i nauka*. [Education and science] – 2016, № 3, pp. 183–184.

8. *Shturbina. N. A.* Uslovija povyshenija jeffektivnosti upravlenija obrazovatel'nymi sistemami. [Conditions for improving the efficiency of management of educational systems]. *Professional'noe obrazovanie. Stolica* [Professional education. Capital]. 2017 № 12, pp. 16–20.

9. *Antropova M., Mashkina O., Xiao Jingyu*. Russian Language in China: Challenges and Solutions. – The American scholarly journal *Cross-Cultural Studies: Education and Science (USA)*, Volume 3, Issue I, March 2018. – pp. 43–58.

10. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007 (9th printing). – 260 p.

11. *Harnisch S., Mashkina O.* Cooperation within the Context of International Education. – *European Society or European Societies: a View from Russia*. Ed. By V. A. Mansurov. – Moscow: 2009. – pp. 145–149.

12. *Little D., Perclova Radka*. *European Language Portfolio. Guide for Teachers Teacher Trainers*. – Strasbourg: Council of Europe, 2001. – 97 p.

13. *Coelen R.* Why Internationalize Education? *International Higher Education*, 2016, № 83, pp.8–10.

14. 教育部介绍《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》有关情况. [Comments of the Ministry of education about «National standards on quality of bachelor students' professional training in universities】. <http://www.ghx.gov.cn/tuijianneirong/zzf/2018-01-31/5108.html>. – (23.08.2018)

15. 刘利民. 中国俄语教育: 传承与发展. – 中国的俄语教育, 2017 年, 第 期 (36), 第1–8 页. [Liu Liming. Russian teaching in China: traditions and development]. – (J) *Russian in China*, Beijing, 2017, № 1 (36). – pp.1–8.

16. 刘燕、华维芬、束定芳. 外语专业改革与发展战略. – 外语研究, 2011年, 第4期, 第21–27 页 [Liu Yan, Hua Weisu, Shu Dingfan. Reform and strategy for the development of training in «Foreign languages»]. – (J) *Foreign languages study*. – Beijing, 2011, № 4, pp.21–27.

17. 丝绸之路经济带与俄语人才培养国际研讨会在京开幕 *International Symposium on Silk Road Economic Belt and Russian language training opened in Beijing* – <http://politics.people.com.cn/n/2015/0515/c70731-27008500.html> (23.08.2018)

18. 张航. 中俄合作培养创新性实用型俄语人才模式初探. – 黑河学院学报, 2015年第1期. (Zhang Hang. Preliminary study on the mode of cultivating innovative and practical Russian talents through Sino-Russian cooperation) – *Journal of Heihe University*), 2015, № 1, p. 4.

ИНТЕГРАЦИЯ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО В СИСТЕМУ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГРЕЦИИ

Е. С. Попандопуло

(факультет дошкольного воспитания и образования университета им. Аристотеля, г. Салоники, Греция; e-mail: elepap@nured.auth.gr)

Действующая образовательная программа Греции по дошкольному воспитанию основывается на идеях Л. С. Выготского о развитии ребенка как широком спектре осуществляющихся возможностей, зоне ближайшего развития ребенка как ключевом диагностическом принципе его воспитания и обучения. Этот факт не только позволяет выявить раннюю одаренность, сберечь другие возможности развития, но и участвует в организации развивающей среды, становится диагностикой расширения или сужения диапазона возможностей ребенка в различных видах его деятельности. Переход от монотематического подхода к междисциплинарному в дошкольном образовании требует и лучшей теоретической и практической подготовки педагогического состава. В Греции наблюдается некоторый прогресс в подготовке педагогических кадров для образовательных учреждений дошкольного воспитания, а именно: обязательность диплома о высшем педагогическом образовании для работы в детских дошкольных учреждениях (до недавнего времени достаточно было иметь удостоверение о среднем специальном образовании), расширение различных программ послевузовского обучения, в том числе и по тематике дошкольного воспитания, возможность посещать разнотематические семинары и практические коллоквиумы для повышения квалификации.

Ключевые слова: дошкольное воспитание в Греции, Л. С. Выготский, межтематическое овладение знанием.

Психолого-педагогическое наследие Л. С. Выготского оказывает огромное влияние на развитие образовательной политики многих европейских государств, в том числе и Греции. Так, в недавно принятой Министерством национального образования и религии программе для дошкольного воспитания и образования отмечается, что в основе образовательной политики Греции лежат фундаментальные положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского [9, с. 315]. Его идеи удивительно современны, они являют собой оригинальные теоретические представления о психическом развитии ребенка, особенностях дошкольного воспитания и образования и создают базу для дальнейшего совершенствования педагогической теории и практики.

В соответствии с научными разработками, проводимыми в последнее время в Греции, дошкольный возраст является важным и существенным периодом для всестороннего и гармоничного развития детей. Отмечается, что система дошкольного образования оценивается

родителями детей как необходимое составляющее, имеющее общественное значение, и обеспечивает заботу, защиту и воспитание детям вне семьи. Постепенно дошкольное воспитание получает огромное значение и рассматривается в современном контексте не как подготовка к начальной школе, а как важное звено единого целостного образовательного процесса. С 2006 / 2007 учебного года дошкольное воспитание в Греции является обязательным для всех детей с 5-летнего возраста [3, с. 29].

До принятия закона об обязательном дошкольном воспитании ситуация в детских садах Греции характеризовалась следующими данными:

1. 82% 5-летних детей посещали детские дошкольные учреждения. По этому показателю Греция опережает даже такие европейские страны, как Норвегия, Португалия и некоторые другие.

2. Общее количество детских садов возросло и составило 5715, из которых 5597 – государственные и 118 – частные, общий контингент воспитательного состава насчитывает 11461 человек. При этом положительно можно оценить тот факт, что родители всё больше отдают предпочтение государственным дошкольным учреждениям, что связано с принятием новой образовательной программы Министерства образования Греции по дошкольному воспитанию [6, с. 54].

3. 78,5% детских садов имеют группы до 20 детей, 15,7% – от 21 до 25 детей и только 5,8% – свыше 26 детей. Соотношение числа воспитателей и детей составляет приблизительно 1:12,5, что является достаточно высоким показателем в мировой практике [7].

Основываясь на этих данных, можно заключить, что условия работы дошкольных учреждений до принятия закона об обязательности дошкольного воспитания были достаточно хорошими. Принятие закона было связано также с растущей безработицей воспитателей. Исполнение закона предполагает открытие значительного количества рабочих мест. Так, в 2013–2014 учебном году общее количество воспитателей составило 13526 человек [7].

Известно, что обязательность дошкольного воспитания сама по себе не гарантирует высокое качество образования и его полезность для детей дошкольного возраста. К числу факторов, которые играют первостепенную роль в успехе дошкольного воспитания, можно отнести следующие:

- предоставление услуг по охране здоровья и других социальных услуг детям и их семьям,
- педагогическое просвещение родителей и их участие в педагогическом процессе,
- оптимальное соотношение количества детей и воспитателей, которое не должно превышать 16:1 (а для 4-летних детей 10:1),

- сотрудничество дошкольного учреждения с начальной школой для обеспечения преемственности программ образования,
- внимательный выбор развивающих средств и видов деятельности, соответствующих дошкольному возрасту,
- особое внимание к программам языкового развития,
- надлежащая квалификация воспитателей дошкольных учреждений.

Для того, чтобы программы дошкольного воспитания были качественными, они должны учитывать то, как развиваются и учатся дети дошкольного возраста. Необходимо воспринимать каждого дошкольника как личность, а не как одного представителя группы 5-летних или 4-летних детей. Кроме того, следует поддерживать тесную связь дошкольного учреждения с жизнью [9, с. 82]. Здесь большое значение приобретают мысли Л. С. Выготского о том, что каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе социальных отношений. Жизнь растущего человека на всех возрастных этапах наполнена особым социальным содержанием:

- своеобразными взаимоотношениями с окружающими людьми;
- собственными способами познания мира;
- глубоко личностным осознанием прошлого, настоящего и будущего;
- системой прав и обязанностей, которые нужно знать, понимать и выполнять и др. [10, с. 256].

Дошкольное воспитание необходимо строить на основе игры, программа должна быть гибкой и ни в коем случае не повторять структуру и характерные черты обучения в начальной школе.

С 2004 / 05 учебного года в стране существует новая единая воспитательная программа для детских садов, разработанная Министерством образования Греции. Она называется «Межтематическое единое пространство образовательных программ» (МЕПОП) и предназначена для детей дошкольного и начального школьного возраста, что подчеркивает необходимость преемственности между двумя звеньями образования [2, с. 14].

Выполнение данной программы обязательно не только в государственных дошкольных учреждениях, но и в частных. Основные её принципы во многом базируются на идеях Л. С. Выготского и заключаются в следующем:

- дошкольное воспитание должно основываться на жизненном опыте, желаниях и интересах самого ребенка,
- знание необходимо связывать с явлениями действительности, которые окружают дошкольника,
- развитие знаний и умений соединять с созданием проблемных ситуаций и тренировкой критической мысли детей,

- большое значение имеет опытная деятельность дошкольников,
- сотрудничество со своими сверстниками, а также со взрослыми предоставляет детям возможность приобрести не только научные знания и умения, но и социальный опыт,
- важно, чтобы дошкольник достигал своих личных устремлений, от желания научиться писать, читать, рисовать до развития самоуважения, ответственности, уважения «другого», радости обучения и жизни [4, с. 110–112].

Детский сад является первым образовательным учреждением для детей и поэтому может серьезно повлиять на воспитание желания учиться, развитие знаний и умений, а также на профилактику школьной неуспеваемости. Исключительную важность приобретает удачное сочетание игры и обучения. Через игру ребенок может изучать окружающий его мир, ставить опыты, находить проблемы и решать их, сотрудничать со сверстниками и со взрослыми.

В основу новой образовательной программы заложен инновационный дидактический подход, а именно: межтематическое овладение знанием. Это означает, что знание воспринимается детьми целостно, а не по частям. Например, изучение какой-либо темы, скажем «вода», начинается с личного опыта дошкольников (с посещения озера в данной местности или с вопроса о том, сколько воды пьют ребята в день). Следующий этап – обогащение знаний и опыта детей по этой теме в различных областях знаний, таких как: изучение окружающей среды (изучаем озеро, реку или море в нашем районе), основы физических знаний (кипячение воды или пар), основы математических знаний (изучение количества воды). Изучение этой темы будет успешным при применении следующих методических приемов: постановка вопросов и поиск ответов на них, сбор информации, изложение своего опыта по теме, чтение просветительных или литературных текстов, театрализация, составление текстов, изобразительное представление темы, использование информационных технологий и т.д. [5, с. 87]. Важным представляется то, что межтематическое овладение знанием отражает конкретную концепцию обучения, согласно которой дошкольники принимают самое активное участие в учебном процессе. В планировании учебного процесса воспитатель принимает во внимание интересы детей, а также их предыдущий учебный и социальный опыт, стараясь учесть и использовать это в дальнейшей работе. Уважает личность и культурную принадлежность каждого воспитанника, способствует его инициативам и поддерживает постоянно его желание исследовать и обнаруживать новое [5, с. 18–20].

Знания, умения и навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности. Способы общения предполагают умение стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения

и не игнорировать его чувства и эмоции. Ведущей тактикой общения является сотрудничество. Позиция педагога исходит из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития как полноценного члена общества. Взгляд на ребенка как на полноправного партнера в условиях сотрудничества, отрицание манипулятивного подхода к детям лежит в основе метода проектов, который снова, спустя почти 100 лет, стал применяться в дошкольной методике.

Новая образовательная программа дошкольного воспитания основывается на идеях Л. С. Выготского о развитии ребенка как широком спектре осуществляющихся возможностей и зоне ближайшего развития ребенка как ключевом диагностическом принципе его воспитания и обучения. Вводя этот принцип, Л. С. Выготский нацеливает дошкольное образование на поддержку самых разных возможностей ребенка, ставит в центр диагностики процесс сотрудничества ребенка с взрослыми и сверстниками. Помогающая диагностика Л. С. Выготского не только позволяет выявить раннюю одаренность, сбересть другие возможности развития, но и участвует в организации развивающей среды, становится диагностикой расширения или сужения диапазона возможностей ребенка в различных видах его деятельности [5, с. 10].

Переход от монотематического подхода к междисциплинарному в дошкольном образовании требует и лучшей теоретической и практической подготовки педагогического состава. В Греции наблюдается некоторый прогресс в подготовке педагогических кадров для образовательных учреждений дошкольного воспитания, а именно: обязательность диплома о высшем педагогическом образовании для работы в детских дошкольных учреждениях (до недавнего времени достаточно было иметь удостоверение о среднем специальном образовании), расширение различных программ послевузовского обучения, в том числе и по тематике дошкольного воспитания, возможность посещать разнотематические семинары и практические коллоквиумы для повышения квалификации.

Данная программа выстроена в соответствии с идеями Л. С. Выготского на основе постепенного усложнения задач развития ребенка, деятельностного подхода и интегративных принципов организации освоения содержания, благодаря чему не только обеспечивается целостность восприятия действительности, но и не нарушается внутренняя логика обучения. Содержание программы включает различные виды деятельности, разнообразные способы общения и решения проблем, что способствует развитию наиболее важных личностных качеств. Её освоение детьми дошкольного возраста благодаря разработанной системе педагогических методов и приемов обеспечивает необходимую основу их дальнейшего развития.

Список литературы

1. *Vygotsky L.*, Thought and Language, Athens, Gnosis, 1988. (in Greek)
2. Interdisciplinary Approach of Programs of Studies, Pedagogical Institute, Government Gazette, 303,304 / 13–3–2003. (in Greek)
3. Issues of Primary and Secondary Education, article 73. Government Gazette, 272. (in Greek)
4. *Doliopoulou E.* Contemporary programs for preschool children. Athens, Typithos-G. Dardanos, 2004. (in Greek)
5. Nursery School Guide. Educational design. Creative Learning Environments. Athens, OEDB, 2007 (in Greek)
6. *Stamelos G.* The Greek Educational System. Primary and Secondary Education. Athens, Center for Educational Research, 2002 (in Greek)
7. ΥΡΕΠΤΗ. Statistics. <http://www.ypepth.gr>
8. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
9. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
10. *Дубровина И. В.* Идеи Л. С. Выготского о содержании детской практической психологии. // Психологическая наука и образование. 2013, № 3. С. 254–263.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ποπανδοπούλο Елена Спиридоновна – кандидат педагогических наук, доцент факультета дошкольного воспитания и образования Салоникийского университета имени Аристотеля, Греция. Тел. 0030 6944330044. E-mail: elepap@nured.auth.gr

THE IDEAS OF VYGOTSKY IN THE GREEK PRESCHOOL EDUCATIONAL SYSTEM

POPANDOPULO E.S.,

PhD in Pedagogic sciences, Department of Pedagogy, School of Nursery Education of Thessaloniki, Greece. E-mail: elepap@nured.auth.gr

The preschool educational system in Greece is considered to be an essential component of public importance. Kindergarten is the first educational institution which affects the childrens' desire to learn and to develop knowledge and skills, combining play and work. Among others, the current preschool educational program of Greece is based on Vygotsky's ideas on child development and the proximal development zone as a key diagnostic principle of youngsters' education in particular.

In addition, kindergarten teachers' education in Greece is also based on Vygotsky's ideas about teachers' training and the transition from a monothematic to an interdisciplinary approach in preschool education. This education takes place at the early childhood departments of the Universities in undergraduate, graduate and doctoral programs and at various conferences and seminars.

Key words: Preschool education, Greece, Vygotsky.

References

1. *Vygotsky L.*, Thought and Language, Athens, Gnosis, 1988. (in Greek)
2. Interdisciplinary Approach of Programs of Studies, Pedagogical Institute, Government Gazette, 303,304 / 13-3-2003. (in Greek)
3. Issues of Primary and Secondary Education, article 73. Government Gazette, 272. (in Greek)
4. *Doliopoulou E.* Contemporary programs for preschool children. Athens, Typithos-G. Dardanos, 2004. (in Greek)
5. Nursery School Guide. Educational design. Creative Learning Environments. Athens, OEDB, 2007. (in Greek)
6. *Stamelos G.* The Greek Educational System. Primary and Secondary Education. Athens, Center for Educational Research, 2002. (in Greek)
7. YPEPTH. Statistics. URL: <http://www.ypepth.gr> (Eccessed 20.12.2018)
8. *Vygotskij L.S.* Sobr. soch.: V 6 t. T.3. M.: Pedagogika, 1983. 368 p.
9. *Vygotskij L.S.* Pedagogicheskaya psixologiya. M.: Pedagogika, 1991. 480 p.
10. *Dubrovina I.V.* Idei L.S. Vygotskogo o sodержanii detskoj prakticheskoj psixologii. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2013. №3. Pp. 254-263.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ И США

Е. Я. ОРЕХОВА, Л. Н. ПОЛУНИНА

(Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, факультет иностранных языков ТГПУ имени Л. Н. Толстого; e-mail: lena.orekhova.63@mail.ru)

Модернизация и эффективность становятся сегодня основными показателями инновационного развития. Образование также подвергается модернизации, ориентированной на идею «общества знания», в связи с чем актуальные исследования в области философии и социологии образования возродили интерес к теории модернизации. В статье представлен обзор научных работ, посвященных интерпретации понятий модернизация и реформа, предпринята попытка их дифференциации, а также проанализированы их возможности и ограничения для образования. Соотношение модернизации образования и образовательных реформ исследуется на примере различных образовательных программ, осуществлявшихся в последние годы в европейских странах и Соединенных Штатах Америки.

Ключевые слова: модернизация, реформа, образование, образовательные программы.

Во второй половине XX в. в развитых странах прошли как минимум две большие волны образовательных реформ: 60-е гг. были отмечены введением всеобщего среднего образования, в 90-е состоялся переход к массовому высшему образованию. Во многом благодаря этому постиндустриальное общество вступило в новую стадию и стало информационным, что в свою очередь потребовало разработки новых концепций совершенствования образования. Так эпоха больших перемен предопределила появление идеи модернизации образования.

России, в силу объективных причин присоединившейся к мировому образовательному пространству позже других стран, непросто включиться в процесс перманентного переустройства образования. Следуя курсом развитых стран, правительство и законодатели принимают программы модернизации образовательной системы, однако само понятие модернизации в них несколько размыто, поскольку балансирует на стыке двух несовместимых дискурсов – традиционного и отражающего доминирующую в западном обществе идею перемен, прогресса, инноваций. Отсутствие четких ориентиров порождает противоречивые тенденции в образовательной практике, произвольную интерпретацию поставленных задач, сужение объема реформ до уровня, минимально

приемлемого в реальных экономических и социокультурных условиях. В ситуации, когда сама идея перемен не отвергается, но вопрос о целях, методах и ожидаемых результатах планируемых нововведений остается открытым, целесообразно обратиться к опыту стран, которые инициировали глобальный проект «общества знания», и попытаться решить, что действительно понимается под модернизацией образования.

Очевидно, что термин «модернизация» семантически связан со словом «*moderne*» – новый, современный. Кроме этого его семантика подразумевает действие, которое направлено на изменение какого-либо объекта через его обновление, придание ему нового качества, новых характеристик, новой структуры. Модернизация характеризуется процессуальностью, и этот процесс мыслится как позитивный, меняющий объект к лучшему, базирующийся на идее прогресса и векторно направленный в будущее. Динамику модернизации придает противоречие между «новым» (новацией) и «старым» (традицией), разрешение которого в пользу первого или второго означает успех или неудачу проекта модернизации. Сущность модернизации, таким образом, состоит в изменении «изменяемого», т.е. того, что в определенных обстоятельствах и в определенный момент времени может быть подвергнуто изменению.

Однако процесс изменений устойчиво ассоциируется и с другими понятиями – развитие, трансформация, совершенствование, реформа. Мы обратимся к последнему из них, поскольку оно наиболее часто используется для описания переустройства систем образования. Интересно, что слово «реформа» (*re-forme*) при внимательном рассмотрении можно интерпретировать двояко. Во-первых, как возвращение к прежней форме (влияние традиции). И, во-вторых, как создание формы заново, т.е. преобразование какого-либо объекта (влияние новации). Отличительной особенностью реформы является ее эволюционный характер, она не преследует цели уничтожения основ изменяемого объекта, иными словами, предполагает равновесие между новацией и традицией.

Следует ли противопоставлять модернизацию и реформу вследствие различия в логике достижения цели (разрушение традиции или ее частичное сохранение)? Или будет логичнее отождествлять их по признаку единства цели (изменение)? В нашем небольшом исследовании мы будем исходить из неполного тождества представленных категорий, состоящих в динамической взаимосвязи, и опираться на определение реформы как «способа введения инноваций, обновления, модернизации общества» (Новая философская энциклопедия) [2].

С момента появления классических теорий модернизации в середине XX в. она является предметом интенсивного изучения в общественных и гуманитарных науках. В процессе разносторонних, часто междисциплинарных, исследований было разработано множество интерпретаций модернизации, как общих, так и частных. Постепенно одномерная и прозрачная

концепция модернизации, проистекавшая из западноевропейского понимания состояния модерна как результата перехода от традиционных обществ к современным, трансформировалась в претендующую на универсальность исследовательскую программу.

Независимо от методологических подходов к анализу модернизации ведущие исследователи сходятся во мнении, что ее онтологическими основаниями на постиндустриальном этапе развития обществ являются информационная революция, рост объема и диверсификация знания, интеллектуализация труда, расширение границ коммуникации и изменение ее качества. С началом информационной эпохи все большую популярность стали обретать нелинейные модели модернизации, базирующиеся на идее многократного возрастания сложности социальных систем. Структура современных обществ, согласно этим концепциям, тяготеет к «горизонтальным» сетевым формам, где все компоненты значимы, но ни один из них не доминирует. Перераспределение функций внутри системы происходит за счет возрастания количества компонентов, их относительной свободы, активного взаимодействия, способности объединяться в кластеры для реализации среднесрочных и долгосрочных программ развития. В обществе, основанном на знании, наука и образование по определению рассматриваются в качестве стратегически важных компонентов, обеспечивающих его эффективное функционирование.

В частности, Б. Чарльтон и П. Андрас, характеризуя современное общество как совокупность множества модульных социальных систем, каждая из которых осуществляет специфическую функцию, отводят образованию центральную роль в обеспечении социального прогресса [6, с. 31]. По мысли авторов, модернизация образования, следуя формуле «больше образования для большего количества людей», в соответствии с принципом функционального плюрализма обеспечивает позитивное развитие других систем (в частности, экономики) и общества в целом. В начале XXI в. модернизация превращается в долговременный проект, поскольку институты формального образования должны поддерживать высокий уровень профессиональной подготовки и мобильности рабочей силы на протяжении всего периода трудовой деятельности.

Г. Тернборн рассматривает современное европейское общество в двух измерениях, называя их структурой и культурой [13, с. 8]. Любое социальное действие, коллективное и индивидуальное, полагает исследователь, может быть интерпретировано в терминах культурной принадлежности субъекта действия и позиции, занимаемой им в структуре общества. При этом структура устанавливает границы системы и механизмы ее регуляции, а также статусные модели, которые характеризуются как формальными, так и неформальными свободами и ограничениями, а также определенной совокупностью шансов, возможностей

и рисков, позволяющих моделировать возможное будущее. Познание и приобретение знаний, соотношенные с образованием, наряду с идентичностью и системой ценностей Г. Тернборн относит к пространству культуры и, подчеркивая процессуальный характер их воспроизводства и трансформации, оперирует термином «инкультурация». Особое значение здесь придается языку, культурным кодам, символическим формам, а также коммуникации, посредством которых транслируются и идентичность, и знания, и ценности [13, с. 228]. Анализ эмпирических данных, отражающих развитие европейского образования и науки во второй половине XX в., позволяет автору утверждать, что образование является одной из тех дорог, которые не только ведут к модернизации общества, но и позволяют определить варианты его «выхода» из эпохи модерности и перехода к новым формам бытия.

Исследуя эру социальной трансформации, П. Друкер определяет знание как ключевой ресурс сохранения статус-кво, если не как условие выживания современного общества, поскольку от качества знания и его продуктивности все больше зависит способность любого субъекта или организации выполнять свои социальные задачи. В связи с этим, полагает Друкер, нужно «до конца продумать идею образования – его цели, его ценности, его содержание», разработать параметры его качества и продуктивности и научиться измерять их. Знания более не являются «неподвижными звездами ... во вселенной знания», они становятся инструментами, разнообразие и эффективность которых должны соответствовать разнообразию и сложности решаемых задач. Необходимость приобретения и обновления знаний через постоянное обучение превращает школу в центр общества и одновременно формирует в сознании его образованных членов новый нравственный императив, который «впервые в истории требует от людей, обладающих знанием, принять ответственность за то, чтобы сделать себя понимаемыми другими людьми, не обладающими такой же базой знаний» [7].

Аналогичной точки зрения придерживается М. Кастельс, считая, что источником масштабных социальных изменений в сетевом обществе является новая личность – ценностно-ориентированная, гибкая, легко адаптирующаяся к изменяющимся культурным моделям, самодостаточная и одновременно включенная в социальную коммуникацию. Задача воспитания человека инновационного типа требует совершенствования образовательной системы во всех сферах ее деятельности и на всех ее уровнях. Программа трансформаций включает в себя не только внедрение новых форм и методов преподавания, но также изменения содержания обучения и способов организации образовательного процесса. «Как бы неприятно это ни звучало, – замечает Кастельс, – но страны, которые не справятся с этой задачей, неизбежно столкнутся с экономическими и социальными проблемами в ходе современных структурных

изменений» [5, с. 18]. В качестве позитивного примера автор приводит Финляндию, где процветание общества во многом обеспечено успешно функционирующей образовательной системой, в то время как во многих других развитых странах, к которым он относит и США, значительная часть населения отчуждена от системы образования. В основе всех инноваций, считает Кастельс, лежит образование, но только в том случае, если оно ориентировано на обучение в течение всей жизни, на развитие креативного потенциала личности и если оно делает возможным использование способности к обучению во всех сферах профессиональной и общественной жизни.

Эмансипация личности в условиях модернизирующегося общества тесно связана с изменением системы ценностей. Этот аспект модернизации подробно исследован в работах Р. Инглхарта и К. Вельцеля, которые рассматривают ее экономическую составляющую как отправную точку для роста уровня образования, повышения наукоемкости труда, расширения интеллектуальных горизонтов людей, что в свою очередь способствует развитию их когнитивной самостоятельности. Аналогичные процессы эмансипации, идущие параллельно в экономической и общественной сферах, приводят к повышению материальной защищенности и социальной независимости. В результате ослабевают социальные ограничения свободы, и ценности самовыражения начинают доминировать над традиционными ценностями самосохранения. Инглхарт и Вельцель напрямую связывают распространение эмансипационной системы ценностей с ростом уровня образованности [10, с. 37].

Проведенный анализ позволяет сделать, по меньшей мере, два формальных вывода. Согласно западным теориям модернизации:

1. между модернизацией и образованием существует непосредственная взаимосвязь, так как образование играет важную роль в процессе социальной модернизации, и

2. образование не рассматривается в качестве отдельного объекта модернизации, хотя возможность несинхронного индивидуального поведения социальных подсистем не противоречит современным концепциям модернизации [14].

Научные работы по модернизации образования, опубликованные в западных издательствах, датируются преимущественно 70–80-ми гг. XX в. и посвящены образовательным системам стран «третьего мира» – Египта, Турции, Индии, Китая, Таиланда, СССР и некоторых других [12]. Логично предположить, что термин «модернизация» в данном случае применялся в своем исходном значении, сформированном классическими теориями модернизации, и подразумевал изменение образовательных систем традиционных обществ.

Для систем образования развитых стран термин модернизация не типичен и, если используется, то в отношении механизмов их регуляции

(структуры в терминах Г. Тернборна). Примером тому может быть программа модернизации американских школ (School Modernization Plan), инициированная в 2011 г. и предусматривавшая финансирование ремонта школьных зданий и обустройства их территорий в ста крупнейших школьных округах. Экономической составляющей программы стало создание около 2000 рабочих мест в строительной отрасли. Автор программы, главный экономический советник вице-президента США Джаред Бернштейн, охарактеризовал ее как «разумный способ вернуть людям работу, привести в порядок школьную инфраструктуру, снизить энергозатраты и обеспечить детям более здоровые условия обучения» [3].

Несколько иной модус модернизации представлен в европейской стратегии модернизации высшего образования, рассчитанной на период с 2014 по 2020 г. [8]. Наряду с экономическим императивом конкурентоспособности Европы здесь звучит и социетальный, базирующийся на идее равенства шансов и равного доступа к образованию. Он выражен в понятии «социальное измерение», поддержка и развитие которого является неотъемлемой частью программы модернизации. Кроме этого, стратегия содержит действительно новые ориентиры для европейского высшего образования, в числе которых приоритетное позиционирование второго и третьего циклов, разработка и внедрение научно-ориентированных учебных планов, развитие исследовательских программ, интеграция с научными центрами и пр. Однако в целом заявленные мероприятия вписываются в рамки последовательных структурных реформ европейского высшего образования, реализуемых на протяжении последних десятилетий. Если же рассматривать всю совокупность осуществленных в рамках Болонского процесса проектов, то их с полным правом можно характеризовать как модернизацию, результатом которой стало создание новой структуры – европейского пространства высшего образования.

Концепции реформирования образования гораздо более востребованы в развитых странах, особенно когда речь идет о содержании образования, его качестве и соответствии современному уровню развития знания, т.е. о том, что Г. Тернбор относит к пространству культуры. От какого наследия отказываются развитые страны, принимая масштабные программы реформ, и как планируют достигнуть выдвигаемых в них целей?

Необходимость реформ нового качества стала осознаваться в США на фоне снижающихся показателей уровня подготовки учащихся на всех ступенях образовательной системы, что повлекло за собой резкую критику программы No Child Left Behind. По различным официальным источникам положение дел в американских школах и колледжах в середине первого десятилетия XXI в. было таково:

– около 70% учащихся восьмых классов не могли освоить программу по чтению, предусмотренную стандартами, при этом уровень знаний

многих из отстающих школьников уже не позволял им догнать успевающих одноклассников;

- в образовательных стандартах по чтению для четвертых классов, в соответствии с которым обучались около 25 млн. детей, требования к результатам обучения не дотягивали до уровня начальной школы;

- более одного млн. учащихся старших классов ежегодно бросали учебу;

- около четверти старшеклассников не оканчивали школу в положенные сроки;

- до 55% первокурсников двух- и четырехлетних колледжей вследствие низкого уровня школьной подготовки были вынуждены посещать коррекционные курсы по чтению, письму и математике;

- недостаток знаний был причиной отчисления от 25% до 50% студентов с первого курса колледжей;

- более 80% работодателей считали, что школы недостаточно готовят выпускников к выходу на рынок труда, около 50% отмечали низкий уровень компетенций в области математики и естественных наук, 38% указывали на то, что бывшие школьники плохо читают и с трудом понимают прочитанное [11, с. 44; 16, с. 12].

Показательно, что движение за новые реформы, получившее название «Навыки XXI века», началось «снизу», поскольку в него добровольно включилось около двадцати штатов, поддерживающих идею всестороннего переустройства образования на основе современного понимания его целей. Концепция ориентирована на результаты обучения, выраженные в совокупности навыков, знаний и компетенций, необходимых учащимся для жизни в новом тысячелетии, и одновременно предусматривает поддержку систем, призванных помочь школьникам и студентам приобрести эти навыки.

Содержание обучения формируется основными дисциплинами, к которым отнесены: английский язык и словесность, иностранные языки, гуманитарные науки и искусство, математика, экономика, естественные науки, география, история, основы гражданственности. Перспективой развития компетенций на базовом уровне является их совершенствование в ходе изучения междисциплинарных курсов, условно обозначенных как глобальное знание (включая проблемы межкультурного взаимодействия), экономическая грамотность, гражданское сознание, здоровый образ жизни.

Знания, навыки и компетенции сгруппированы в три блока:

1. навыки обучения и инновации, которые объединяют критическое мышление и решение проблем, креативность и инновационность, коммуникативную компетентность, способность к сотрудничеству;

2. цифровая грамотность, в которую включены навыки работы с информацией, средствами связи и информационно-коммуникационными технологиями;

3. навыки для карьеры и жизни в обществе, к которым относятся гибкость и адаптивность, инициативность и саморегуляция, социальное и межкультурное взаимодействие, эффективность и ответственность, способность к лидерству.

Реформа предусматривает также совершенствование образовательных стандартов, учебных планов, системы оценивания, способов организации учебного процесса и т.д. Особое место отведено подготовке и переподготовке учителей, к которым предъявляются требования постоянного профессионального развития, освоения прогрессивных технологий и методов обучения, активного участия в работе профессиональных сообществ [15].

Настолько глубокие преобразования, амбициозные по цели и синтетические по характеру, коренным образом отличаются от прежних реформаторских проектов, осуществлявшихся в американском образовании, которые заявлялись как не менее масштабные, но которые все же были слишком «механистичными», оторванными от потребностей и ожиданий учащегося. Образование в них рассматривалось как мероприятие, детерминированный процесс, больше как «структура», нежели как «культура», что возможно во многом и предопределило весьма скромные результаты реформ. В центре новой концепции находится личность, ее развитие, а знание, приобретаемое в процессе обучения, является инструментом этого развития. Такой подход позволяет «примирить» традицию и новацию в ходе реформ, что делает возможным постепенное осмысленное обновление образования в интересах личности и общества.

Еще одним примером поисков баланса между новацией и традицией является европейская программа повышения квалификации учителей «Песталоцци», одобренная в июне 2010 г. министрами образования европейских стран. Профессиональное развитие учителей рассматривается в ней как ключевое условие реформ образования и эффективного развития образовательных систем. Идеология данной программы выстроена на обращении к личности педагога, представляющего свою жизнь как путь самопознания, самообразования и саморазвития, который он в лучших гуманистических традициях проходит не только для себя, но и для других [9].

Возвращаясь к понятию модернизации в образовании, мы приходим к выводу о том, что обновление такой сложной системы невозможно декларировать только в терминах структуры. Опыт развитых стран позволяет нам утверждать, что истинное обновление предполагает изменение не только институтов и структурных характеристик образования, но и более чувствительных его составляющих – ценностей и отношений. Процесс модернизации, по мнению В. Г. Федотовой, требует «предваряющего изменения идентичности людей и завершается сменой их идентичности» [4]. Однако идентичность настолько укоренена

в традиции, что ее изменение скорее вписывается в концепцию реформы, нежели модернизации.

Анализ статистических данных, представленных в Национальном корпусе русского языка, позволяет объективно оценить предпочтения в интерпретации социальных изменений, характерные для русскоязычной аудитории. Существенный рост частотности слова «реформа» приходится на начало 2000-х гг. с пиком в 2003 г. Десятилетием позже на фоне снижения количества его употреблений отмечается возрастание частоты появления в текстах различной направленности слова «модернизация», которая достигла максимального значения в 2014 г. Однако сравнительный график показывает, что понятие «реформа» на протяжении долгого времени доминировало в русском языке, а актуальную ситуацию можно оценивать как баланс двух дискурсов с незначительным превалированием концепта «модернизация» [1].

Модернизация в образовании, с нашей точки зрения, лишь задает определенные рамки обновления, позитивные ориентиры направленного эволюционного изменения, которые реализуются через реформы, смягчающие напряжение между двумя противоположными полюсами модернизации – традицией и новацией.

Список литературы

1. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/index.html> (дата обращения: 02.11.2018).

2. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. М.: Институт философии РАН. URL: <http://iph.ras.ru/elib/2580.html> (дата обращения 30.10.2018).

3. Об экономике / Блог Дж. Бернштейна [Электронный ресурс]. URL: <http://jaredbernsteinblog.com/fast/> (дата обращения: 31.10.2018).

4. Федотова В. Г. Модернизация «другой» Европы. М.: Ин-т философии РАН, 1997. 256 с.

5. Castells M. The Network Society: from Knowledge to Policy // Castells, M., Cardoso, G. (Eds.) The Network Society: from Knowledge to Policy. Center for Transatlantic Relations, SAIS JHU, 2006. pp. 3–22.

6. Charlton B., Andras P. The Modernization Imperative. Imprint Academic, 2003. 87 p.

7. Drucker P. The Age of Social Transformation // The Atlantic Monthly. 1994. Volume 274, No. 5. pp. 53–80.

8. European Commission. Supporting Growth and Jobs – an Agenda for the Modernisation of Europe’s Higher Education Systems. Brussels, 2011. 16 p.

9. Huber J., Mompoint-Gaillard P. (Eds.) Teacher Education for Change. The Theory Behind the Council of Europe Pestalozzi Programme. Council of Europe, 2011. 153 p.

10. *Inglehart R., Welzel Ch.* Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence. Cambridge University Press, 2005. 344 p.

11. *Kay K., Greenhill V.* Twenty-First Century Students Need 21st Century Skills // Guofang, W., Gut, D.M. (Eds.) Bringing Schools into the 21st Century. Springer, 2011. pp. 41–66.

12. *Rosen S. M.* Education and Modernization in the USSR. Addison-Wesley Pub. Co., 1971. 234 p.

13. *Therborn G.* European Modernity and Beyond: The Trajectory of European Societies, 1945–2000. SAGE, 1995. 416 p.

14. *Tiryakian E.* Modernization: Exhumetur in Pace (Rethinking Macrosociology in the 1990s'). International Sociology. 1991. Vol.6, no.2. pp.165–180. doi.org/10.1177/026858091006002004

15. *Trilling B., Fadel Ch.* 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. John Wiley & Sons, 2009. 240 p.

16. *Zhao Y.* Catching Up or Leading the Way: American Education in the Age of Globalization. ASCD, 2009. 229 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Орехова Елена Яковлевна – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва. E-mail: lena.orekhova.63@mail.ru

Полунина Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков, ФБГОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого». E-mail: poluninaln@mail.ru

MODERNIZATION OF EDUCATION: CONCEPTUALIZATION OF THE IDEA IN EUROPEAN COUNTRIES AND THE USA

OREKHOVA E. YA.,

Doctor of Pedagogic sciences, Professor, Chief Researcher, Research Institute of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation. E-mail: lena.orekhova.63@mail.ru

POLUNINA L. N.,

PhD in Pedagogic sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russian Federation. E-mail: poluninaln@mail.ru

Nowadays modernization and efficiency are becoming the main indicators of innovative development. Education is also subject to modernization oriented towards the idea of «knowledge society», that's why recent developments in the field of philosophy and sociology of education have led to a renewed interest in modernization theory.

The purpose of this paper is to review research devoted to the interpretation of the concepts of «modernization» and «reform» and to analyze their potential and limitations in the field of education. The correlation between modernization

of education and educational reforms is exemplified by different educational programs implemented in European countries and the USA.

Key words: modernization, reform, education, educational programs.

References

1. Natsional'nyi korpus russkogo yazyka [Elektronnyi resurs] [Russian National Corpus]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/index.html> (Accessed 02.11.2018).

2. Novaya filosofskaya entsiklopediya [Elektronnyi resurs] [New *Encyclopedia of Philosophy*]. M.: Institut filosofii RAN. URL: <http://iph.ras.ru/elib/2580.html> (Accessed 30.10.2018).

3. Ob ekonomike. Blog Dzh. Bernstaina [Elektronnyi resurs] [On the Economy. Jared Bernstein Blog]. URL: <http://jaredbernsteinblog.com/fast/> (Accessed 31.10.2018).

4. Fedotova V. G. Modernizatsiya «drugoi» Evropy [Modernization of 'the other' Europe]. M.: Institut filosofii RAN, 1997. 256 p.

5. Castells M. The Network Society: from Knowledge to Policy. Castells, M., Cardoso, G. (Eds.) The Network Society: from Knowledge to Policy. Center for Transatlantic Relations, SAIS JHU, 2006. pp. 3–22.

6. Charlton B., Andras P. The Modernization Imperative. Imprint Academic, 2003. 87 p.

7. Drucker P. The Age of Social Transformation. The Atlantic Monthly, 1994. Volume 274, No. 5. pp. 53–80.

8. European Commission. Supporting Growth and Jobs – an Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education Systems. Brussels, 2011. 16 p.

9. Huber J., Mompoin-Gaillard P. (Eds.) Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme. Council of Europe, 2011. 153 p.

10. Inglehart R., Welzel Ch. Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence. Cambridge University Press, 2005. 344 p.

11. Kay K., Greenhill V. Twenty-First Century Students Need 21st Century Skills. Guofang, W., Gut, D.M. (Eds.) Bringing Schools into the 21st Century. Springer, 2011. pp. 41–66.

12. Rosen S. M. Education and Modernization in the USSR. Addison-Wesley Pub. Co., 1971. 234 p.

13. Therborn G. European Modernity and Beyond: The Trajectory of European Societies, 1945–2000. SAGE, 1995. 416 p.

14. Tiryakian E. Modernization: Exhumetur in Pace (Rethinking Macrosociology in the 1990s). International Sociology, 1991. Vol.6, no.2. pp.165–180.

15. Trilling B., Fadel Ch. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. John Wiley & Sons, 2009. 240 p.

16. Zhao Y. Catching Up or Leading the Way: American Education in the Age of Globalization. ASCD, 2009. 229 p.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

А. В. Сулейманова

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: rondo86@inbox.ru)*

Статья посвящена решению проблемы дифференцированного обучения на уроках математики в общеобразовательных классах средней школы с наполняемостью класса около тридцати человек. Актуальность работы обуславливается ежегодной статистикой сдачи выпускных экзаменов, подтверждающей довольно низкий уровень обученности школьников, что препятствует решению школой задачи подготовки выпускников, способных стать современными специалистами высокого уровня. В сложившейся ситуации чрезвычайно актуальной становится проблема реализации дифференцированного обучения в общеобразовательном классе средней школы, поскольку приведенные в статье исследования показывают, что качество работы учителя имеет гораздо большее значение, чем наполняемость класса. Отмечено, что подходящий выбор методики преподавания может улучшить ситуацию с обученностью учеников в условиях ограниченных ресурсов муниципальной средней школы. Под термином «дифференцированное обучение» в данной работе подразумевается личностно-ориентированная система, которая опирается на знание индивидуальности каждого ученика и учитывает его особенности. Необходимость такого подхода обуславливается существованием индивидуальных различий между учащимися. Целью описанной в работе методики является обучение каждого школьника в соответствии с максимальным уровнем его возможностей. В статье предложена версия индивидуализированного обучения, предусматривающая использование «промежуточного» варианта, основанного на делении класса на группы соответственно их способностям к усвоению нового материала. Реализация предложенного личностно-ориентированного подхода ни в коей мере не противоречит решению основной задачи, стоящей перед системой массового образования, которая заключается в освоении каждым учеником базовых знаний, умений, навыков по предмету и не требует дополнительных ресурсов от учебного заведения. В статье описаны ключевые этапы реализации методики, такие как объяснение нового материала, решение задач по текущей теме, повседневный контроль. Описание методики основано на практическом опыте применения данного личностно-ориентированного подхода в условиях классно-урочной системы, реализуемой в средней школе.

Ключевые слова: классно-урочная система, дифференцированное обучение, личностно-ориентированный подход, групповая дифференциация.

Класно-урочная система обучения Яна Амоса Коменского позволила человечеству сделать огромный шаг вперед в развитии образования. Самым главным и неоспоримым её достоинством является способность обеспечить массовость обучения. Благодаря этому образование перестало быть привилегией избранных, постепенно став доступным для большинства населения Земли. Вместе с тем нельзя не отметить и основной недостаток этой системы – отсутствие индивидуального подхода к ученику. Настоящая статья освещает опыт его преодоления в условиях класно-урочного обучения математике в общеобразовательной школе.

В последние десятилетия темпы развития науки и техники были настолько высокими, что требования к будущим специалистам резко возросли и усложнились. Профессии, которые раньше не требовали специальных знаний и умений или ограничивались освоением небольшого набора простых функций, сегодня в условиях повсеместной модернизации могут требовать гораздо большего объема знаний и, что самое главное, более высокого уровня общего развития специалиста. Некоторые профессии уходят в прошлое, вместо них появляются новые, ранее неизвестные. Естественно, в такой ситуации к выпускнику школы предъявляются новые требования. Он должен не только максимально усвоить знания по предметам, но и понимать, где и как он может их использовать, и конечно обладать навыками их практического применения. Выпускник должен уметь самостоятельно приобретать знания, осуществлять осознанный выбор своих действий и как профессионал, и как гражданин.

В этих условиях на передний план выходит именно школьное образование. Современному специалисту в столь динамично меняющемся мире за долгие годы работы придется неоднократно повышать квалификацию в рамках выбранной профессии или переучиваться, кардинально сменив профиль деятельности. То, насколько человек будет готов к профессиональной подготовке, повышению квалификации или переподготовке, во многом зависит от тех базовых знаний и навыков, которые он приобрел в школе.

К сожалению, на сегодняшний день массовая средняя школа не соответствует современным запросам общества. При традиционной системе невозможно обучить каждого школьника в соответствии с максимальным уровнем его возможностей, развить практические умения и навыки у каждого ребёнка. Недостатки обучения уже на самых ранних этапах приводят к накоплению пробелов в знаниях. Это является одной из основных причин потери у учащихся интереса к учебе, что в свою очередь тормозит дальнейшее их продвижение. В итоге к середине периода школьного обучения многие учащиеся имеют весьма низкий уровень успеваемости по предметам. Ежегодная статистика сдачи выпускных экзаменов подтверждает довольно низкий уровень обученности

школьников, что препятствует решению школой задачи подготовки выпускников, способных стать современными специалистами высокого уровня.

В сложившейся ситуации чрезвычайно актуальной становится проблема реализации дифференцированного обучения в общеобразовательном классе средней школы. Необходимо пояснить, что именно мы будем подразумевать, употребляя термин «дифференцированное обучение» в данной статье. Предметом рассмотрения будет личностно-ориентированная система обучения, которая опирается на знание индивидуальности каждого ученика и учитывает его особенности. Необходимость дифференцированного обучения обусловливается существованием индивидуальных различий между учащимися, проявляющихся, например, в темпах легкости усвоения учебного материала. Реализация личностно-ориентированного подхода ни в коей мере не противоречит решению основной задачи, стоящей перед системой массового образования, которая заключается в освоении каждым учеником базовых знаний, умений, навыков по предмету. Однако уровень этого освоения неизбежно зависит от индивидуальных особенностей учащихся, он может быть более или, наоборот, менее продвинутым.

В своей работе с пятью классами средней общеобразовательной школы мы стремились исследовать проблему индивидуального подхода к обучению школьников разного уровня при средней наполняемости классов около 30 человек. Целью была разработка системы, которая могла бы помочь каждому ученику получить тот максимум знаний, на который он способен. Мы не пытались подтянуть всех учащихся до одного определенного уровня. Во-первых, это трудно осуществимо, так как не все дети способны достичь его. Во-вторых, это несправедливо по отношению к особо одаренным учащимся, чье продвижение искусственно замедляется. Основная задача – дать знания каждому «по его возможностям», попытаться обучить каждого ребёнка на максимально высоком именно для него уровне, увидеть и развить непосредственно его склонности. Мы делали всё возможное, чтобы осуществить максимально гибкий подход, тщательно отслеживали, когда ученик готов перейти на более высокий уровень понимания и освоения материала на постоянной основе, старались всячески способствовать этому переходу. Конечно, это гораздо легче сказать, чем сделать. На практике это требует от учителя особой сосредоточенности и внимания к каждому ученику, а также предполагает внесение изменений в организацию учебного процесса.

Наша версия индивидуализации обучения предусматривает использование «промежуточного» варианта, основанного на делении класса на группы соответственно способностям учащихся к усвоению нового материала. Дальнейшее обучение строится уже на работе с данными

группами учащихся, что и позволяет сделать обучение более индивидуализированным даже в стандартном классе общеобразовательной школы. Это деление не предполагает занятия отдельных групп учащихся в разных кабинетах с различными учителями. Всё обучение проходит совместно, однако процесс организуется таким образом, чтобы каждый ученик имел возможность избрать свой индивидуальный учебный маршрут. Естественно, такая организация обучения предполагает качественное знакомство с детьми, тщательное изучение их особенностей и возможностей.

Стоит отметить, что деление на группы не происходит в явной форме, оно существует лишь в голове учителя. В классе дети рассаживаются в привычном для них порядке, задания не выдаются «по группам», оценки выставляются по единым критериям. Учитель организует процесс обучения, ориентируясь на всех учащихся, без навешивания «ярлыка» принадлежности к той или иной группе, с которым ребенок будет ассоциироваться на протяжении всего времени обучения. Кроме того, состав групп не является статичным, он постоянно меняется, и на это влияют несколько факторов. Во-первых, преследуя основную цель индивидуального подхода – максимальное развитие возможностей ребенка – учитель стремится перевести ученика на более высокий уровень освоения знаний, умений и навыков. Соответственно, если ребенок перешел в группу более высокого уровня, то задача обучения успешно выполнена. Во-вторых, необходимо учитывать и тот факт, что в зависимости от темы один и тот же ученик может принадлежать к разным группам. Например, кто-то из детей отлично оперирует с числами и ему легко даются алгебраические разделы в математике, он осваивает их на самом высоком теоретическом уровне. В то же время ему труднее дается геометрия, темы этого профиля он способен усвоить лишь на более низком уровне. В-третьих, если ученик по какой-либо причине пропустил занятия в школе, он может временно оказаться среди отстающих, хотя обычно он находится на более высоком уровне понимания и освоения тем. Таким образом, деление на группы, с одной стороны, позволяет работать в классе с большим количеством учеников, а с другой – в условиях большой наполняемости класса осуществляется максимально индивидуализированный подход к каждому ученику в соответствии с уровнем его возможностей. Естественно, это увеличивает интенсивность труда учителя, требует от него большей сосредоточенности в работе и внимания к каждому ученику.

Дифференцированность подхода при объяснении новых тем заключается в том, что процесс объяснения делится на несколько этапов таким образом, чтобы охватить все группы учеников и позволить каждому ребенку усвоить материал на максимальном уровне его возможностей. На первый взгляд, подача материала происходит весьма традиционно,

так как работа ведется фронтально, всем ученикам информация предоставляется в одинаковом объеме. Однако описанный ниже подход позволяет сделать объяснение нового материала более индивидуальным, так как каждый этап нацелен на конкретную группу учеников, которые в совокупности составляют весь класс. Никому из учеников не приходится подстраиваться под уровень объяснения, рассчитанный на другую группу, к которой он не принадлежит. Для каждого ребенка найдется тот этап объяснения, который будет соответствовать его уровню, а прохождение других этапов даст возможность перейти при возможности на более высокий уровень понимания, или восполнить недопонимание за счет приемов, предложенных на более низком уровне объяснения.

Первый этап – **объяснение теории**. Необходимо отметить, что очень часто детям, особенно одаренным, только кажется, что они уже «знают» этот материал. Зачастую за этим скрываются проявления детской любознательности, поскольку их «знания» – это обрывки случайно полученной информации, естественно без полного понимания темы. Обычно эти ученики могут предложить просто механическое «решение» одного-двух самых простых примеров, не всегда показательных. Однако фактически реальное понимание учебного материала у них отсутствует. Для учителя же основной задачей является формирование именно понимания сути процесса, особенно у категории одаренных учеников. Именно поэтому очень важно на данном этапе показать ученикам, что им есть чему научиться и над чем поразмышлять. Несколько уточняющих вопросов со стороны учителя обычно разрушают иллюзию «знания», а поскольку эта проблема касается в основном детей способных, то после нескольких таких прецедентов дети привыкают спокойно слушать всю вводную лекцию, отвечать на наводящие вопросы, пытаться самостоятельно анализировать, обобщать полученную информацию, формулировать правила. Это относится к группе самого высокого уровня понимания материала: дети, способные мыслить абстрактно, те, кто может освоить его на теоретическом уровне. Именно такой уровень освоения и является желательным для данной группы. Однако этот этап не бесполезен и для остальных детей, так как изобилует наводящими вопросами, в том числе и из повседневной жизни, на которые могут ответить все без исключения ученики. Приведем конкретные примеры: «Видели ли вы когда-нибудь надпись: «Скидка 30%»? Что она означает?». Ребята с удовольствием участвуют в этом обсуждении. Для кого-то данный уровень запомнится лишь как разговор на тему прикладной пользы математики. Однако для большинства именно здесь открываются возможности для развития.

Второй этап – **освоение решения конкретных задач**. Здесь зачастую возникает сложность со следующей категорией детей: теми, кто

не проявляет склонности к абстрактному мышлению, но в то же время способен логично рассуждать при решении конкретной задачи. Это группа среднего уровня освоения учебного материала. Очень часто с такими детьми занимаются родители или репетиторы. Обычно и те, и другие предлагают детям уже готовые алгоритмы решения, иногда неверные, недостаточно полные или, наоборот, излишне перегруженные. Эти упущения или нестыковки зачастую мешают детям сориентироваться в материале. Кроме того, обычно эта категория детей выполняет задание механически, хотя им по силам рассуждать логически в процессе решения конкретной задачи. Поэтому для данной группы особенно важен этот этап объяснения. Для закрепления материала следует предложить им решить задачу не по отработанному алгоритму, а найти альтернативный вариант.

Объясним, почему на данном этапе нет необходимости давать детям, отлично усвоившим материал на уровне теории, возможность самостоятельно решать задачи. Отметим, что при изучении каких-то конкретных тем стратегия предоставления самостоятельности при решении задач может быть оправданной. Однако стоит учесть, что на этапе освоения решения конкретных задач не даются готовые алгоритмы, идёт процесс коллективного поиска решения. Это отличная возможность проявить себя. При этом любое неверное предположение не будет отображено на доске (как в тетради при самостоятельном решении), и оно не попадет повторно на глаза и не отложится в памяти. На доске и в тетради останется правильное решение, кроме всего прочего, еще и корректно оформленное. Правильность оформления очень часто играет важную роль, хотя ученики иногда и пытаются это оспорить, стремятся «улучшить» или «упростить» предложенный учителем вариант. Это здоровое стремление (особенно для думающего ребенка) зачастую вредит при изучении совсем нового материала. Визуальное восприятие грамотно оформленной работы позволяет принять правильное решение по дальнейшим действиям: например, определить тип задачи в рамках одной темы. Кроме того, учитель, в отличие от ученика, видит перспективу, и те детали, которые на конкретном уровне освоения кажутся лишь условностью или эстетической прихотью, при изучении темы в дальнейшем могут оказаться уже необходимыми для успешного выполнения задачи. Таким образом, вовремя сформированная привычка оформлять работу должным образом может существенно облегчить обучение. Тем более, что одаренные дети со временем отбросят все лишнее, а для более слабых учеников визуальный образ оформления останется подспорьем, особенно если ребенок визуал, а таких, как известно, большинство.

Стоит отметить, что поиск решения идет уже на конкретном примере. Его оформление выполняется на доске учителем или кем-то из детей,

в зависимости от темы. На данном этапе у учеников появляется выбор: либо решать последующие задачи, исходя из конкретных условий каждой из них, либо попытаться освоить решение на следующем уровне объяснения. Детям, которые считают, что дальше могут решать самостоятельно, предоставляется такая возможность.

Третий этап – **«механический»**. На данном уровне идет объяснение поэтапного выполнения алгоритма (подходит для арифметики и большинства алгебраических тем). Здесь учитель работает с самыми слабыми учениками, которые не смогли усвоить тему на предыдущих двух уровнях, отрабатывается «механизм» решения данного вида задач. Алгоритм решения всегда прорабатывается у доски одним из тех учеников, которые, по их собственному мнению, еще не готовы решать самостоятельно. Как показывает практика, этот этап оказывается не лишним и для групп с более сильными учениками. Многим из тех, кто после предыдущих объяснений считал, что может справиться с задачей сам и начал выполнять задания самостоятельно, приходится следить за работой у доски, так как в процессе решения возникают некоторые трудности. Именно поэтому следует проходить каждый уровень объяснения со всем классом. Только самые одаренные ученики могут пропустить последний этап.

Ответим на вопрос, почему данная методика является наиболее целесообразной. Во-первых, прохождение всех уровней объяснения начиная с высшего позволяет ученику освоить ту или иную тему на максимально возможном именно для него уровне. Все темы разнятся и по сложности, и по содержанию. Мы не можем заранее предположить, на каком уровне каждый конкретный ученик усвоит предложенный материал. Для тех учеников, кто обычно мог только по памяти применить или поверхностно «знать» (с помощью механического заучивания), появляется возможность по-настоящему понять материал. Те же из них, кто раньше знал, понимал, применял, могут научиться анализировать, синтезировать, оценивать. Именно переход ученика с более низкого уровня освоения материала на более высокий и является самым желательным результатом обучения в данном методе. Во-вторых, дети имеют возможность не только освоить материал на более высоком уровне, но и спуститься на ступеньку ниже, если это необходимо в определенной теме. Гибкость этой системы позволяет сохранить психологический комфорт для неуверенных в себе учеников. В-третьих, равномерное распределение внимания между всеми этапами объяснения позволяет добиться усвоения материала у максимального количества учеников, в то время как традиционное объяснение, как правило, ведётся только на втором уровне с ориентировкой на «среднего ученика» и лишь в редких случаях осуществляется на первом и третьем уровнях. Традиционная методика охватывает большую часть обучаемых

и имеет ряд достоинств, но одним из ее основных недостатков является то, что не учитываются возможности способных детей и потребности самых слабых учеников.

Современная ситуация в образовательном процессе требует развития творческих и аналитических способностей у школьников в рамках обучения с целью формирования в будущем современного специалиста. Прежде всего это касается одаренных детей. Однако есть еще одна очень актуальная проблема, которая очень остро встает при работе с отстающими учениками: подготовка к сдаче государственного экзамена. Поэтому для современного учителя особенно важно работать со всеми группами детей. В предложенной нами методике большее внимание уделяется сильным и слабым ученикам, по сравнению с традиционным методом, но при этом так называемые «хорошисты» – средняя группа – не страдают.

Еще одним недостатком традиционной работы на уроке является то, что всем ученикам предлагается один и тот же объем заданий для отработки темы. В итоге успешно и на оптимальном для себя уровне справляются с ним только те самые «среднячки», на которых ориентируется учитель. Потенциально более способные дети скучают и теряют возможность поддерживать и тем более повышать свой уровень восприятия. В то же время слабые ученики не успевают полноценно усваивать всю информацию, тем самым накапливая все большее количество пробелов в знаниях и теряя ощущение возможности успеха, а с ним и мотивацию к обучению. Конечно, учителя всегда стараются предложить сильному ученику выполнить дополнительное задание, подходят к слабому для индивидуального объяснения. Однако обычно – это скорее единичные случаи, и в этих попытках нет системного подхода к решению данной проблемы.

В предлагаемом методе ключевой идеей при решении задач по текущей теме является то, что каждый ученик работает по своей индивидуальной программе. Любой учебно-методический комплекс содержит большое количество заданий разного уровня сложности. Это позволяет учителю предложить каждому учащемуся индивидуальную образовательную программу. При подготовке конкретной темы учитель на каждом уроке планирует выполнить с учениками определенные задания. Кроме того, обычно учитель для лучшей отработки темы готовит задания из дополнительных источников. Таким образом, в учебнике, задачнике, тетради на печатной основе остается множество заданий, которые не будут выполнены на уроке. При планировании новой темы учителю следует учитывать этот фактор: необходимо выписать все номера оставшихся заданий и на каждом уроке, посвященном конкретной теме, указывать их на доске, чтобы дети, хорошо усвоившие материал и имеющие возможность решать самостоятельно, могли выполнить больший

объём заданий в своем индивидуальном темпе. Среди данных упражнений есть и задания на повторение, и занимательные задачи, и задачи повышенной трудности. Таким образом, мотивированный ученик сможет и закрепить предыдущий материал, и испытать себя заданием повышенной сложности.

Конечно можно, а в идеале и нужно, отдельно готовить такой список заданий, ориентируясь на уровень тех детей в классе, которые будут их выполнять. Здесь у учителя есть широкое поле возможностей для работы с дополнительным материалом. Однако с учетом загруженности учителя в средней школе список заданий, сформированный из текущих пособий обучающихся, является отличной альтернативой. В данном списке задания можно расположить по своему усмотрению, в зависимости от того, на чем учитель хочет сделать акцент. В первую очередь следует предложить задачи на повторение, если текущая тема несложная, а одна из предыдущих является базовой и требует постоянного повторения и отработки. Если же текущая тема требует у большинства учеников серьезной отработки, то дополнительные задачи понадобятся и самым способным детям: им можно предложить задания повышенной трудности. Такой метод позволяет не слишком усложнять подготовку к урокам учителю и при этом дает большие возможности ученикам, готовым заниматься самостоятельно.

В рамках данного метода можно с успехом применять самые традиционные педагогические приемы. При большом количестве заданий самым успешным детям, особенно тем, которым скучно выполнять однообразные упражнения, можно предложить сосредоточиться на задачах повышенной трудности или занимательных задачах. А при условии, что большая часть учеников занята, так как всегда знает, что нужно делать после выполнения текущего задания, у учителя освобождается большее количество времени на помощь отстающим. Неоспоримым преимуществом списка дополнительных заданий является то, что его наличие положительно сказывается и на дисциплине. Ответственным и заинтересованным детям всегда есть чем заняться, а те, кто не хочет выполнять задания, обычно предпочитают не привлекать к себе внимания, так как их бездействие не может быть оправдано тем, что они уже все выполнили. Таким образом, список заданий должен быть всегда избыточным: это необходимо для того, чтобы не отнимать у учителя время на поиск и выдачу новых.

Для оценки усвоения нового материала в ходе объяснения и для оценки уровня освоения темы в процессе отработки из каждой группы следует отобрать одного-двух учеников. Выбор этих учеников является ключевым моментом в организации дифференцированного подхода на всех стадиях обучения. Это дети-«маячки», по ним всегда можно оценить ситуацию в их группе. Данные ученики обладают рядом важных

качеств. Во-первых, они являются наиболее типичными представителями своей группы. Во-вторых, это дети, способные объективно оценить свое собственное понимание материала относительно того уровня, на котором они обычно его осваивают. В-третьих, это ученики, которые могут честно сказать учителю о своем понимании либо непонимании материала. Дети-«маячки» не скрывают истинного положения дел из каких-либо внутренних побуждений, на них можно положиться. Таким образом, оценка уровня усвоения материала ими помогает учителю достаточно точно оценить реальную ситуацию в каждой группе учеников и в классе в целом, не затратив на это большого количества времени. Учителю не понадобится оценивать работу большого количества учеников методом случайного подбора, не будучи при этом уверенным в объективности и валидности сообщений этих детей.

Стоит отдельно отметить ещё несколько моментов, связанных с процессом выбора детей-«маячков». Во-первых, для того, чтобы определить, кто подходит на эту роль, необходимо очень хорошо знать детей в классе, это невозможно сделать с самого начала учебного процесса, требуется грамотный и ответственный подход, к которому следует относиться максимально серьезно. Во-вторых, нужно наладить доверительные отношения с учениками для того, чтобы дети давали действительно адекватную обратную связь, иначе в этой попытке оценки общей ситуации по отдельным индивидам не будет никакого смысла.

Важным моментом в данном методе является и отношение детей к нему. Сами дети-«маячки» поначалу могут не осознавать своей функции, стесняться отвечать, особенно когда нужно сказать, что ты не понял материал, не знаешь, как решать и т.д. Однако со временем они понимают, что от них требуется и что их не будут осуждать за незнание или непонимание. Ученики постепенно осознают свою роль и начинают всё более качественно ее исполнять, отвечать не только односложно, но и акцентировать внимание на конкретных моментах. Кроме того, остальные дети, принадлежащие к группе конкретного ребенка-«маячка», интуитивно начинают ориентироваться именно на него.

Очевидно, что в условиях общеобразовательной школы со средней наполняемостью класса в 30 человек невозможно полноценно отслеживать работу каждого ученика на каждом уроке. На большинстве уроков наблюдение лишь общее, а внимание акцентируется только на нескольких учениках, часто одних и тех же. В рамках дифференцированного подхода стоит выделить две основные группы для ежедневного контроля. Первая группа – дети-«маячки», именно они позволяют оценить учебную ситуацию во всём классе, когда нет возможности индивидуальной оценки каждого ребенка. При этом наблюдение не оказывается слишком общим и поверхностным. Учитель имеет возможность отследить ситуацию в каждой группе учеников и при необходимости уделить

внимание уровню работы с материалом, требующемуся для группы, в которой обнаружили проблемы. А отыскание и решение конкретных индивидуальных проблем и является одной из основных целей дифференцированного подхода.

После этого, имея полноценное представление об учебной обстановке в классе в целом, можно переходить к наблюдению за второй группой детей, на которых обычно сосредоточено внимание учителя при традиционном подходе. Это дети, требующие особого внимания: отстающие ученики, дети с девиантным поведением, те, кто пропустил материал по болезни, талантливые ученики. При таком подходе индивидуальная работа с отдельными учениками не вредит интересам большинства.

В общеобразовательной средней школе отдельный учитель не может отказаться от традиционных методов обучения и перейти к совершенно новой экспериментальной методике. Этому мешает множество объективных факторов, которые возникают в системе массового образования: стандартная программа, большая наполняемость классов, трудный контингент и т.д. Однако и в таких условиях есть возможность внести изменения в процесс преподавания для повышения его качества. Исследования показывают (см., например [1, с. 28]), что качество работы учителя имеет гораздо большее значение, чем наполняемость класса, поэтому следует тщательно выбирать методику преподавания, а не пытаться решать проблемы успеваемости путем деления классов на отдельные подгруппы в условиях ограниченных ресурсов муниципальной средней школы.

Дифференциация детей по уровню способностей к усвоению нового материала внутри одного класса и организация обучения соответствующим образом на практике показала себя как достаточно успешная технология. Конечно, это не постоянная работа с учеником один на один. Однако благодаря этому методу удалось продвинуться в проблеме индивидуализации обучения. В классе с наполняемостью в тридцать человек подобный подход является оптимальным уровнем индивидуализации учебного процесса. Кроме того, описанная педагогическая методика оказалась достаточно гибкой, позволив в практической деятельности подстроиться под особенности не только каждого ребенка, но и под специфику отдельных классов в целом. Проведенное исследование помогло продвинуться в решении проблемы дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе с большой наполняемостью классов.

Список литературы

1. Барбер М., Мушед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах! Уроки анализа лучших систем школьного образования мира. // Редакция «МакКинзи», 2008. – 59с.

DIFFERENTIATED EDUCATION AT MATHEMATICS LESSONS IN GENERAL EDUCATION CLASS OF SECONDARY SCHOOL

SULEYMANOVA A. V.,

PhD student in the Faculty of Educational Studies of Lomonosov Moscow State University. E-mail: rondo86@inbox.ru

The article is devoted to the solution of differentiated education problem at mathematics lessons in classes of general secondary school with the average number of thirty pupils in class. The relevance of the article is caused by the annual statistics of the state exams results confirming quite low level of pupils' knowledge which prevents from achieving the main school purpose of preparing graduates being able to become the high-level up-to-date specialists. In this situation the problem of realization of differentiated education in general classes of secondary school seems to be important. The research mentioned in the article shows that the quality of teacher's work is more important than the number of pupils in the class. It is noted that the appropriate choice of teaching methodology can improve the pupils' knowledge under the conditions of limited resources of municipal general school. The term «differentiated education» means personally oriented approach which is based on the knowledge of each pupil's personality and takes into consideration his or her individual features. The necessity of such approach is caused by the individual differences between pupils. The aim of the described methodology is to educate each of pupils according to the maximum level of his or her opportunities. The article suggests the option of individual education which provides the use of «intermediate» variant based on the division of pupils in the class in groups according to their abilities of learning new information. The realization of the proposed personally-oriented approach does not contradict to the main goal of the general education, which is to make every pupil learn the basic knowledge and skills of every subject and does not demand the school for additional resources. The article describes key stages of the realization of the proposed methodology such as the explanation of new information, the current theme tasks solving, daily monitoring and control. The description of the methodology is based on the personal practical experience of using this approach under the conditions of class-lesson's system used in general school.

Key words: class-lesson's system, differentiated education, personally orientated approach, group differentiation.

References

1. *Barber M. Mourshed M. Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh! Uroki analiza luchshikh system shkol'nogo obrazovaniya mira [Consistently high performance: Lessons from the world's top performing school systems]. Redaktsiya «MakKinzi», 2008. – 59p.*

СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД К ПЕРСПЕКТИВНОМУ ПЛАНИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЙ С АСПИРАНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

В. В. АФАНАСЬЕВ, А. Н. МОРОЗОВА

(департамент педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета; e-mail: vvafv@yandex.ru)

В статье представлен анализ исследований, демонстрирующих целесообразность сценарного подхода к перспективному планированию содержания учебных занятий с аспирантами в процессе освоения ими курса «Методы и методология научного исследования» в контексте педагогического феномена – повышения качества подготовки научно-педагогических кадров. Целью исследования является обоснование использования сценарного подхода в процессе подготовки аспирантов к научно-исследовательской и преподавательской деятельности наряду с используемыми подходами и доказательство преимуществ сценарного подхода по сравнению с традиционными подходами в системе высшего образования. Методология исследования включает теоретический анализ зарубежной и отечественной научной литературы по обозначенной проблематике, анализ различных подходов к перспективному планированию содержания учебных занятий с аспирантами, анкетирование, обобщение и интерпретация эмпирических данных. Обобщаются основные положения методологии сценарного подхода и обозначаются перспективы использования сценарного подхода для разработки содержания занятий с аспирантами в процессе освоения учебных дисциплин. Выполненный анализ позволил сделать вывод, что одним из значимых педагогических подходов к перспективному планированию содержания занятий с аспирантами может стать сценарный подход в ряду используемых современных подходов. Обоснована идея реализации сценарного подхода и экстраполяция методологии сценарного подхода на педагогическую проблематику.

Ключевые слова: сценарный подход, перспективное планирование, содержание занятий, аспиранты.

Проблема и цели. Интеграция образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем российском образовании, согласно ст. 72 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2013), обозначила одну из значимых проблем преподавателей высшей школы – качественную подготовку кадров высшей квалификации – аспирантов, как третьего уровня профессионального образования (гл. 2, ст. 10 закона «Об образовании в РФ»). Целями такой интеграции в высшем образовании являются «кадровое обеспечение научных исследований, повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования, привлечение

СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД К ПЕРСПЕКТИВНОМУ ПЛАНИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЙ С АСПИРАНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

В. В. АФАНАСЬЕВ, А. Н. МОРОЗОВА

(департамент педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета; e-mail: vvafv@yandex.ru)

В статье представлен анализ исследований, демонстрирующих целесообразность сценарного подхода к перспективному планированию содержания учебных занятий с аспирантами в процессе освоения ими курса «Методы и методология научного исследования» в контексте педагогического феномена – повышения качества подготовки научно-педагогических кадров. Целью исследования является обоснование использования сценарного подхода в процессе подготовки аспирантов к научно-исследовательской и преподавательской деятельности наряду с используемыми подходами и доказательство преимуществ сценарного подхода по сравнению с традиционными подходами в системе высшего образования. Методология исследования включает теоретический анализ зарубежной и отечественной научной литературы по обозначенной проблематике, анализ различных подходов к перспективному планированию содержания учебных занятий с аспирантами, анкетирование, обобщение и интерпретация эмпирических данных. Обобщаются основные положения методологии сценарного подхода и обозначаются перспективы использования сценарного подхода для разработки содержания занятий с аспирантами в процессе освоения учебных дисциплин. Выполненный анализ позволил сделать вывод, что одним из значимых педагогических подходов к перспективному планированию содержания занятий с аспирантами может стать сценарный подход в ряду используемых современных подходов. Обоснована идея реализации сценарного подхода и экстраполяция методологии сценарного подхода на педагогическую проблематику.

Ключевые слова: сценарный подход, перспективное планирование, содержание занятий, аспиранты.

Проблема и цели. Интеграция образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем российском образовании, согласно ст. 72 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2013), обозначила одну из значимых проблем преподавателей высшей школы – качественную подготовку кадров высшей квалификации – аспирантов, как третьего уровня профессионального образования (гл. 2, ст. 10 закона «Об образовании в РФ»). Целями такой интеграции в высшем образовании являются «кадровое обеспечение научных исследований, повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования, привлечение

обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников, использование новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности» [3]. Среди обозначенных целей для выполнения научных исследований, для развития новых научных направлений, новых наук в настоящее время приоритетной является цель – повышение качества подготовки обучающихся – аспирантов. Одно из направлений осуществления этой цели соотносимо с переходом к перспективному планированию содержания занятий в процессе аспирантского обучения.

Методология и методы. Перспективное планирование содержания занятий с аспирантами разных специальностей, по результатам проведенного среди аспирантов анкетирования, в результате которого более 80% аспирантов считают целесообразным совершенствование процесса обучения, предполагает: вариативность содержания занятий; уход преподавателя от однообразия использования форм организации, методов, приемов в процессе реализации учебных дисциплин в образовательных программах; учет специфики той или иной специальности; организацию индивидуальной и групповой аудиторной и внеаудиторной учебно-исследовательской самостоятельной работы аспирантов; постоянное расширение числа известных и использование новых подходов к их реализации в связи с подготовкой аспирантов как исследователей и как специалистов высокой квалификации. Наряду с такими общеизвестными подходами, как системный, комплексный, вариативный, интегративный и рядом других, одним из начинающих широко использоваться в педагогике становится сценарный подход, реализация которого изначально уходит корнями в менеджмент и предпринимательство [4; 5; 10; 13; 14]. При этом ряд современных исследователей (Ю. В. Громыко, Н. Б. Ковалева, Ю. В. Попков, Е. А. Тюгашев, А. В. Федоров и др.) подчеркивают, что «эффективность обновления содержания образования в ответ на вызовы XXI в. во многом определяется тем, насколько педагогами освоен сценарный подход к обучению» [11; 1]. Как свидетельствует анализ научной литературы, сценарный подход – это «метод решения вопросов перспективного планирования в концептуальном плане» [6], что позволяет основные понятия в этом определении и в последующих рассматриваемых определениях соотносить с ключевыми положениями общей педагогики и использовать этот подход в контексте поля педагогического знания. Сценарный подход, как правило, может дать хорошие результаты в условиях высокой неопределенности, там, где традиционные методы планирования содержания занятий и прогноза их реализации дают ошибки вследствие различий в оценке первоначальных данных (уже приобретенных, имеющихся знаний у аспирантов) в связи с влиянием личностного фактора на результаты планирования и прогноза. Методически сценарный подход должен

базироваться на «методиках прогнозирования перспектив развития; методиках анализа полученных знаний» [6] в результате выполненного вариативного планирования содержания занятий с аспирантами. Таким образом, сценарный подход, определяемый как подход, «противопоставляемый подходу единственно вероятного (единственно верного) перспективного решения проблемы» [6], например, такой, как планирование содержания занятий с аспирантами, предполагает рассмотрение сценарного планирования содержания занятий с ними в рамках данного подхода. И если изначально, по определению исследователей, сценарное планирование как вид деятельности – это тестирование бизнес-стратегий по серии вариантов будущего развития, то в педагогике сценарное планирование – это, например, перспективное планирование содержания занятий с аспирантами, как один из видов такой деятельности. Метод был предложен в 1940-е гг. Германом Каном, известным футурологом, работавшим в Rand Corporation и Гудзоновском институте (Hudson Institute). Термин «сценарий» – подробный план сюжета будущего фильма – позаимствовал из голливудского лексикона друг Кана, сценарист и писатель Лео Ростен [6]. В настоящее время сценарное планирование все чаще становится предметом рассмотрения и использования в образовании и как наиболее приемлемое в высшем образовании.

Результаты исследования. В качестве наиболее общего определения сценария в широком смысле этого понятия в менеджменте примем следующее: сценарий – это последовательное описание альтернативных гипотетически возможных вариантов развития событий в будущем, которое отражает различные точки зрения на прошлое, настоящее и будущее, а также которое может служить базисом для планирования действий» [10; 14], в педагогике «сценарий» – конкретизация проекта с точки зрения его возможной реализации вплоть до проживания конкретной ситуации» в ходе выполнения целого ряда исследовательских, проектных учебных действий и задач [2, с. 7]. Суть этого определения соотносится с идеями Н. С. Михайловой в пособии «Основы самообразовательной деятельности» в параграфе «Сценарный подход в педагогике», где автор отмечает, что в процессе обучения «способ сценирования связываем с реализацией задачно-целевой стратегии обучения, где в сценарии фактически излагается проект проведения занятия, а ситуация обучаемого связывается с пониманием и принятием обучающимся предлагаемой преподавателем задачи» [8]. Исследователь Н. Б. Ковалева, цитируя А. В. Федорова, считает, что «искусство сценирования занятий с включением фрагментов исследовательской, конструкторской и проектной деятельности позволяет продуктивно включиться в образовательное пространство столицы и решать, в частности, задачи медиаобразования» [11]. Основные шаги формирования сценария

в менеджменте [7] и в педагогике в сравнительном аспекте представим в таблице 1:

Таблица 1. Шаги формирования сценария в менеджменте и в педагогике и их соотнесение

Менеджмент	Педагогика
Шаг 1. Определение проблем, которые нужно решить в рамках сценарного подхода	Определение проблем, связанных с перспективным планированием содержания занятий с аспирантами
Шаг 2. Определение позиций сторон, заинтересованных в решении данной проблемы. Заинтересованными сторонами считаются участники производственного процесса, собственники средств производства, акционеры и участники товариществ и сообществ, наемные сотрудники, также покупатели конечной продукции	Выявление путем анкетирования аспирантов, заинтересованных в получении актуальных знаний, объема необходимых им знаний для формирования профессиональных компетенций, которые необходимо преподавателю включить в тот или иной сценарий проводимых занятий
Шаг 3. Определение степени влияния интересов на процесс. Возведение диаграммы взаимосвязи финансовых интересов участников. Определение роли каждого участника процесса	Определение преподавателем степени влияния интересов аспирантов на образовательный процесс при определении роли каждого аспиранта в группе
Шаг 4. Выявление ключевой неопределенности, которая затрагивает интересы сектора экономики, сценарий развития которой составляется	Выявление ключевых неопределенностей, препятствующих перспективному планированию содержания занятий с аспирантами
Шаг 5. Составление двух в высшей степени противоположных сценариев развития, методом применения всех негативных вариантов неопределенности в одном из сценариев, а всех полезных в другом	Составление нескольких сценариев занятий с использованием предложенных аспирантам перечней разработанных преподавателем практических заданий, способствующих более качественному усвоению теоретического материала
Шаг 6. Оценка слабых и мощных сторон двух сценариев, их внутренней непоследовательности и противоречий	Оценка слабых и значимых сторон созданных сценариев содержания занятий с аспирантами
Шаг 7. Устранение комбинаций влияющих причин, которые невозможны либо неправдоподобны или же не отвечают сложившемуся характеру производственных взаимоотношений в сообществе	Устранение негативных комбинаций причин, влияющих на качественное проведение занятий с аспирантами
Шаг 8. Составление реального сценария развития отрасли	Составление оптимального сценария содержания того или иного занятия с аспирантами по образовательной программе в учебном плане

Выполненное соотнесение позволяет с достаточной определенностью использовать сценарное планирование в педагогике высшей

школы. Тем более, что исходя из анализа учебных планов аспирантуры, убеждаемся в том, что большее количество учебных часов выделено для самостоятельной работы аспирантов, предполагающей вариативность, многообразие и избирательность форм и методов обучения в аудиторное и внеаудиторное время [9], которое должно находить отражение в сценариях занятий. Такой вектор развития планирования содержания занятий с аспирантами предполагает разработку сценариев занятий, соотносимых с индивидуальными траекториями развития и обучения аспирантов. Стратегия разработки содержания занятий в контексте реализации различных сценариев позволяет выявлять слабые места в процессе планирования и создания (разработки) содержания занятий и недостатки с целью его дальнейшего совершенствования.

Сценарии содержания занятий с аспирантами – это ряд многомерных, вариативных моделей, конструктивно содержащих комплементарные теоретическую и практическую составляющие сценария. Теоретическая составляющая всегда вариативна в связи с учетом непрерывного дополнения, расширения, изменения, динамики теоретических педагогических знаний, в связи с созданием и появлением новых педагогических теорий, нормативно-правовых документов, зарубежных исследований в области педагогики, что как раз и вызывает необходимость планирования целого ряда сценариев. Практическая составляющая, как основа осуществления учебно-исследовательской самостоятельной работы аспирантов на занятиях, также характеризуется тенденциями совершенствования [9]. Так, например, несомненный интерес представляет набор (комплект) микросценариев аудиторных самостоятельных практических учебно-исследовательских и проектных работ аспирантов, разрабатываемых авторами статьи, соотносимых с той или иной изучаемой темой учебной дисциплины «Методы и методология научного исследования»: «Словарная работа», «Блиц-игра «Я – исследователь»», «Блиц-игра «Я – докладчик»», «Конструирование научного текста», «Критерии оценки научного текста», «Технологическая карта диссертации», «Дискуссия», «Деловая игра» и ряд др.

В теории реализации сценарного подхода существуют разные методы ведения процесса создания сценариев. Так, в одном из известных в теории вариантов создания сценариев модель является трехсоставной и включает экспертную, партисипативную и организационную модели [6; 12]. Простейшей из них является экспертная модель, когда работа выполняется одним человеком или небольшой группой сотрудников. В партисипативной модели эксперт выступает в качестве лидера проекта и работает вместе с группой сотрудников организации. В этом случае результат принадлежит группе. В качестве эксперта-разработчика может выступать сотрудник организации, либо приглашенный со стороны специалист. Во многих случаях желательно на некоторых этапах процесса разработки сценариев

приглашать внешних координаторов или даже членов рабочей группы, чтобы внести в этот процесс независимое мнение [6].

Таблица 2. Три модели составления сценария

Характеристика	Модель		
	экспертная	партиципативная	организационная
Разработчик действует	Один преподаватель	С группой в составе организации – в рамках образовательного модуля	Обучает, или проводит инструктажи сотрудников организации – руководитель образовательной программы
Контроль	Разработчик контролирует процесс	Разработчик участвует в процессе и возглавляет его	Разработчик остается за рамками процесса
Результат	Представляется разработчиком	Принадлежит группе и представляется ею	Принадлежит организации
Отношения	Разработчик выполняет задания	Разработчик поддерживает связь с группой	Разработчик передает ответственность группе

В организационной модели эксперт обучает группу сотрудников компании, которые потом выполняют работу. В этом случае результат целиком принадлежит организации или той ее группе, которая осуществила проект. Одна из форм партиципативной модели, включающая программу семинаров и диалогов с ключевыми фигурами, часто оказывается наиболее предпочтительной [6], что достаточно качественно реализуется в том или ином планируемом сценарии занятий с аспирантами.

Выводы. Таким образом, перспективное планирование сценариев содержания занятий с аспирантами – это ряд многомерных моделей, создаваемых преподавателем или группой преподавателей в связи с обязательностью качественной реализации образовательных программ аспирантуры, творческой образовательной средой университета и каждого института в нем, тенденциями поступательной динамики совершенствования процесса подготовки аспирантов, высоким уровнем технологизации, информатизации и цифрации вузовского образовательного процесса. Изложенное выше позволяет говорить о том, что одним из значимых направлений совершенствования подготовки научных кадров в высшем образовании может стать перспективное вариативное планирование содержания занятий, проводимых с аспирантами, обеспечивая формирование у них информационной, исследовательской, проектной, социально-коммуникативной и профессиональной компетенций.

Список литературы

1. *Громыко Ю. В.* Мыследеятельностная педагогика. / Ю. В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
2. *Громыко Ю. В.* Сценарная паноплия. Сценарий для России: русский путь. Новая повестка дня для президента. – М., 2004. – 400 с.
3. Закон «Об образовании в РФ». – М. 2012. – 140 с.
4. *Линдгрен М., Бандхольд Х.* Сценарное планирование. Связь между будущим и стратегией. М.: Олимп-Бизнес, 2009. – 256 с.
5. *Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. – М.: Дело, 2004. – 800 с.
6. Метод сценарного планирования. (URL: <https://allbest.ru/o-2c0b65635b2bc68b5d53a88421216d26.html> 18.12.2018)
7. Методология проведения сценарного подхода. (URL: https://revolution.allbest.ru/management/00350989_0.html 18.12.2018)
8. *Михайлова Н. С.* Основы самообразовательной деятельности. – Гродно: ИПК и ПК ГрГУ, 2011. – 230 с.
9. *Морозова Н. А.* Системно-уровневый подход к организации самостоятельной работы обучающихся в среднем общем и высшем образовании // Образование личности, № 1. 2018. – С. 100–106.
10. *Переверзга Е. В.* Сценарный подход в задачах анализа сложных социальных систем // Системные достижения и информационные технологии, 2011, № 1. С. 133–143.
11. Сценарный подход в обновлении содержания образования. (URL: [pandia.ru>text/79/428/19956.php](http://pandia.ru/text/79/428/19956.php) 18.12.2018)
12. Сущность сценарного метода. (URL: [studFilles.net>preview/5809345/](http://studFilles.net/preview/5809345/) 18.12.2018)
13. *Уваров В. В., Лантев А. А.* Стратегический менеджмент: из прошлого в будущее. М.: Дело и сервис, 2008. – с. 72.
14. *Van Notten Ph.* Scenario development; a typology of approaches // Think Scenario. – Rethink Education. – OECD, 2006. С. 251–280.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Афанасьев Владимир Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. E-mail vvafv@yandex.ru

Морозова Нонна Антоновна – доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. E-mail n.moro@bk.ru.

SCENARIO APPROACH TO THE PERSPECTIVE PLANNING OF THE CONTENT OF STUDIES WITH GRADUATE STUDENTS IN THE PROCESS OF MASTERING THE ACADEMIC DISCIPLINES

AFANASIEV V. V.,

Doctor of Pedagogic sciences, Professor of the Department of Pedagogy of the Institution of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: vvafv@yandex.ru

MOROZOVA A. N.,

Doctor of Pedagogic sciences, Professor of the Department of Pedagogy of the Institution of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: n.moro@bk.ru

The article presents an analysis of studies demonstrating the advisability of a scenario approach to the prospective content planning of the training sessions with graduate students mastering the «Methods and methodology of scientific research» course within the framework of the pedagogical phenomenon – improving the training quality of scientific and pedagogical personnel. The aim of the study is to substantiate the use of the scenario approach in the process of preparing graduate students for research and teaching activities along with the approaches used and to prove the advantages of the scenario approach in comparison with traditional approaches in the higher education system. The methodology of the research includes theoretical analysis of foreign and domestic scientific literature on the indicated problems, analysis of various approaches to the prospective planning of the training sessions' content with postgraduate students, questionnaires, generalization and interpretation of empirical data. The article generalizes main ideas of the scenario approach methodology and outlines the opportunities for using the scenario approach for developing the content of studies with graduate students in the process of mastering the academic disciplines.

The analysis made it possible to conclude that within the range of the currently used approaches the scenario approach might become one of the most significant pedagogical approaches to the perspective content planning of studies with graduate students. The ideas of the scenario approach implementation and the extrapolation of its methodology to pedagogical problems are grounded.

Key words: scenario approach, perspective planning, content of classes, graduate students.

References

1. *Gromyko Ju.V. Mysledejatel'nostnaja pedagogika [Thinking pedagogy] / Ju.V. Gromyko. – Minsk: Tehnoprint, 2000. – 376 p.*
2. *Gromyko Ju.V. Scenarnaja panoplja [Scenic panoplia]. Scenarij dlja Rossii: russkij put'. Novaja povestka dnja dlja prezidenta. – Moscow., 2004. – 400 p.*

3. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda [Federal Law «On Education in the Russian Federation» No. 273-FZ of December 29, 2012]. – Garant. 2018. – 140p.

4. *Lindgren M., Bandhol'd H.* Scenarnoe planirovanie. Svjaz' mezhdru budushhim i strategiej [Scenario planning. The relationship between the future and strategy]. Moscow: Olimp-Biznes, 2009. – 256 p.

5. *Meskon M., Al'bert M., Hedouri F.* Osnovy menedzhmenta [Fundamentals of Management]. – Moscow: Delo, 2004. – 800p.

6. *Nikolaeva E. D.* Metod scenarnogo planirovanija [Scenario planning method]. Kazanskij nacional'nyj issledovatel'skij tehnologicheskij universitet. 2017. – 29p. (URL: revolution.allbest.ru. 18.12.2018)

7. *Miheeva N. A.* Metodologija provedenija scenarnogo podhoda [Methodology for the scenario approach]. Saratovskij gosudarstvennyj social'no-jeekonomicheskij universitet. 2016. – 31p. (URL: studwood.ru/2077640/menedzhment...podhoda. 18.12.2018)

8. *Mihajlova N. S.* Osnovy samoobrazovatel'noj dejatel'nosti [Basics of self-education activities]. – Grodno, 2011. (URL: http://ebooks.grsu.by/book_mihailova/soderzhanie.html. 12.12.2018)

9. *Morozova N. A.* Sistemno-urovnevyy podhod k organizacii samostojatel'noj raboty obuchajushhihsja v srednem obshhem i vysshem obrazovanii [System-level approach to the organization of independent work of students in secondary and higher education]. *Obrazovanie lichnosti*, № 1. 2018. – P. 100–106.

10. *Pereverza E. V.* Scenarnyy podhod v zadachah analiza slozhnyh social'nyh system [Scenario approach in the analysis of complex social systems]. *Sistemnye dostizhenija i informacionnye tehnologii*, 2011, № 1. – P. 133–143.

11. *Kopylova-Igoshkina A.* Scenarnyy podhod v obnovenii sodержanija obrazovanija [Scenario approach in updating the content of education]. MPGU. 2013. – 5p. (URL: pandia.ru/text/79/428/19956.php 18.12.2018)

12. *Reznik K. G.* Sushhnost' scenarnogo metoda [The essence of the scenario method]. Vostochno-Sibirskij Gosudarstvennyj Universitet Tehnologij i Upravlenija. 2015. – PP.12–42. (URL: studFilles.net/preview/5809345/ 18.12.2018)

13. *Uvarov V. V., Laptev A. A.* Strategicheskij menedzhment: iz proshlogo v budushhee [Strategic management: from past to future]. Moscow: Delo i servis, 2008. – 72p.

14. *Van Notten Ph.* Scenario development; a typology of approaches. Think Scenario. – Rethink Education. – OECD, 2006. – P. 251–280. (URL: <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/37246431.pdf> 18.12.2018)

ОТКРЫТАЯ ОЛИМПИАДА КАК СРЕДСТВО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

О. В. ПАНИШЕВА, А. В. ЛОГИНОВ

(Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко; e-mail: panisheva-ov@mail.ru)

Математическое олимпиадное движение играет большую роль в развитии математики, повышении престижа образования на международной арене, а также в формировании личности учащегося, воспитании стремления к достижению высокого результата, целеустремленности, готовности к долгосрочной работе. В литературе хорошо освещен вопрос классических математических олимпиад, но нестандартные формы интеллектуальных соревнований по математике, к которым относятся открытые олимпиады, практически не рассматриваются. В статье дан исторический обзор появления и развития открытых олимпиад, охарактеризованы признаки, которые позволяют отнести олимпиаду к открытому типу, обосновано использование открытых олимпиад в качестве средства математического просвещения школьников, рассмотрены вопросы сроков проведения олимпиады, подходы к выбору тем для организуемой олимпиады открытого типа. В работе приводится сравнительный анализ открытых и традиционных математических олимпиад по разным критериям. Охарактеризованы цели и задачи обоих типов олимпиад, описаны требования, которые выдвигаются к формулировке заданий к открытым олимпиадам. Особое внимание уделяется вопросу сохранения здоровья школьников-участников олимпиады, межпредметному характеру заданий, описаны возможные содержательные блоки открытых математических олимпиад. В статье описан опыт организации открытой олимпиады, посвященной Н. И. Лобачевскому, приводятся примеры оригинальных авторских заданий, описан механизм проверки работ учащихся с указанием возможных сложностей, с какими могут столкнуться проверяющие олимпиадные работы школьников, отсутствующих при проверке классических олимпиад. Дан анализ педагогических, психологических результатов и развития общеучебных навыков школьников в проводимой открытой олимпиаде, сделаны выводы о перспективности использования олимпиад открытого типа для математического просвещения школьников.

Ключевые слова: олимпиада, математика, олимпиада открытого типа, школьные интеллектуальные соревнования, вуз-школа, Н. И. Лобачевский.

Математическое олимпиадное движение имеет особое значение в развитии школьной математики, позволяет выявлять наиболее способных школьников, способных решать задачи высокой сложности, способствует росту престижа страны на международной арене. В научной и периодической литературе хорошо освещены вопросы подготовки школьников к олимпиаде по математике [1–6], но организация нестандартных олимпиад по математике, их роль в образовательном процессе

освещена крайне скудно. Особое место среди олимпиад по математике принадлежит открытым олимпиадам, проводимым в несколько туров. Целью статьи является сравнительный анализ открытых и традиционных математических олимпиад.

Впервые подобные конкурсы для учащихся начал проводить заслуженный учитель Украины Александр Василенко в конце XX в. В олимпиадах принимали участие не только ученики той школы, в которой работал Александр Александрович. Еще не имея компьютера, учитель составлял задания, размножал их на печатной машинке и рассылал обычными письмами по почте. Адресатов находил по понравившимся ему публикациям в педагогической прессе. С помощью редакции узнавал адреса авторов и предлагал им вместе со школьниками принять участие. Так формировался заочный клуб единомышленников, которым небезразлична проблема повышения интереса школьников к изучению математики, патриотическое воспитание подрастающего поколения на материале изучения жизни и деятельности отечественных ученых.

Обычно открытая олимпиада посвящена памятным для математиков датам, юбилеям известных математиков. Так, А. Василенко организовывал открытые олимпиады в память А. Захарченко, М. Кравчука и других известных личностей. В продолжение традиций, начатых А. Василенко, нами была проведена олимпиада в честь 225-го юбилея «Коперника математики» – Николая Ивановича Лобачевского. Выбор Н. И. Лобачевского в качестве ученого, памяти которого посвящена олимпиада, не случаен. В настоящее время практически нет школьников, которые бы не знали, кто такой Стив Джобс и Билл Гейтс. А вот со знанием имен выдающихся отечественных ученых, которые внесли весомый вклад в развитие не только российской, но и мировой науки, наблюдается явный пробел. Одной из целей, которую мы преследовали при организации олимпиады, являлась популяризация отечественной математической школы, расширение знаний по биографии великого русского математика и изучение выдвинутых им идей, использование биографических фактов, знакомство с которыми способствует выработке навыков преодоления жизненных сложностей.

Объединяющим началом сравниваемых видов олимпиад является присущий многим конкурсам принцип соревновательности. В некоторой степени совпадают цели проведения конкурсов. Так, общей целью этих двух видов математических состязаний является развитие интереса к математике, расширение кругозора учащихся, развитие нестандартного мышления, стимулирование углубленного изучения математики. Каждая из них способствует пропаганде научных знаний, созданию необходимых условий для поддержки одаренных и способных детей. Участие в олимпиаде как обычной, так и открытой, способствует формированию таких качеств личности школьника, как ясность и точность мысли.

Однако проверка математических знаний, умений применять их в нестандартных ситуациях не является главной целью открытой олимпиады. В ней приоритет отдается целям расширения кругозора, поддержания интереса к той теме, которой посвящен конкурс, умению искать и отбирать нужную информацию. Если классическая олимпиада ставит своей задачей проверку имеющихся знаний, в том числе их применение в условиях экстремальных ситуаций [3], поиск правильного решения за ограниченное время, то открытые олимпиады имеют иные приоритеты, к которым можно отнести умение ориентироваться в информационном пространстве, умение вырабатывать, высказывать и отстаивать свою точку зрения, смещение акцента от поиска нужного ответа к выработке навыка генерировать новые, оригинальные идеи, что в совокупности является важными навыками для жизни в условиях информационного общества. Еще одной целью открытой олимпиады, проводимой высшим учебным заведением для школьников, может служить установление вертикальных связей «школа – вуз», что является предпосылкой для проведения профориентации среди школьников.

Формулировка заданий открытой олимпиады всегда оригинальна, она существенно отличается от тех формулировок, с которыми учащиеся привыкли встречаться на уроках математики. В этом наблюдается сходство с обычной олимпиадой, которая также предлагает к решению нетрадиционно сформулированные задачи. Задания открытой олимпиады носят межпредметный характер, среди них много задач исторической направленности, заданий, расширяющих общий кругозор участников. Направление осуществления межпредметных связей обусловлено деятельностью ученого, которому она посвящена.

Остановимся теперь на тех признаках, которые позволяют их дифференцировать. Олимпиада недаром называется открытой – это подразумевает возможность пользоваться различными источниками информации, включая помощь взрослых, что в корне отличает их от традиционных олимпиад. Этот вид олимпиады имеет некоторое сходство с заочным туром проведения обычной математической олимпиады. Работа носит настоящий исследовательский характер. Вопросы мы стараемся формулировать таким образом, чтобы они не были легко находимы по вводимому в поисковой системе запросу, для ответа на них требуется как минимум прочитать определенный объем информации и сформулировать конкретно ответ на заданный вопрос.

В открытых олимпиадах нет требования выполнять все задания, участник может выбрать те, которые ему кажутся более интересными. Тогда как в обычной олимпиаде подразумевается, что нужно решить все предложенные задачи. В связи с этим количество заданий в открытой олимпиаде (10–20) значительно превышает количество задач, предлагаемых на обычных олимпиадах (4–7). Обычная математическая

олимпиада ограничена во времени несколькими часами. Бывают дети, которых такая ограниченность во времени очень сковывает, они, боясь не успеть, лихорадочно записывают свои мысли, не позволяя себе даже вздохнуть. Чисто физическая усталость, мозоль от ручки на пальцах – естественное состояние после очного тура олимпиады. На заочной открытой олимпиаде на поиск ответов отводится значительно больший промежуток времени – не менее месяца.

Заметим, что при участии школьников в традиционных очных математических олимпиадах они практически всегда испытывают чувство страха и неуверенности [5]. Этот вывод подтверждается нами по результатам опроса школьников – участников олимпиад. Страх вызывает фактор неизвестности – а вдруг будет такое, которое я никогда не решал, а вдруг я забуду формулу, или буду знать, как решать, но не успею написать и пр. Школьник боится подвести учителя и не вспомнить то, что уже решали. Это состояние стресса не лучшим образом сказывается на результатах. Нами неоднократно наблюдались случаи, когда ученик самостоятельно справлялся с заданиями определенного типа в школе, и не смог решить похожее задание на олимпиаде, объясняя это одним – переволновался. Кроме того, добираясь на областную олимпиаду из сел и поселков, школьникам приходится осуществлять довольно ранний подъем, испытывать все неудобства дороги, поэтому они приезжают в областной центр невыспавшимися, голодными и уставшими, что, хоть и незначительно, но сказывается на их результатах. В открытых олимпиадах этого фактора страха нет – все задания перед участником и он сам оценивает свои силы, решает, за какое из них ему стоит браться. В любой момент он может отдохнуть, поесть, сменить род деятельности. Поэтому этот вид олимпиады имеет преимущество с точки зрения здоровьесбережения школьников.

Традиционные олимпиады проходят, как правило, в пять этапов: школьный (может включать в себя заочный и очный тур), районный (городской), областной (краевой, республиканский), зональный и всероссийский. Открытая олимпиада проводится в один тур. Обе олимпиады завершаются подведением итогов и награждением победителей.

Задания организованной нами олимпиады были разделены на несколько блоков – математический, биографический, творческий. В зависимости от сложности задания имели разный вес. Наибольший вес имели задания творческого блока. Приведем пример нескольких заданий из каждого блока.

Биографический:

Известно, что известный колосс Карл Гаусс на письмо Н. И. Лобачевского с изложением основ своей воображаемой геометрии не высказался ни одним словом в печати. Как отметил гений Лобачевского этот немецкий ученый?

В какой период своей жизни Лобачевский на два года оставил занятия математикой, решив заняться медициной?

В период отрочества Лобачевский был не совсем примерным учеником. Однажды он проехал верхом на корове, а потом еще прибил гвоздем к столу перед носом у вздремнувшего учителя кондуитный журнал. Что это за журнал? Что в него записывали? При каких обстоятельствах позже прошла встреча Н. И. Лобачевского с этим учителем?

Лобачевский интересовался не только науками, но и сельским хозяйством. В каком имении он проводил свои сельскохозяйственные опыты и чего ему удалось добиться на этом поприще?

27 мая отмечается Всемирный день библиотек. Какое отношение имеет Лобачевский к этому празднику?

Заметим, что задания этого блока сформулированы так, что ответ на них не будет в явном виде в Интернете или печатном источнике, его в любом случае, прочитав фрагмент биографии ученого, придется формулировать самому школьнику.

Математический:

Почему геометрию Лобачевского называют неевклидовой? Назовите математиков, которым как и Лобачевскому пришла в голову идея существования неевклидовой геометрии?

Почему факт «вертикальные углы равны» формулируется одинаково и у Евклида, и у Лобачевского, а вот теорема о сумме углов треугольника изменилась? Какая теорема о сумме углов треугольника действует в геометрии Лобачевского?

Сформулируйте пятый постулат Евклида (аксиому параллельных). Какую аксиому взамен этого постулата положил в основу своей геометрии Лобачевский?

Лобачевский детально разработал свою геометрию, нашел тригонометрические соотношения между сторонами и углами треугольников, изучил простейшие кривые – аналоги окружностей. Как назвал он эти кривые, одна из которых – окружность бесконечно большого радиуса, а вторая образована точками, удаленными от прямой на постоянное расстояние.

В геометрии Евклида на плоскости рассматривается такое взаимное расположение прямых: пересекающиеся и непересекающиеся (параллельные). Какой третий вид взаимного расположения прямых рассматривается в геометрии Лобачевского?

Какую интерпретацию геометрии Лобачевского нашел А. Пуанкаре? Что представляют собой в этой интерпретации плоскость и прямые?

Сколько признаков равенства треугольников существует в геометрии Лобачевского? Сформулируйте их.

Математик искал приложения своей геометрии. И нашел применение ей в математическом анализе для вычисления ... чего?

В творческом блоке участникам предлагалось написать эссе, создать стихотворение или рисунок, посвященный «Копернику геометрии». Для эссе предполагались темы, так или иначе связанные с биографией Николая Ивановича. Например,

Как изменился бы мир, не открой Лобачевский свою геометрию?

Если бы открытие Лобачевского сразу признали...

Непризнанный гений – редкость или обыденность?

Ваше отношение к ведению «кондуитного журнала» в современной школе.

Может ли школьник-озорник стать в будущем ученым и педагогом?

Кто из твоих современников (друзей, учителей, политиков и пр.) мог бы стать «вторым Лобачевским»?

Наибольший интерес вызвала тема о том, может ли озорник стать ученым и педагогом. Второй по популярности стала тема о ведении кондуитного журнала.

Проверка выполнения заданий открытой олимпиады предполагает в том числе и проверку творческих работ на плагиат, что и было сделано нами. Результаты показали, что только четыре процента из присланных работ содержали заимствованный материал, остальные были выполнены самостоятельно. Ответы на вопросы такой проверки не требуют, так как пользоваться открытыми источниками разрешено в правилах олимпиады. Здесь оценивалась лишь правильность выполнения задания и умение сжато и точно сформулировать ответ на вопрос.

Анализ присланных на конкурс выполненных заданий и общение с участниками после подведения итогов позволяет сделать следующие обобщения. Наличие творческого блока позволило принять участие в олимпиаде не только учащимся с математическим складом ума, но и явным гуманитариям. Так, среди присланных работ были такие, в которых обучающийся выполнил только лишь творческую часть заданий, но сделал это на таком уровне, что стал победителем в соответствующей номинации. Заметим, что даже в этом случае школьникам пришлось ознакомиться с биографией Н. И. Лобачевского, иначе им не было бы о чем писать эссе и сочинять стихотворение. Присланные на конкурс рисунки тоже говорили о том, что ученики ознакомились с биографией и основным направлением поисков математика, так как содержали иллюстрации к объяснению идей неевклидовой геометрии. Школьники отметили, что олимпиада привлекла их нетрадиционной формулировкой заданий, вызывающих желание узнать правильный ответ.

Участие в открытой олимпиаде позволило поднять самооценку некоторых школьников. Ведь если раньше они считались ничего не смыслящими в математике, то, получив награду или всего лишь сертификат участника математической олимпиады, они в собственных глазах

и в глазах одноклассников и педагогов значительно выросли, смогли доказать, что и в этой области знаний им что-то под силу. Таким образом, открытая олимпиада способствует созданию ситуации успеха.

Открытая олимпиада является массовым интеллектуальным соревнованием. По массовости она сравнима с областным или республиканским этапом традиционной олимпиады. Поскольку личное присутствие для участия в открытой олимпиаде не требуется, то в ней могут принять участие школьники из любого населенного пункта. Для этого они должны быть всего лишь проинформированы о возможности участия в данном конкурсе. Заметим, что информирование потенциальных участников составляет одну из важных сторон деятельности педагогов при организации открытой олимпиады. Такие конкурсы приурочены к датам из биографии ученого и именно в эти сроки проводятся. Поэтому сроки проведения для каждой открытой олимпиады свои. Так, олимпиада «Коперник геометрии» была проведена нами 1 декабря, в день рождения Н.И. Лобачевского. К этому сроку был закончен прием работ, осуществлена их проверка, подведены итоги. При организации традиционной олимпиады такая проблема не стоит, так она проводится в определенные сроки, о которых проинформированы образовательные организации централизованно. Заметим также, что победа в традиционной олимпиаде по математике немыслима без целенаправленной подготовки, кропотливых систематических занятий. Участие в открытой олимпиаде специальной подготовки не требует.

Завершилось поведение олимпиады подведением итогов, на которое были приглашены все участники вместе с педагогами и родителями. Итоги не свелись к банальному объявлению победителей, было проведено торжественное мероприятие, посвященное Н.И. Лобачевскому, в сценарии которого использовались в том числе и творческие работы участников – стихотворения и рисунки. На этом мероприятии были освещены и те стороны биографии Н.И. Лобачевского, которых школьники не касались, выполняя задания олимпиады. Мероприятие не только обобщило приобретенные школьниками знания о русском гении, но и дополнило их. Награды были вручены как участникам, правильно и наиболее полно и четко ответившим на все вопросы олимпиады, так и победителям в отдельных номинациях. Среди номинаций мы выделили следующие: «Лучший рисунок», «Лучшее стихотворение», «Лучшее эссе», «Лучшее оформление работы». Наряду со школьниками были награждены и педагоги. Отдельно была награждена школа, учащиеся которой приняли самое активное участие в олимпиаде (за наибольшее количество участников из одной школы). Кроме традиционных задач, проведенная нами олимпиада решала и задачу развития умений ориентироваться в потоке информации, выбирать главное, сжато формулировать свои мысли. В этом ее отличие от обычной

математической олимпиады, которая таких целей не ставит. Выполнение заданий открытой олимпиады учащимися способствовало как развитию межпредметных связей, творческого и гуманитарного начала у учеников, имеющих склонности и успехи в освоении математических дисциплин, так и интереса к математике у учащихся-гуманитариев.

Итак, мы сравнили два типа математических олимпиад – традиционные и открытые – по разным критериям: целям и задачам, массовости, времени, затрачиваемому на подготовку к олимпиаде и на выполнение заданий, количеству и типу заданий, самостоятельности выполнения заданий учащимися и др. Отметим, что на наш взгляд, оба типа олимпиад должны присутствовать в практике школьного математического образования, но по ряду критериев открытая олимпиада имеет преимущества и заслуживает более широкого внедрения в учебный процесс в качестве одной из форм внеклассной работы по математике.

Список литературы

1. Бочко С. Б., Изимов М. У., Лищук В. Е. Технические и организационные аспекты подготовки к открытым международным Интернет-олимпиадам по математике // Экономика, политика, право, образование в современном информационном обществе: новые парадигмы / материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ред.: М. С. Козлов, В. В. Рябчиков, З. А. Васильева и др. 2012. С. 441–445.

2. Вакилов Ш. М., Челябов И. М., Лахикова З. Г., Элипханов А. – В. И. Система подготовки учащихся общеобразовательных школ к олимпиадам по математике // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2 (57). С. 229–237.

3. Зарипова З. Ф. Олимпиада по математике как психолого-педагогический феномен // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–4. С. 96–99.

4. Келдибекова А. О. Формирование учебно-познавательной компетенции учащихся в условиях олимпиады школьников по математике // Известия ВУЗов Кыргызстана. 2016. № 5. С. 211–214.

5. Мусалимова Р. С. Влияние предметных олимпиад на функциональное состояние организма старшеклассников // Гигиена и санитария. 2012. № 2. С. 61–63.

6. Павлова О. А., Лыфенко А. Ф. Образовательный потенциал предметных олимпиад: на примере олимпиад по математике // Начальная школа. 2016. № 4. С. 53–58.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Панишева Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики преподавания математики Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. E-mail: panisheva-ov@mail.ru

Логинов Анатолий Владимирович – старший преподаватель кафедры информационных технологий и систем Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. E-mail: Loginov_Anatoly@mail.ru

OPEN OLYMPIAD AS A MEANS OF MATHEMATICAL ENLIGHTENMENT OF SCHOOL STUDENTS

PANISHEVA O. V.,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Higher Mathematics and Mathematics Teaching Methods, Luhansk Taras Shevchenko National University. E-mail: panisheva-ov@mail.ru

LOGINOV A. V.,

Senior Lecturer of Department of Information Technologies and Systems, Luhansk Taras Shevchenko National University. E-mail: Loginov_Anatoly@mail.ru

Mathematical Olympiad movement plays an important role in the development of mathematics, enhancing the prestige of education in the international arena, as well as in shaping the student's personality, fostering a desire to achieve high results, determination, readiness for long-term work. The question of classical mathematical olympiads is well described in literature, but non-standard forms of intellectual competitions in mathematics, which include open olympiads, are practically not considered.

The article provides a historical overview of the open olympiads appearance and development, describes the characteristics that make it possible to classify the olympiad to an open type, justifies the use of open olympiads as a means of mathematical enlightenment for students, discusses the competition period of the olympiad and the approaches to the choice of themes for the open organized olympiad.

The paper provides a comparative analysis of open and traditional mathematical competitions according to different criteria. The goals and objectives of both types of olympiads as well as the requirements that are put forward to the formulation of tasks for open olympiads are described. Special attention is paid to the issue of preserving the health of schoolchildren participating in the olympiad, the interdisciplinary nature of the tasks, and possible informative blocks of open mathematical olympiads are described.

The article describes the organizing experience of an open competition dedicated to N.I. Lobachevsky, gives examples of original authors' assignments, describes a mechanism for checking students' works, describes the possible difficulties that are missing when testing regular olympiads, but occurring in open type olympiad works. The analysis of the pedagogical and psychological results is given, the development of general educational skills of students participating in the open olympiad is described, conclusions on the prospects of using the open type olympiads for mathematical education of schoolchildren are made.

Key words: olympiad, mathematics, open type olympiad, school intellectual competitions, high school, N.I. Lobachevsky.

References

1. *Bochko S. B., Izimov M. U., Lishchuk V. E.* Technical and organizational aspects of preparing for open international Internet Mathematical Olympiad [Technical and organizational aspects of training for open international Internet Mathematical Olympiad]. In Kozlov M. S., Ryabchikov V. V., Vasilieva Z. A., etc. (ed.) // Economics, politics, law, education in the modern information society: new paradigms materials of the All-Russian scientific-practical conference: sb. statey [Technical and organizational aspects of preparing for open international Internet Mathematical Olympiad]. 2012. pp. 441–445.

2. *Vakilov Sh. M., Chelyabov I. M., Lakhikova Z. G., Elipkhanov A. – V. I.* The system of training students in secondary schools for mathematics competitions [Sistema podgotovki uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh shkol k olimpiadam po matematike]. World of science, culture, education [The world of science, culture, education], 2016, no 2 (57), pp. 229–237.

3. *Zaripova Z. F.* Olimpiada po matematike kak psikhologo-pedagogicheskii fenomen [Olympiad in mathematics as a psychological and pedagogical phenomenon]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education], 2018, no 58–4, pp. 96–99 (In Russ).

4. *Keldibekova A. O.* Formirovanie uchebno-poznavatel'noi kompetentsii uchashchikhsya v usloviyakh olimpiady shkol'nikov po matematike [Formation of educational and informative competence of students in the context of the Olympiad of schoolstudents in mathematics]. Izvestiya VUZov Kyrgyzstana [News of Kyrgyz universities], 2016, no 5, pp. 211–214.

5. *Musalimova R. S.* Vliyanie predmetnykh olimpiad na funktsional'noe sostoyanie organizma starsheklassnikov [The impact of subject Olympiads on the functional state of the body of high school students] // Gigiena i sanitariya [Hygiene and Sanitation], 2012, no № 2, pp. 61–63.

6. *Pavlova O. A., Lyfenko A. F.* Obrazovatel'nyi potentsial predmetnykh olimpiad: na primere olimpiad po matematike [Educational potential of subject olympiads: on the example of olympiads in mathematics]. Nachal'naya shkola [Primary School], 2016. no 4, pp. 53–58.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ГОТОВНОСТИ К САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОРАЗВИТИЮ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

ФАН ЦЗЮАНЬ, Э. В. ЛИХАЧЕВА, П. А. КОЗИНЦЕВА, А. С. ОГНЕВ

(Хайнаньский педагогический университет; АНО ВО «Российский новый университет»; e-mail: altognev@mail.ru)

В статье предложен один из путей формирования способности современных учащихся к самоорганизации и саморазвитию, приведен пример его реализации в современных вузах, выделены приоритетные направления дальнейшего совершенствования практики такого рода. Особенность предлагаемого подхода заключается в том, что формирование способности современных учащихся к самоорганизации и саморазвитию происходит в процессе их работы над своими реальными проблемами. Разработанный для этого образовательный модуль «Жизненная навигация» содержит такие учебные блоки, как: отработка учащимися навыков формулирования жизненно важных целей, отвечающих критериям и показателям SMART – теста; построение программы персонального саморазвития; оценка и профилактика возможных препятствий на пути к намеченным целям; создание плана достижения жизненно важных целей; определение обучающимися порядка согласования своих действий с другими людьми, от которых будет зависеть реализация его замыслов; корректировка обучающимися своего ежедневного распорядка с учетом намеченных им целей и разработанных планов их достижения. Задача преподавателя в этом случае состоит в ознакомлении учащихся с эффективными алгоритмами решения подобных проблем и в помощи по их эффективному применению. Хорошие результаты в этой работе дают использование преподавателем приемов из практики коучинга и тьюторской помощи. Важная особенность разработанного авторами образовательного модуля «Жизненная навигация» – регулярная постановка обучающимися конкретных целей на период между аудиторными занятиями с последующим анализом в составе учебной группы того, что и почему было успешно реализовано, что и из-за чего у них из задуманного не получилось, что и как следует делать для повышения эффективности своей жизнедеятельности. Важная часть описываемого подхода – интенсивная групповая работа учащихся. Такие учебные группы являются сильным источником мотивации учащихся к реализации своих замыслов и к постоянному практическому применению приобретенной способности к самоорганизации и саморазвитию.

Ключевые слова: самоорганизация, саморазвитие, компетенции, современное образование, образовательный модуль, жизненная навигация.

Очередная волна изменений образовательных стандартов вновь оживила дискуссию о продуктивности все еще используемых компетентностных моделей как основы для организации учебного процесса в современных вузах. Одно из серьезных оснований для таких дискуссий – отсутствие самого понятия «компетенция» в стандартах профессиональной деятельности, на приоритет которых для системы образования указывают сами государственные органы исполнительной власти, организующие разработку и внедрение образовательных стандартов. Другое основание для продолжения подобных дискуссий – осмысление ряда противоречий в самой трактовке компетенции как научного понятия [2]. Но, на наш взгляд, более серьезным основанием для споров о продуктивности компетентностного подхода к моделированию и организации учебного процесса является отсутствие доказательств как раз этой самой продуктивности или хотя бы убедительной демонстрации его преимуществ по сравнению с иными подходами.

Казалось бы, шаткое перемирие между сторонниками и противниками компетентностного подхода было обречено педагогическим сообществом путем обозначения с помощью понятия «компетенция» способности успешно решать определенные типы задач. И шатким это перемирие делает не только понятное стремление ученых к надежному содержательному описанию этого феномена. К прагматическому поиску сути такой способности практиков побуждают настойчивые попытки органов государственного надзора строить оценку состоятельности реализуемых учебным заведением образовательных программ на основе описания средств оценки компетенций. Иначе говоря, от учебного заведения буквально требуется описание операций, объективная регистрация которых и есть доказательство сформированности компетенции. А это вновь в еще более острой форме ставит вопрос об оценке готовности учащегося к решению не только типовых, но и нестандартных задач, если речь заходит об оценке готовности учащихся к творчеству, созданию чего-то по-настоящему нового.

Обозначенная проблема имеет самое прямое отношение прежде всего к появившимся в новых образовательных стандартах высшего профессионального образования универсальным компетенциям. Так, согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (введен приказом министра Минобрнауки России № 121 от 22 февраля 2018 г.) – к категории универсальных компетенций среди прочих отнесены неподдающиеся единым шаблонам лидерство, командная работа, самоорганизация и саморазвитие. Что, например, следует считать измерительным средством для универсальной компетенции УК-6, обозначающей «способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию

саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни»? И что за предмет или образовательный модуль следует включить в образовательный процесс для формирования такой компетенции?

Если исходить из вполне разумной идеи о том, что стандарты высшего профессионального образования и среднего общего образования должны быть единой логически взаимосвязанной системой, то вузам просто следует развивать уже якобы сформированную у выпускников средней школы готовность «к саморазвитию и личностному самоопределению, способность ставить цели и осуществлять жизненные планы, способность к построению индивидуальной образовательной траектории». Все это предусмотрено Федеральным образовательным стандартом среднего общего образования в редакции приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.06.2017 г. № 613. И все это также соответствует разделу «Личностные результаты основной образовательной программы» в части, касающейся готовности и способности учащихся к саморазвитию, самообразованию, к постановке целей, построению и реализации жизненных планов (согласно примерной основной образовательной программе среднего общего образования, одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию – протокол № 2/16-з от 28 июня 2016 г.). Но что именно осознанно и целенаправленно делает школа для формирования подобных «готовностей» и «способностей»? Как этими процессами управляет, чем измеряет результаты такой работы?

Те же вопросы можно было бы с тем же успехом адресовать и в отношении аналогичной группы общекультурных компетенций. Только вряд ли содержательные ответы следует искать в плоскости дискуссий о том, что чем называть и что такое «компетенция» (а также что из себя представляет «образовательный модуль», почему новая триада «знать – уметь – владеть» для описания результатов обучения лучше своей предшественницы «знания – умения – навыки» и т.д.). Нам все же придется всерьез заняться содержательным преобразованием самого учебного процесса, преодолевая ряд давно уже накопившихся проблем в понимании самой роли образования в современном мире.

Если образование как определенный социальный институт действительно своей главной целью считает подготовку человека к успешной жизнедеятельности, то его организаторам следует провести основательную ревизию того, а что именно для такого успеха требуется? Нужно ли по-прежнему считать учебными дисциплинами изложение основ определенных отраслей науки, сам традиционный перечень которых уже давно не отвечает современному научному знанию? Далее важно определить, всегда ли образовательный процесс должен следовать логике создания и развития определенного вида научного знания? Если образование действительно ориентировано на будущие успехи обучающихся,

то не пора ли строить его в ориентации на самую изменяющуюся жизнедеятельность человека? Ведь именно на определение жизненно важных целей и построение планов их достижения и ориентированы поименованные теперь универсальными такие компетенции, как самоорганизация и саморазвитие. Не претендуя на абсолютную универсальность предлагаемого ниже подхода к решению обозначенной проблемы, покажем, как, по нашему мнению, эту идею можно реализовать в современном вузе.

Во-первых, если в самом пояснении к тому, чем являются самоорганизация и саморазвитие, указаны способность к постановке целей и построению планов по их реализации, то представляется наиболее простым путем формирование этой способности в ходе многократной постановки таких целей, построения подобных планов. Во-вторых, ясно, что разумным продолжением этой практики будут побуждение учащихся к реализации таких планов и в вузе, и за его пределами. В-третьих, ориентация на гарантируемую способность к чему-либо предполагает не только и не столько информирование учащихся о чем-либо, не только ознакомительные практические занятия, но и отработку эффективного использования приобретенных знаний в повседневной жизни. И, наконец, с учетом образовательной направленности такой работы важно создать условия для анализа учащимися полученного опыта и для повышения эффективности их дальнейшего целеполагания и целереализации.

Следуя указанной выше модели формирования способности к самоорганизации и саморазвитию, нами был разработан и внедрен в ряде отечественных и зарубежных вузов (Московский педагогический государственный университет; Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики; Московский физико-технический институт; Российский Новый университет, Севастопольский государственный университет, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко; Хайнаньский педагогический университет) образовательный модуль, получивший название «Жизненная навигация» [3, 4]. В качестве содержательных блоков в этот модуль вошли:

- отработка учащимися навыков формулирования жизненно важных целей, отвечающих критериям и показателям получившего широкое распространение SMART – теста;
- построение программы персонального саморазвития, которая включает культивирование учащимся у себя именно тех качеств, которые относятся к разряду обязательных для достижения намеченных им жизненно важных целей;
- оценка и профилактика возможных препятствий на пути к намеченным целям;
- создание плана достижения жизненно важных целей;

- определение обучающимися порядка согласования своих действий с другими людьми, от которых будет зависеть реализация его замыслов;
- оптимальная корректировка обучающимися своего ежедневного распорядка с учетом намеченных им целей и разработанных планов их достижения.

Важная особенность этого образовательного модуля – регулярная постановка обучающимися конкретных целей на период между аудиторными занятиями с последующим анализом в составе учебной группы того, что и почему было успешно реализовано, что и из-за чего у них из задуманного не получилось, что и как следует делать для повышения эффективности своей жизнедеятельности. Это способствует развитию их продуктивной рефлексии, укрепляет навыки конструктивного командного взаимодействия, обеспечивает обмен полезным опытом, усиливает установку на реализацию своих замыслов. Тестирование до и после освоения модуля показывает, что «Жизненная навигация» способствует развитию таких качеств, как инициатива и ответственность, умение добиваться задуманного и согласовывать свои действия с другими людьми, более рационально использовать свое время. Все это подтверждает, что освоение образовательного модуля «Жизненная навигация» включает в себя не только элементы обучения, но и воспитания, органично сочетающиеся в едином образовательном процессе.

Несмотря на подтвержденную практикой эффективность образовательного модуля «Жизненная навигация», его реализация выявила ряд характерных проблем для действующей сегодня системы образования, без решения которых подобные внедрения становятся крайне затруднительными или вообще невозможными.

Первая из таких проблем – переориентация самих педагогов на иной характер работы. Найденный нами путь ее решения – прохождение преподавателями курсов повышения квалификации, на которых сами они выполняют те же задания, что и их будущие студенты. Кроме того, в ходе такого повышения квалификации преподаватели путем групповых дискуссий и индивидуального анализа полученных результатов определяют, как именно с учетом их личностных особенностей им нужно организовывать работу со своими учащимися.

Опыт показал, что хорошие результаты в этой работе дают включение преподавателем в свой профессиональный арсенал приемов из практики коучинга и тьюторской помощи. Продуктивным оказалось преимущественное ориентирование студентов младших курсов на максимальное использование для реализации своих программ саморазвития различных форм внеаудиторной работы вуза. Студентов средних курсов более продуктивно ориентировать на выбор мест прохождения различных видов практик с учетом определенных ими жизненно важных целей и планов по их реализации. Для старшекурсников ключевыми ориентирами

должны становиться отвечающие жизненно важным целям трудоустройство и намеченные для этого периода жизни достижения личного плана.

Второй проблемой внедрения образовательных модулей, подобных «Жизненной навигации», оказалось несоответствие используемых форм привычным формам работы со студентами. Привычное деление на лекции и практические занятия в этом случае может оказаться нецелесообразным. Выбираемые преподавателем формы и методы работы должны обеспечивать решение главной задачи – формирование и развитие обозначенной в соответствующем образовательном стандарте способности (в нашем случае способности к самоорганизации и саморазвитию). Тогда вновь встает вопрос о том, что следует использовать в качестве признака получения желаемого результата, т.е. обозначенной в образовательном стандарте способности.

Свое решение этой проблемы мы искали путем определения тех жизненно важных задач, для решения которых обозначенные способности и формируются. И коль скоро в стандарте в качестве такой задачи указано построение траектории саморазвития, то именно демонстрацию модели такой траектории – письменной программы саморазвития – мы и выбрали в качестве одного из признаков наличия у обучающегося соответствующей способности. Ту же роль в модуле «Жизненная навигация» мы отвели описанной учащимся системе жизненно важных для него целей, определению путей преодоления возможных препятствий на пути к намеченным целям, созданным планам достижения своих целей, моделированию необходимых переговоров о согласовании своих действий с другими людьми, изложенному им оптимальному ежедневному расписанию.

Третья связанная с внедрением подобных модулей проблема – выбор подходящих для них итоговых форм отчетности. Для этого никак не подходят ни традиционные экзамены с ответами по заранее подготовленным билетам, ни ставшие модными в последнее время письменные тесты. В случае образовательного модуля «Жизненная навигация» нами было выбрано собеседование преподавателя и обучающегося по материалам перечисленных выше письменных работ, которое в вузовской практике обозначается как коллоквиум. Помимо наличия таких работ в ходе собеседования от обучающегося требуется демонстрация разумности и осознанности своей позиции, использование в качестве аргументации случаев из собственной практики, описание возможных вариантов эффективного поведения в будущем.

Описание обнаруженных проблем, которые стоят на пути к целенаправленному развитию у обучающихся готовности к самоорганизации и саморазвитию, было бы неполным, если бы мы умолчали о психологической неготовности к этому и руководящего, и педагогического состава вузов. Эту неготовность нельзя сводить только к необдуманному консерватизму. Жесткость реакции надзорных органов на все

непонятное и новое в работе вузов побуждает их руководство действовать в логике выживания, а не поиска продуктивных инноваций. В итоге декларируемые очередными образовательными стандартами академические свободы быстро нивелируются путем скрупулезных и часто очень тенденциозных проверок учебных заведений органами надзора за деятельностью в сфере образования.

В приведенном в данной статье примере с внедрением модуля «Жизненная навигация» мы отчасти решили данную проблему путем разработки соответствующих положений, нормативных и распорядительных документов, которые делают все производимые действия легитимными. Кроме того, для лиц, принимающих необходимые управленческие решения, были продемонстрированы существенные с их точки зрения выгоды от внедрения такого модуля – повышение с его помощью вероятности трудоустройства выпускников, рост значимости обучения в вузе для самих студентов и удовлетворенности сделанным выбором в пользу вуза со стороны их родителей.

Практика показала, что для преподавателей хорошими стимулами в отношении освоения «Жизненной навигации» оказались значимость приобретаемых навыков для их собственной жизнедеятельности, новые возможности для педагогической и научной деятельности. Расширению возможностей для научного творчества в случае внедрения образовательного модуля «Жизненная навигация» способствует регулярное обновление информации о приоритетах современной молодежи, о волнующих ее проблемах и о найденных ею способах их преодоления. Исследовательская деятельность становится органичной частью образовательного процесса. Поэтому для многих преподавателей отпадает необходимость разделять для себя их научные изыскания и учебную работу.

Дальнейшие перспективы по совершенствованию формирования у учащихся готовности к самоорганизации и саморазвитию мы связываем с активным внедрением в образовательный модуль «Жизненная навигация» виртуальных средств коммуникаций между всеми его участниками. По нашему мнению, создание и поддержка работы постоянно действующих открытых сообществ в этом случае может интенсифицировать обмен полезным жизненным опытом и во время обучения в вузе, и после его окончания. Постоянные контакты между членами таких виртуальных сообществ должны выполнять роль «внешних орудий воли», побуждающих человека к воплощению своих замыслов. Они могут стать своего рода инструментом оценки социальной значимости задуманного и достигнутого, экспертными площадками для определения реалистичности намечаемых целей, а также средством поиска единомышленников для работы над совместными проектами.

Соглашаясь с авторами статьи о ключевой роли педагога в реформировании всей системы образования [1], также считаем чрезвычайно

важным более широкомасштабное внедрение модуля «Жизненная навигация» в систему подготовки школьных учителей и в образовательные программы средней образовательной школы. Целесообразность и эффективность такого внедрения подтверждает практика его использования при подготовке учителей в ряде указанных выше отечественных и зарубежных вузов. Об этом также свидетельствуют многочисленные примеры успешного использования модуля «Жизненная навигация» в образовательных программах детских лагерей летнего отдыха и программах различных молодежных образовательных форумов.

Список литературы

1. *Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Розов Н. Х.* Подготовка педагогических кадров: международный опыт и отечественные реалии // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2018, № 3. – С. 3–16.

2. *Боровских А. В.* Истина против закона, или еще раз о компетентности // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2018, № 2. – С. 12–33.

3. *Казин Ф. А., Причисленко А. Г., Самосадная А. А.* Почему предпринимательское образование в вузе целесообразно начинать с курса «Жизненная навигация»? // Инновации. – 2016, № 2 (208). – С. 73–77.

4. *Огнев А. С., Довбыш С. Е., Колосова Е. Б.* Навигация: жизненная, образовательная, профессиональная. – М.: МПГУ, 2018. – 128 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Фан Цзюань – кандидат психологических наук, профессор Хайнаньского педагогического университета (КНР). E-mail: fangjuan_hainan@163.com

Лихачева Эльвира Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент АНО ВО «Российский новый университет». E-mail: zin-ev@yandex.ru

Козинцева Полина Александровна – кандидат психологических наук, доцент АНО ВО «Российский новый университет». E-mail: polina-soul@mail.ru

Огнев Александр Сергеевич – доктор психологических наук, научный руководитель института психологии и педагогики АНО ВО «Российский новый университет». E-mail: altognev@mail.ru

THE PROBLEM OF STUDENTS' SELF-ORGANIZATION AND SELF-DEVELOPMENT READINESS AND ITS POSSIBLE SOLUTIONS

FANG JUAN,

PhD in Psychological sciences, Professor of Hainan Normal University, China.

E-mail: fangjuan_hainan@163.com

ЛИХАЧЕВА Е. В.,

PhD in Psychological sciences, Associate Professor of Russian New University,

Moscow, Russian Federation. E-mail: zin-ev@yandex.ru

KOZINTSEVA P. A.,

PhD in Psychological sciences, Associate Professor of Russian New University, Moscow, Russian Federation. E-mail: polina-soul@mail.ru

OGNEV A. S.,

Grand PhD in Psychological sciences, Professor of Russian New University, Moscow, Russian Federation. E-mail: altognev@mail.ru

The article offers contemporary students the way to form the ability of self-organization and self-development. An example of its implementation in modern universities is given. The priority areas for further improvement of the method are highlighted. The key feature of the proposed approach is that students learn to develop self-organization and self-development skills in-situ; within the process of work on their real issues. The educational module «Life Navigation» contains the following educational units: developing students' skills in formulating vital goals that meet the criteria and indicators of the SMART test, building a personal program of self-development, identification and prevention of potential obstacles, creating a plan to achieve vital goals, coordinate actions with other people, who may influence their plans, to adjust their daily routine according to their goals and plans. The teacher's aim in this case should familiarize students with algorithms for solving such problems and help to apply them effectively. High results in this work are achieved by means of coaching and tutoring techniques used by teachers. An important feature of the educational module «Life navigation», developed by the authors, is the process of regular setting of specific goals by students for the period between classroom sessions. As part of a study group work this should include subsequent analysis of what has been successfully implemented, why they may not have succeeded with their plans, and what should be done in order to improve their efficiency. An important part of the described approach is the students' intensive group work. These training groups are a strong resource for students' motivation for implementing their ideas and for constant practical application of the acquired ability to self-organization and self-development.

Key words: self-organization, self-development, competence, contemporary education, educational module, life navigation.

References

1. *Borisnikov V. P., Gukalenko O. V., Rozov N. Kh.* Preparation of pedagogical personnel: international experience and domestic realities // The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education – 2018, № 3. P. 3–16.

2. *Borovskikh A. V.* Truth against the law, or once again about competence // The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education – 2018, № 2. P. 12–33.

3. *Kazin Ph.A., Prichislenko A. G., Samosadnaya A. A.* Why entrepreneurial education in the University has to start from the discipline «Life Navigation»? // Innovations – 2016, № 2 (208). P. 73–77.

4. *Ognev A. S., Dovbish S. E., Kolosova E. B.* Navigation: Life, Education, Profession – Moscow, 2018. 128 p.