ISSN 1726-667X

ISSN 1726-667X
DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.00

Higher Education Today

Высшее образование сегодня

Реформы
Нововведения
Опыт

Рецензируемое издание ВАК
в области педагогики
и психологии

2020

1

Каким должен быть компетентностный учебник? **8**

Говорить по-русски? Легко! **38**

Цифровая трансформация университета **2**

Диспут как метод обучения **61**

Психология художественного воображения **86**

Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата (ФИЭБ)

9–28 апреля 2020 года

Более 90 базовых площадок

- Сертификат качества вуза и именные сертификаты студентов
- Педагогический анализ результатов
- Преимущества при профессионально-общественной аккредитации
- Привилегии в проекте «Лучшие образовательные программы инновационной России»
- Учет результатов в Национальном агрегированном рейтинге

22 направления подготовки

9 апреля
38.03.03 Управление персоналом
38.03.04 Государственное и муниципальное управление
39.03.01 Социология
42.03.01 Реклама и связи с общественностью

14 апреля
01.03.02 Прикладная математика и информатика
05.03.06 Экология и природопользование
44.03.01 Педагогическое образование
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

16 апреля
13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника
13.03.02 Электроэнергетика и электротехника
43.03.01 Сервис
44.03.02 Психолого-педагогическое образование

21 апреля
08.03.01 Строительство
20.03.01 Техносферная безопасность
40.03.01 Юриспруденция

23 апреля
21.03.01 Нефтегазовое дело
38.03.02 Менеджмент
38.03.05 Бизнес-информатика
38.03.06 Торговое дело

28 апреля
09.03.01 Информатика и вычислительная техника
09.03.02 Информационные системы и технологии
38.03.01 Экономика

Присоединяйтесь к участникам ФИЭБ и будьте уверены в качестве подготовки выпускников!

bakalavr.i-exam.ru nii.mko@gmail.com (8362) 64-16-88

Ежемесячный журнал

Высшее образование сегодня

2020 1

Рецензируемое издание ВАК Минобрнауки России в области педагогики и психологии

СОДЕРЖАНИЕ

БОЛЬШИЕ ВЫЗОВЫ

Университеты перед лицом цифровизации

Шабанов Г.А., Растягаев Д.В. Цифровизация вуза: реальность и ожидания **2**

ПЕДАГОГИКА

Компетентностный подход: методология и практика

Хуторской А.В. Структура и содержание компетентностного учебника для вуза **8**

Кувардина Н.А. Формирование правовых составляющих экономической компетентности бакалавров юридического направления подготовки **14**

Новикова Е.А., Королев В.А., Бушуева О.Ю., Иванова Н.В., Горяинова Н.В. Формирование коммуникативных компетенций у иностранных студентов медицинских вузов на занятиях по биологии **18**

Подготовка педагога

Жеглова О.А., Закирова А.Ф. Освоение научных понятий в профессиональной подготовке будущих педагогов: герменевтический подход **22**

Подымова Л.С., Головятенко Т.А. Организация персонифицированного образовательного пространства как проблема **28**

Образование без границ

Ковальчук С.С., Гаркуша Н.А., Медянкина Е.Н., Мухина Ю.Н. Онлайн-обучение: из опыта зарубежных и российских вузов **31**

Волохина В.П. Факторы, влияющие на довузовскую подготовку иностранных студентов **38**

Должикова А.В., Тисленко М.И. Летние школы как инструмент повышения конкурентоспособности российской высшей школы: метод кейсов **43**

Энергия олимпиад

Кондрашова А.В. Проведение химических олимпиад в аграрном вузе **49**

Язык как часть профессиональной подготовки

Kucherenko S.N., Makhmudova T.V., Shcherbakova I.O. Teaching English as a Foreign Language at the Postgraduate Level in Russia: a Multi-Modular Phd Course as a Solution to the Current Crisis **54**

Eremenko A.V., Titova O.K., Kravchenko E.V. A Debating Activity in EFL Classes **61**

Артеменко О.А., Воейкова А.А., Амеличева К.А. Методика использования мобильного приложения BBC Learning English в процессе обучения иностранному языку студентов поколения Z **67**

ПСИХОЛОГИЯ

Теория и практика психологии

Каширин В.П. Современный подход к пониманию объекта и предмета социальной психологии **72**

Майстренко Е.В., Андреева Т.С., Ибрагимова Н.И. Оценка условий трудовой деятельности и их влияние на физическое и психоэмоциональное состояние педагогов высшей школы Югры **81**

Гармония личности

Киселёва С.Л. Инновационный подход к развитию воображения в изодеятельности детей старшего дошкольного возраста **86**

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Социология образования

Кареева И.В., Васильева И.В., Зотова К.В. Проблемы воспитания позитивного межэтнического взаимодействия курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний России: социальный аспект **91**

Рекомендации авторам журнала «Высшее образование сегодня» **95**

Contents 96

Редакционный совет журнала «Высшее образование сегодня»

В.М. Филиппов, председатель Редакционного совета журнала «Высшее образование сегодня», Российский университет дружбы народов

И.В. Аржанова, Национальный фонд подготовки кадров

Г.А. Балыхин, Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации

В.А. Болотов, Российская академия образования, Высшая школа экономики

Г.А. Бордовский, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

В.М. Демин, Союз директоров средних специальных учебных заведений России

В.И. Звонников, Ассоциация организаций развития управленческого образования

В.А. Зернов, Ассоциация негосударственных вузов, Российский новый университет

А.Ф. Киселев, Российская академия образования

Н.Н. Куняев, Всероссийский научно-исследовательский институт документоведения и архивного дела

А.В. Лубков, Московский педагогический государственный университет

В.А. Мазилов, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Н.П. Макаркин, Мордовский государственный университет

К.В. Макарова, Московский педагогический государственный университет

Г.И. Меркулова, Профсоюз работников народного образования и науки

Н.Д. Никандров, Российская академия образования

Н.Н. Пахомов, заместитель председателя Редакционного совета, Российский новый университет

В.А. Садовничий, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Р.И. Халмурадов, Самаркандский государственный университет, Республика Узбекистан

В.Д. Шадриков, Высшая школа экономики

Г.Ф. Шафранов-Куцев, Тюменский государственный университет

Журнал «Высшее образование сегодня» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Министерства науки и высшего образования Российской Федерации для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук в области педагогики и психологии по специальностям: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования), 13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры, 13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности, 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования, 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии, 19.00.02 – Психофизиология, 19.00.05 – Социальная психология, 19.00.07 – Педагогическая психология

© Российский новый университет, 2020. Индекс 80790 в каталоге агентства «Роспечать».

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.02

УДК 378.1

Г.А. Шабанов, Д.В. Растягаев,
Российский новый университет

Цифровизация вуза: реальность и ожидания

Российский новый университет

Освоение цифровых технологий в вузах. Вехи и результаты

Внедрение цифровых технологий в различные сферы жизни общества большинством населения нашей страны тесно связывается с улучшением качества жизни, эффективным решением экономических, социальных, культурно-образовательных, производственных и управленческих задач, доступностью и разносторонностью получаемой информации.

Образование наряду с финансовой сферой по праву считается лидером во внедрении цифровых технологий. Еще с середины 1980-х годов в практику управления вузами, организации образовательного процесса активно начали внедряться информационно-коммуникационные технологии. На их базе создавались корпоративные информационные системы, внедрялись компьютерные образовательные технологии, электронные библиотеки, компьютерное тестирование при проведении аттестации обучаемых и др. В высших учебных заведениях уже более двух десятилетий активно используются разнообразные информационные среды, обеспечивающие организацию образовательного процесса, научных исследований, инновационной и управленческой деятельности на базе современных информационно-компьютерных технологий [1].

Изучение и анализ практики информационной трансформации высшей школы, литературных источников [2] свидетельствуют, что цифровые технологии успешно применяются в следующих областях:

1. Организация работы с абитуриентами

В этой сфере благодаря информатизации:

– обеспечена интеграция информационных систем вуза с информационно-образовательными порталами, такими как «Поступай правильно», «Поступи онлайн» и др., которые информируют абитуриентов о реализуемых образовательных программах, условиях обучения, наличии бюджетных мест, конкурсе, вступительных испытаниях, проходных баллах, стоимости обучения в вузах и др.;

– созданы личные кабинеты абитуриентов с общей информацией о вузе, с возможностью отдаленного участия в днях открытых дверей, электронной регистрацией в качестве поступающего, электронной подачей документов на поступление, отслеживанием участия в конкурсе;

– реализована интеграция информационных систем вуза с федеральной информационной системой обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся и приема в целях обмена информацией об оценке сочинения абитуриента, получения сведений о результатах прохождения вступительных испытаний в форме единого государственного экзамена, о результатах участия в олимпиа-

© Шабанов Г.А., Растягаев Д.В., 2020

ГРИГОРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ШАБАНОВ

доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Российского нового университета. Сфера научных интересов: обеспечение качества образования в вузах, творчество преподавателя, рефлексивные технологии и интерактивные методы проведения учебных занятий. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: shab2004@list.ru

ДМИТРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ РАСТЯГАЕВ

кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по информатизации Российского нового университета. Сфера научных интересов: сетевые информационные технологии, внедрение и эксплуатация информационных систем, моделирование радиофизических явлений. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: rdv@rosnou.ru

Обобщается опыт создания вузовских корпоративных информационных систем для обеспечения функционирования электронной образовательной среды, автоматизации образовательного процесса, ведения кадровой, финансово-экономической деятельности, интеграции с информационными системами министерств, ведомств, других учреждений и организаций. Анализируются проблемы, снижающие эффективность цифровых технологий, проявляющиеся прежде всего в необходимости дублирования информации, представляемой в различные инстанции, и прикрепления к электронным формам отчетов и документов на бумажных носителях, а также недостаточное использование цифровой подписи руководителя, сбои в хранении персональных данных и др. Рассматриваются перспективные направления повышения эффективности цифровых технологий, связанные с созданием и развитием единой модели цифровой образовательной среды, объединяющей все уровни образования, интеграционной платформы непрерывного образования, реализацией принципа «одного окна» и др.

Ключевые слова: цифровизация образования, информационная электронная образовательная среда, корпоративная информационная система, цифровые технологии, образовательный портал, онлайн-курсы.

The experience of creating university corporate information systems in the field of the effective functioning of the electronic educational environment, automation of the educational process, human resources, financial and economic activities, integration with information systems of ministries, departments, other institutions and organizations is summarized. The problems that reduce the effectiveness of digital technologies are analyzed, which are manifested, first of all, in the need for duplication of information submitted to various authorities, attachment of electronic reports and documents on paper, inadequate use of the digital signature of the head, failures in the storage of personal data, etc. Promising areas of increasing the effectiveness of digital technologies are considered, associated with the creation and development of a single model of a digital educational environment that combines all levels of education, an integration platform for continuing education, the implementation of the principle of "one window", etc.

Key words: digitalization of education, information electronic educational environment, corporate information system, digital technologies, educational portal, online courses.

дах, проводимых в порядке, устанавливаемом Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, о лицах, имеющих право на дополнительные конкурсные баллы за индивидуальные достижения, а также представления информации в Федеральную информационную систему обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся и приема по ходу приемной кампании и зачислению в вуз;

– осуществлена интеграция информационных систем, обеспечивающих прием в вуз, с информационными системами государственных органов, проводящих процедуру признания образования и/или квалификации, полученных абитуриентом в иностранном государстве.

2. Организация и управление образовательным процессом на базе цифровых технологий

Продвижение в этом направлении позволяет:

– создавать электронную информационно-образовательную среду вуза, соответствующую требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, и обеспечивать индивидуальный неограниченный доступ к ней всех обучающихся посредством сети Интернет;

– вести учет численности обучающихся и передавать данные в единую федеральную межведомственную систему учета контингента обучающихся по основным образовательным программам и дополнительным образовательным программам;

– автоматизировать расчет нагрузки научно-педагогических работников, составление учебного расписания и обеспечивать его доступность с различных электронных устройств;

– обеспечивать доступ обучающихся к электронным библиотечным системам и учебным электронным учебно-методическим материалам, разработанным преподавателями вуза;

– осваивать обучающимися свободно размещенные онлайн-курсы, разработанные преподавателями ведущих вузов, и засчитывать их при освоении образовательной программы бакалавриата и специалитета;

– формировать портфолио обучающихся, их личные учебные планы, контролировать выполнение обучающимися групповых и индивидуальных учебных планов, учитывать результаты обучения по дисциплинам (модулям) и практикам, их соотнесение с установленными в образовательной программе индикаторами достижения компетенций;

– осуществлять электронное обучение и внедрение в учебный процесс дистанционных образовательных технологий;

– обеспечивать систематическую совместную работу обучающихся и преподавателей;

– проверять на оригинальность и заимствование научные, курсовые, выпускные квалификационные работы обучающихся, размещать выпускные квалификационные работы в открытом доступе;

– вносить сведения о выпускниках вуза в Федеральный реестр до-

кументов об образовании и квалификации.

3. Цифровое администрирование деятельности научно-педагогических работников и сотрудников вуза

Это дает возможность автоматизировать:

– процессы кадрового делопроизводства, учета и анализа кадрового состава на соответствие квалификационным требованиям и профессиональным стандартам;

– процессы финансового планирования, учета, контроля доходов и расходов образовательной организации, начисления заработной платы;

– разработку учебных планов, образовательных программ и рабочих программ учебных дисциплин;

– учет результатов научной деятельности, ведения мониторинга публикационной активности преподавателей и научных работников;

– ведение электронного портфолио педагога.

4. Корпоративные информационные системы вузов

Их внедрение обеспечивает автоматизацию документационного обеспечения и справочно-аналитической работы:

– сбор информации для заполнения различных форм статистической отчетности, таких как ВПО-1, ВПО-2, Наука-2, электронный бюджет, мониторинги и др.

– подготовку заявок на участие в проводимых конкурсах, получение контрольных цифр приема, грантов;

– обобщение и анализ информации для участия вуза в мониторингах, рейтингах и др.;

– подготовку обобщенной информации и сведений, запрашиваемых Министерством науки и высшего образования Российской Федерации и др.

Созданные в высших учебных заведениях корпоративные информационные системы в основном позволяют автоматизировать многочисленные процессы организации образовательного процесса, ведения финансовой, административной работы, формирования многочисленных отчетов и сведений. С развитием и внедрением информационных технологий в образовательный процесс появилось понятие цифровой образовательной среды как совокупности информационных систем, электронных устройств, а также инструментов и сервисов для обеспечения работы вузов и решения задач, возникающих в ходе организации и осуществления учебного процесса.

Цифровая трансформация призвана открыть пути для развития и творческой реализации каждого человека, а на этой основе – для повышения человеческого потенциала

Проблемы цифровизации высшего образования

Тем не менее нельзя не видеть, что реальное состояние цифровой образовательной среды высшей школы пока не соответствует ожиданиям руководителей и научно педагогических работников вуза. Эффективность функционирования компьютерных информационных систем значительно снижается из-за существования целого ряда нерешенных проблем.

Одной из таких проблем является невозможность отказаться от формирования и обработки огромного количества бумажных документов, даже при наличии в вузе электронного документооборота. Современные информационные технологии позволяют избавиться от некогда традиционных бумажных документов, например зачетных книжек, особенно в случаях, когда обучающийся получает образование с использованием компьютерных технологий. Однако в ответе на обращение о возможности отмены бумажных зачетных книжек Министерство просвещения Российской Федерации в письме от 1 ноября 2019 года № 05-ПГ-МП-22647 прямо указывает на то, что «представление обучающимся, осваивающим образовательные программы среднего профессионального образования, зачетной книжки в бумажном виде является необходимым» [5].

Многие учреждения и организации не готовы использовать элек-

тронные ответы и копии документов на поданные запросы, что вынуждает вузы параллельно с электронным вести и бумажный документооборот. Так, у всех юридических и физических лиц есть возможность получить в специально созданном Федеральном реестре документов об образовании и квалификации быстрый автоматический ответ о факте выдачи диплома о высшем образовании или среднем профессиональном образовании. Тем не менее многие организации обращаются непосредственно в вуз с требованием подтвердить справкой, заверенной печатью, факт обучения того или иного лица в вузе, присвоенную ему квалификацию, выдачу ему документа об образовании, выслать бумажные копии действующих на момент окончания вуза лицензии и свидетельства о государственной аккредитации и др. Ежедневно к нам в Российский новый университет приходит от 10 до 15 таких запросов, а в год более 3 тысяч, и для ответа на них приходится тратить заметную долю рабочего времени административно-управленческого персонала, расходовать сотни килограммов бумаги и вводить дополнительные должности в канцеляриях, общих отделах, архивах и т.п.

Другая проблема, снижающая эффективность цифровых технологий, заключается в том, что запрашиваемая различными министерствами и ведомствами в электронном виде информация должна подписываться руководителем в бумажном варианте и в сканированном виде прикрепляться к заполненным электронным формам. Такой подход приводит к увеличению необходимых операций и трудозатрат по обработке данных для вузов, хотя все эти сканы можно устранить благодаря использованию электронной подписи ректора или иного ответственного лица для подтверждения достоверности внесенных сведений.

Немаловажной проблемой, не позволяющей в полной мере использовать потенциал цифровых технологий, является отсутствие взаимосвязи, общего интерфейса обмена данными между различными информационными системами ведомств, запрашивающих одинаковую информацию. В качестве примера можно привести необходимость дублирования одних и тех же данных, представляемых в Федеральную информационную систему обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся и приема о ходе и результатах приема в вузы и в информационную систему мониторинга приемной кампании, проводимой Интеробразованием. Примечательно, что если до реорганизации Министерства образования и науки Российской Федерации возможность автоматической передачи информации из Федеральной информационной системы обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся в базу мониторинга существовала, то после разделения Министерства образования и науки на два министерства такая возможность утрачена. Информация передается в Федеральную информационную систему обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся и приема, а затем повторно вручную вносится в информационную систему мониторинга приемной кампании.

Еще более наглядной в вопросах необоснованного дублирования данных в различных информационных системах выглядит ситуация с представлением в Министерство науки и высшего образования Российской Федерации ежегодных сведений о численности студентов и аспирантов. В соответствии с письмом заместителя министра науки и высшего образования от 5 сентября 2019 года [3] все вузы представили ежегодные статистические данные по форме ВПО-1 по состоянию на 1 октября 2019 года, но исходя из письма от 8 октября 2019 года [4], подписанного уже другим заместителем министра, вузы вновь представляют сведения о численности студентов и аспирантов так же по состоянию на 1 октября 2019 года. 100% информации, запрашиваемой в соответствии со вторым письмом, уже представлялось в Минобрнауки.

Существенно снижает эффективность цифровых технологий отсутствие стандартных шаблонов обмена информацией, частое изменение форм ее представления. Так, в 2018 году вузы 4 раза представляли сведения по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и 3 раза – по проблемам международного сотрудничества и обучения иностранных граждан. И всякий раз одна и та же информация запрашивалась в различном виде, что требовало от вузов оперативной разработки и выгрузки из собственных информационных систем в информационные системы ведомств новых форм отчетов, нередко с последующим ручным внесением сведений. В таких условиях время, которое экономилось за счет автоматической обработки данных, тратилось на доработку программного обеспечения и рутинные операции по внесению полученных сведений, распечатку бумажных форм, сканирование и прикрепление файлов к поданным электронным данным.

Острой проблемой цифровизации образования по-прежнему остается сохранность персональных данных обучающихся при использовании большого числа информационных систем и сервисов. Известны случаи звонков на телефоны, рассылки на электронную почту обучающихся предложений по переводу иностранных текстов, выполнению контрольных, курсовых, дипломных работ. Это общая для цифровой экономики проблема, и ее решение должно носить комплексный характер.

Что делать?

Начало работ по реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда», выполняемого в рамках национального проекта «Образование», вселяет уверенность,

что многие из рассмотренных проблем будут успешно решены. Предполагается, что к 2024 году во всех образовательных организациях будет создана современная и безопасная цифровая образовательная среда, гарантирующая высокое качество и доступность образования всех видов и уровней [6].

Позитивные ожидания связаны прежде всего с созданием и развитием единой модели цифровой образовательной среды, объединяющей все уровни управления образованием и предусматривающей единые требования к создаваемым цифровым платформам, сервисам, информационным системам, единые регламенты и форматы информационного взаимодействия, обмена данными между различными структурами. Создание единой цифровой образовательной среды высшего образования, объединяющей в себя федеральную межведомственную систему учета контингента обучающихся и приема, государственную интегрированную информационную систему управления общественными финансами «Электронный бюджет», Федеральный реестр сведений о документах об образовании и/или о квалификации, документах об обучении и др., позволит устранить проблему многократного ввода данных, дублирования информации для различных организаций и ведомств, уменьшить количество получаемых запросов, на которые требуется дать оперативный ответ, сократить бумажный документооборот.

Цифровая трансформация требует дальнейшего развития цифровой инфраструктуры образования для обеспечения доступности информационных ресурсов и сервисов. Студенты, преподаватели и сотрудники вузов рассчитывают, что цифровизация системы образования позволит создать интеграционную платформу непрерывного образования, включающую дошкольное, общее среднее профессиональное, высшее и дополнительное образование, а также набор сервисов, обеспечивающих навигацию и поддержку граждан при выборе образовательных программ и организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Единая интеграционная платформа непрерывного образования могла бы стать первым инновационным элементом в формировании электронных университетов, студенты которых будут осваивать учебные дисциплины с использованием онлайн-ресурсов иных организаций, что обеспечит соответствие их профессиональной подготовки мировому уровню.

Разработка и организация доступа к электронным коллекциям учебно-методических и контрольно-измерительных материалов, инструментов и сервисов позволит во многом преодолеть цифровой разрыв с существующей моделью образования. Содержание таких коллекций должно соответствовать требованиям действующих федеральных государственных образовательных стандартов, обеспечивать достижение результатов освоения учебной дисциплины (модуля), предусмотренных образовательной программой, готовить к выполнению трудовых функций, закрепленных соответствующим профессиональным стандартом.

Не менее важной представляется реализация в личных кабинетах обучающихся принципа «одного окна», обеспечивающего свободный доступ не только к электронным онлайн-курсам, электронным библиотечным системам, центрам занятости, порталу госуслуг и др., но и формирование портфолио обучающегося с возможностью доступа заинтересованных организаций к этому портфолио с целью дальнейшего трудоустройства и карьерного роста обучающегося.

Таким образом, направленность и потенциальные возможности цифровой модернизации высшего образования формируют у научно-педагогических работников вузов оптимистические ожидания уменьшения рутинной непедагогической работы по написанию формально необходимых бумажных отчетных материалов, высвобождению рабочего и свободного времени для совершенствования содержания учебных дисциплин, методики преподавания, а в конечном итоге – для улучшения качества образования.

Но скажем и о другом.

Освоение новых информационных технологий в отечественной высшей школе имеет большую историю. Как мы уже отмечали, более полувека назад по мере поступления в вузы электронно-вычислительной техники было положено начало ее использования для решения многофакторных организационно-управленческих задач, например для разработки оптимальных расписаний занятий, а к концу 1970-х годов информационно-вычислительные центры действовали в большинстве вузов. Тогда же ЭВМ стали применяться не только в качестве предмета изучения, но и как средство обучения. Появление персональных компьютеров и доступа к Интернету многократно ускорило процесс освоения цифровых технологий в вузах.

Однако немалый стаж освоения цифровых технологий только усугубляет то обстоятельство, что темпы цифровизации образования существенно отстают от темпов развития информационной техники и технологий. К сожалению, приходится констатировать и отставание в этой области отечественной высшей школы от ведущих центров высшего образования Северной Америки, Западной Европы, а теперь еще и Китая.

В чем же кроется основная причина этой ситуации?

Мы видим ее в том, что освоение новых информационных технологий у нас сочетается с консервацией прежних содержания и методов работы, особенно в сфере управления. Причем старое явным образом доминирует, оттесняя новое на периферию. Результат – нарастание формализма и бюрократизма, когда требуется не дело, а отчет о нем. Огромные силы и средства растра-

чиваются впустую. Более того, сама цифровизация нередко используется как инструмент насаждения формализма.

Приходится констатировать, что обозначенное противоречие далеко выходит за рамки высшей школы, затрагивает и другие сферы общества, сдерживает их инновационное развитие. И решение этого противоречия требует его осознания и выработки специальных механизмов для его устранения, одним из которых, как очевидно, призваны стать национальные проекты, включая и проекты в сфере цифровизации и образования. Другими словами, цифровая трансформация должна опираться на глубокую трансформацию системы и практики управления, которая, как теперь уже совершенно ясно, не должна сводиться только к слияниям и разъединениям министерств и ведомств, а призвана открывать дорогу творчеству и развитию. Пусть эта задача станет, наконец, центральной для высшей школы в наступившем 2020 году.

Будни цифровой революции в высшей школе

ЛИТЕРАТУРА

1. *Батколина В.В.* Информационные технологии в образовании // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 3 (81). С. 63–65.
2. *Зернов В.А.* Конкурентоспособность отечественной системы высшего образования // Проблемы теории и практики управления. 2014. № 4. С. 8–11.
3. О предоставлении статистических данных по форме ФСН № ВПО-1 на начало 2019/2020 учебного года: письмо Минобрнауки России от 5 сентября 2019 года № МН-1249/СК. URL: http://wuz.informio.ru/files/directory/documents/2019/09/MN_1249_SK_ot_05_2.pdf (дата обращения: 01.12.2019).
4. О предоставлении сведений о численности студентов и аспирантов: письмо Минобрнауки России от 8 ноября 2019 года № МН-2402/М. URL: http://wuz.informio.ru/files/directory/documents/2019/11/2402.pdf (дата обращения: 01.12.2019).
5. О рассмотрении обращения: письмо Департамента государственной политики в сфере профессионального образования и опережающей подготовки кадров Министерства просвещения Российской Федерации от 1 ноября 2019 года № 05-ПГ-МП- 22647. URL: http://wuz.informio.ru/files/directory/documents/2019/11/05_22647_Minprosv.pdf (дата обращения: 01.12.2019).
6. Паспорт Национального проекта «Образование». М., 2019. С. 28–35.

LITERATURA

1. *Batkolina V.V.* Informacionny`e texnologii v obrazovanii // Distancionnoe i virtual`noe obuchenie. 2014. № 3 (81). S. 63–65.
2. *Zernov V.A.* Konkurentosposobnost` otechestvennoj sistemy` vy`sshego obrazovaniya // Problemy` teorii i praktiki upravleniya. 2014. № 4. S. 8–11.
3. O predostavlenii statisticheskix danny`x po forme FSN № VPO-1 na nachalo 2019/2020 uchebnogo goda: pis`mo Minobrnauki Rossii ot 5 sentyabrya 2019 goda № MN-1249/SK. URL: http://wuz.informio.ru/files/directory/documents/2019/09/MN_1249_SK_ot_05_2.pdf (data obrashheniya: 01.12.2019).
4. O predostavlenii svedenij o chislennosti studentov i aspirantov: pis`mo Minobrnauki Rossii ot 8 noyabrya 2019 goda № MN-2402/M. URL: http://wuz.informio.ru/files/directory/documents/2019/11/2402.pdf (data obrashheniya: 01.12.2019).
5. O rassmotrenii obrashheniya: pis`mo Departamenta gosudarstvennoj politiki v sfere professional`nogo obrazovaniya i operezhayushhej podgotovki kadrov Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 1 noyabrya 2019 goda № 05-PG-MP-22647. URL: http://wuz.informio.ru/files/directory/documents/2019/11/05_22647_Minprosv.pdf (data obrashheniya: 01.12.2019).
6. Pasport Nacional`nogo proekta «Obrazovanie». M., 2019. S. 28–35.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.08
УДК 37.013.43

А.В. Хуторской,
Институт образования человека

Структура и содержание компетентностного учебника для вуза

Вступительные замечания

Согласно действующим стандартам высшего образования, современный учебник для вуза должен быть компетентностным [1]. Педагогам и авторам учебников важно понять, как компетентностная парадигма должна быть отражена в структуре и содержании учебника, чтобы он отвечал запросам профессиональной подготовки студента для работы в будущем мире.

В настоящей статье рассматриваются технология подготовки и элементы компетентностного учебника для вуза на примере созданных нами учебников «Дидактика» [2] и «Педагогика» [3] по вузовским стандартам третьего поколения. Данная технология есть результат деятельности научной школы человекосообразного образования [4], а сами учебники построены в соответствии с разработанной нами моделью компетентностного обучения [9].

Ключевые общекультурные компетенции

В нынешних образовательных стандартах для высшей школы определены следующие группы компетенций: ОК – общекультурные компетенции; ОПК – общепрофессиональные компетенции; ПК – профессиональные компетенции.

Приведенная классификация не является единственной или наилучшей. Но ее нам придется учитывать при построении учебника. Заметим, что в зависимости от авторской позиции или выбранной концепции компетентностный учебник может базироваться и на иных классификациях компетенций. Так, имеется группа, называемая ключевыми компетенциями. Ключевые компетенции в силу их универсальности по отношению к опыту человечества следует считать *общекультурными*, имея в виду общую культуру человека как атрибут его общего образования и воспитания.

Опираясь на проведенные нами исследования [5], мы определили семь групп ключевых образовательных компетенций:

1) ценностно-смысловые;
2) культурные;
3) учебно-познавательные;
4) информационные;
5) коммуникативные;
6) социально-трудовые;
7) компетенции личностного самосовершенствования.

Если автор учебника будет ставить задачу согласования учебника с действующими стандартами, ему необходимо будет отобрать набор ключевых общекультурных компетенций, соответствующих его учебной дисциплине. Приведенные выше группы ключевых компетенций задают для такого отбора начальные рамки.

В Институте образования человека

Профессиональные компетенции

Разработка образовательных стандартов, программ и учебников по отдельным предметам должна учитывать комплексность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование ключевых компетенций. В каждом учебном предмете (образовательной области) тогда потребуется определить не-

© Хуторской А.В., 2020

АНДРЕЙ ВИКТОРОВИЧ ХУТОРСКОЙ

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, директор Института образования человека. Сфера научных интересов: методология образования, педагогика, дидактика, педагогическая инноватика, управление образованием, образовательные стандарты, повышение квалификации педагогов, дистанционное образование, методика эвристического обучения, дополнительное образование и исследования учащихся. Автор около 1000 опубликованных научных работ. Электронная почта: khutorskoy@eidos.ru

На примере авторских учебников по педагогике и дидактике рассматриваются компоненты компетентностно ориентированного учебника для вуза. Технология создания компетентностного учебника разработана с позиций научной школы человекосообразного образования.

Ключевые слова: учебник для высшей школы, компетентностный подход, компетенции, компетентность, человекосообразность образования, самореализация учащегося.

On the example of author 's textbooks on pedagogy and didactics, the components of the competence-oriented textbook for the university are considered. The technology of creating a competent textbook is developed from the point of view of the scientific school of human education.

Key words: textbook for higher school, competence approach, competence, competence, humanity education, self-actualization of the student.

обходимое и достаточное число связанных между собой *реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности*, составляющих содержание установленной группы компетенций. При этом ключевые (общекультурные) компетенции дополняются профессиональными [8].

Состав профессиональных компетенций определяется спецификой изучаемой области. Например, для курса дидактики нами определены три группы профессиональных компетенций: педагогические, дидактические, методические. Для курса педагогики – две группы: общекультурные и педагогические.

Поясним иерархию осваиваемых студентами компетенций по учебнику «Дидактика».

Общекультурные компетенции. В данном случае мы используем термин, включенный в нынешнюю версию федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Однако речь идет не столько об общекультурных, сколько об универсальных ключевых общеобразовательных компетенциях. Почему-то принято считать, что только средняя школа обеспечивает общее образование. На самом деле этим же занимается и вуз. Вообще, в любом возрасте происходит общее образование человека, поэтому ключевые общеобразовательные компетенции осваиваются на протяжении всей жизни.

Педагогические (общепрофессиональные) компетенции. Традиционно считается, что дидактика – наука, которая входит в состав педагогики. Тогда педагогические компетенции по отношению к дидактике выполняют общепрофессиональные функции.

Дидактические (профессиональные) компетенции. Уровень дидактики — это уровень владения методологическим аппаратом проектирования и реализации обучения.

Методические (профессиональные) компетенции. Дидактика реализуется в практике обучения с помощью методики. Поэтому инструментарием педагога выступает методический инструментарий – владение им и характеризуют методические компетенции.

Перечисленные группы компетенций в наших учебниках конкретизируются перед каждым параграфом учебника – их перечень задается в явном и конкретном виде. Состав обозначенных компетенций выступает ориентиром как для студента, так и для его педагога при планировании образовательной деятельности по теме параграфа.

Списка компетенций недостаточно. Перед началом параграфа кроме перечней компетенций предлагаются вопросы на самоопределение студента по теме, например: «Чем отличается функциональная грамотность от компетентностей?», а в конце параграфа – рефлексивные вопросы типа «Какие проблемы и противоречия возникли у вас в ходе изучения темы? Как вы их преодолевали?».

Глагольная форма представления компетенций

Пожалуй, наиболее запутанным является определение родового понятия для компетенций и компетентностей. Кто-то называет компетенции способностями, другие – готовностью. Мы обосновали, что *компетентность – интегрированное личностное качество*, объединяющее в себе личностные качества, способы деятельности, включая ценностно-смысловое отношение к ним, которые требуются студенту для квалифицированных действий в обозначенной профессиональной сфере.

Поскольку личностные качества развиваются в деятельности, компетенции – это внешне заданные требования, которые необходимо выражать в деятельностной форме, а именно – в *глагольной*. Такая форма означает то, что должен студент *уметь делать*. Компетенции, конечно, это не только умения, но и то, что с ними связано. Когда мы конкретизируем умение, в его формулировку мы включаем, например, и предмет приложения умения (конкретный объект), личностное отношение к нему, необходимые для действий знания.

Ключевыми глаголами для формулировки компетенций выступают такие:

– уметь, знать, владеть, понимать, объяснять, обозначать, отвечать;

– наблюдать, составлять, анализировать, рефлексировать, излагать;

– моделировать, проектировать, диагностировать, оценивать;

– отличать, отбирать, раскрывать, аргументировать, представлять и др.

Приведем примеры глагольной формы представления компетенций в нашем учебнике по дидактике.

Общекультурные компетенции:

• аргументировать необходимость целеполагания человека в любой сфере его деятельности;

• находить в борьбе идей источники развития науки и обучения;

• владеть навыками использования интернет-технологий для решения учебных и жизненных задач: электронная почта, социальные сети, веб-форумы, скайп и др.

Педагогические компетенции:

• отличать человекосообразное образование от человекоориентированного и человекоцентрированного;

• выявлять и аргументировать заказ на образование со стороны различных групп заказчиков: человека, его семьи, рода, народа, социума, государства, человечества;

• отличать составляющие образовательного процесса: учение, преподавание, воспитание.

Дидактические компетенции:

• анализировать фрагменты обучения, происходящие в жизни, выделять в них цели, методы, результаты;

• сравнивать различные концепции содержания образования;

Компетентностный учебник А.В. Хуторского

• отличать фундаментальные образовательные объекты от нефундаментальных;

• знать и применять приемы целеполагания в учебном процессе;

• знать функции субъектов дистанционного обучения: дистанционный педагог, очный педагог, локальный координатор, дистанционный ученик.

Методические компетенции:

• иметь опыт составления фрагментов рабочей программы по учебному предмету;

• проектировать внешние и внутренние образовательные результаты учащихся по изучаемой теме;

• владеть методами обучения детей целеполаганию по изучаемому предмету, теме, уроку;

• владеть методом проблематизации для организации продуктивных межличностных коммуникаций учащихся.

Учебник – организатор деятельности

Главной задачей учебника мы считаем помощь студенту и преподавателю в организации такого образовательного процесса, который ориентирован на создание обучающимися образовательных продуктов, соответствующих изучаемой области [6]. *Создавая образовательные продукты, обучающиеся будут осваивать необходимые компетентности.* Отсюда основой структуры деятельности, закладываемой в учебник, должна стать система заданий, приводящая к созданию студентами собственных образовательных продуктов – суждений, моделей, решений, дефиниций, проектов. Это принципиальное отличие компетентностного учебника от так называемого знаниевого учебника, в котором собрана информация, необходимая для усвоения. Тестами или опросами невозможно развить и продиагностировать компетентности студентов. Компетентностный подход предполагает другой ориентир – *владение учащимся конкретными действиями* в обозначенных сферах профессиональной деятельности.

Действие – структурная единица деятельности субъекта, воплощающая осознаваемую им цель. Действия могут быть управляющие, исполнительные, приспособительные, перцептивные, мнемические, умственные, коммуникативные.

Действие не минимальная единица деятельности. Существуют также операции. Согласно А.Н. Леонтьеву, *операция* – это способ выполнения действия, определяемого условиями наличной ситуации.

Освоение деятельностей и их составных компонентов – действий и операций – как раз и представляет собой освоение заданных компетенций. Цель организуемых с помощью учебных заданий деятельностей – дать возможность студенту освоить действия и деятельности, входящие в состав базового блока компетенций. Исходным элементом построения системы учебных заданий являются выделенные группы общекультурных и профессиональных компетенций.

Компетентностная модель образовательных результатов по учебному курсу предполагает значимость осваиваемых компетенций в социальной и личностной сфере студента. То есть все компетенции, которые осваивают студенты с помощью учебника, *должны быть востребованы как окружающим социумом, так и самим студентом*. Это условие компетентностного освоения учебной дисциплины. Компетентностный подход, с нашей точки зрения, есть некий договор между социумом и личностью студента.

Планируемые результаты

Каковы *планируемые результаты* изучения учебного курса? Они должны быть отражены в учебнике. В учебнике дидактики разработанный нами компетентностный курс позволяет студентам:

– рассмотреть дидактику различных педагогических теорий, систем и технологий, самоопределиться по отношению к ним, выразив собственную позицию и личностно-актуальную образовательную проблематику;

– приобрести опыт эффективной педагогической деятельности с помощью ответов на дискуссионные вопросы, выполнения заданий из блоков самоопределения, разработки фрагментов уроков, открытых заданий, образовательных ситуаций и послесловий к материалам параграфов учебника;

– научиться создавать дидактические и методические разработки по обучению школьников и развитию их одаренности средствами общеобразовательных курсов;

– освоить формы и методы педагогической работы в режиме оргдеятельностных семинаров, научиться моделировать уроки, вести их обсуждение и анализ, давать оценку и самооценку проводимым занятиям.

Компетентностный учебник содержит *систему оценки образовательных результатов*. При оценке уровня владения компетенцией, то есть при оценке компетентностей студента, мы предлагаем применять следующие системы.

1. Система оценки продукта, созданного студентом при выполнении учебного задания (дидактического практикума). По элементам продукта делается вывод о наличии у студента соответствующих данной компетенции знаний, умений, навыков, способностей, инструментария, опыта.

2. Система оценки деятельности, выполняемой студентом. В данном случае оценивается именно деятельность студента — ее качество, эффективность. Деятельность студента здесь является тем педагогическим продуктом, который диагностируется и оценивается.

3. Система самооценки компетентностей студентом. Такая система реализуется методами рефлексии, анкетирования, тестирования. Самооценка отражает субъективные представления студента о своих компетентностях и может использоваться преподавателем в ходе обучения.

Уровень владения компетенцией определяется с помощью таких форм и методов:

1) количественные способы (баллы, проценты и др.);

2) рейтинговые (кто лучше);

3) качественные (письменные или устные характеристики);

4) уровневые (например: а) репродуктивный уровень — по образцу; б) творческий; в) эвристический).

Компетенции студента, на развитие которых ориентирован учебный курс, приводятся в рабочей программе, которая также входит в состав учебника. Там же перечислены ключевые компетенции, подлежащие развитию и диагностике сформированности. Формулировка осваиваемых компетенций дается в деятельностной (глагольной) форме с указанием объектов приложения деятельности.

Учебник-практикум

Главной особенностью компетентностного учебника является включение в него *практикума* по каждой теме курса. Учебные задания ориентируют студента на собственную проектную и исследовательскую деятельность в изучаемой области. Создавать практикум отдельно от учебника, на наш взгляд, нецелесообразно, поскольку возможен разрыв в деятельности студента.

Приведем пример задания практикума из нашего учебника «Дидактика».

1. Используя лист бумаги, ножницы, краски, нитки и скотч, изготовьте модель одного из законов обучения. Представьте свою работу для коллективного обсуждения во время семинара. Ответьте на вопросы коллег о вашей модели. После этого предложите объяснение своей модели.

2. Напишите сочинение «Я — ученик!» Раскройте следующие вопросы:

• Что я хочу как ученик? Каково мое предназначение?

• Что я собой представляю как ученик, что именно мне удается лучше всего? К чему у меня есть склонности и предпочтения в учебе?

• Кому, кроме меня, нужно мое обучение? Что он (они) хочет (хотят), чтобы я добился, чему научился и зачем?

• Мои цели по учебным предметам. Чего мне нужно добиться по данному предмету за учебный год? Что именно сделать, создать? Как я буду достигать этого?

3. Выберите из числа заказчиков образования какую-либо категорию, например конкретное предприятие, которое находится в зоне вашего проживания, и составьте краткое описание системы обучения, которая ориентировалась бы на заказ этого предприятия. В системе обучения отразите смысл и цели обучения, принципы, содержание образования, формы и методы обучения, контроль и оценку результатов.

Эвристический подход

Один из главных дидактических принципов, который заложен в основу компетентностного учебника: *не с предметом к студентам, а со студентами к предмету*. Эта идея, вошедшая в школьный обиход благодаря отечественным педагогам-новаторам, составляет краеугольный камень личностно ориентированного обучения. Аналогичное отношение предполагается и в подготовке будущего специалиста. Чтобы «идти со студентами к предмету», этот предмет должен быть представлен для них в актуальной, притягательной и личностно значимой форме. В качестве такой формы предлагаются *открытые задания* – не имеющие однозначных, заранее известных решений. Эти задания предлагаются в конце параграфов и ориентированы не на поиск правильных ответов в тексте учебника, а на эвристическую деятельность читателя по разработке собственных версий, позиций, представлений, решений [7].

Творческая сила открытых заданий состоит в том, что они служат началом развертывания *образовательной ситуации*, в которую постепенно погружаются не только студенты, но и сам педагог. Вместе со студентами он пытается отыскать нестандартные пути и способы решения учебных ситуаций.

Тема «Знания и развитие»

Сравните высказывания в первых двух столбцах таблицы и предложите свои суждения в третьем столбце.

Обучение — это преподавание и учение	Обучение — это учение и преподавание	Обучение — это...
Чтобы обучать Петра математике, нужно хорошо знать математику.	Чтобы обучать Петра математике, нужно знать математику и Петра.	Чтобы обучать Петра математике...
Каков учитель, таковы и ученики. У «сильного» учителя всегда «сильные» ученики	Если есть ученик, для него найдется и учитель. Источник познания — в ученике, учитель лишь помогает ему реализовать себя	Роль ученика в обучении... Роль учителя в обучении...

Пример блока самоопределения с заданиями

Проблемность учебника

Одна из задач компетентностного учебника — аргументированная проблематизация ключевых вопросов курса. Чтобы вызвать эмоциональную реакцию студента и помочь ему в личностном самоопределении, в учебнике предлагаются различные, иногда противоположные позиции и подходы. Например, в нашем учебнике дидактики в качестве зоны «педагогического разлома» для самоопределения студентов выбран вечный спор между сторонниками образования как формирования человека и представителями природосообразной педагогики, в которой ученик подобен «семени неизвестного растения». Формировать или выращивать ученика? Иметь или быть в образовании? С предметом к ученику или с учеником к предмету? Обсуждение этих вопросов создает пространство для самоопределения каждого, кто начинает осваивать науку обучения.

Проблемность компетентносного учебника реализуется с помощью блоков самоопределения, в которых студенту предлагается познакомиться с альтернативными позициями по теме и сформулировать свои суждения.

Метапредметная составляющая учебника

В компетентностный учебник включаются вопросы, посвященные методологическим основам курса. Например, в учебнике дидактики рассматривается сущность образовательного процесса, анализ современных дидактических концепций, вопросы конструирования содержания образования, описание образовательных технологий, форм, методов и средств обучения, диагностика и контроль результатов.

Метапредметная специфика отражается в вопросах и упражнениях после параграфов. Например:

• Должна ли дидактика зависеть от философии или являться универсальной теорией обучения всех всему?

• Дайте определение понятию «образование», которое выходило бы за рамки педагогики и охватывало процессы, изучаемые в других науках, например в истории (образование государства), географии (образование гор).

• Сформулируйте все возможные «самопринципы»: саморазвития, самореализации и т.п. Могут ли они образовать основу особой дидактической системы? При положительном ответе дайте краткую характеристику такой системы.

Структура параграфа учебника

Каждый параграф учебника содержит несколько взаимосвязанных тематических блоков, выделенных подзаголовками. Совокупность таких блоков обозначает ключевую проблематику по теме параграфа.

В текст учебника включены врезки, относящиеся к определению основных понятий и к дискуссионным проблемам, которые могут использоваться на лекциях, семинарах, в самостоятельной работе с учебником. Например:

Образовательный процесс – педагогически обоснованное, последовательное, непрерывное изменение состояний субъектов обучения в специально организуемой среде с целью достижения ими образовательных результатов.

В конце параграфов содержатся резюме. После резюме идут открытые вопросы и упражнения, помогающие творческому переосмыслению изученного материала. Открытость вопросов предполагает, что на них нет однозначных ответов, которые можно найти в тексте параграфа. Каждый открытый вопрос или упражнение предполагают личное и уникальное решение.

Организация учебного процесса

В классическом вузовском образовании традиционно преобладает лекционная сторона и недостаточно развита практическая составляющая. В основе компетентностного учебника лежит идея практического, продуктивного освоения курса, когда студенты самоопределяются по отношению к различным типам подходов и осуществляют собственную продуктивную деятельность. Учебник выступает не столько источником информации для усвоения, сколько организатором творческого учебного процесса.

В компетентностном учебнике содержится инструментарий, который позволяет организовать различные *виды деятельности студента*: выявление и активизацию личного опыта, проблематизацию рассматриваемых положений, самоопределение по отношению к имеющимся системам, изучение дефиниций, проведение дискуссий, выполнение практических работ и исследований, создание и обсуждение разработок, рефлексивное осознание хода обучения.

Особую роль в обеспечении продуктивности компетентностного курса играют *семинары*. Их организационно-деятельностная основа позволяет максимально реализовать творческие ресурсы студентов, которые с удовольствием участвуют в групповых формах работы, снимающих возможный психологический

дискомфорт и вселяющих уверенность в собственных силах. Публичное сопоставление различных позиций на семинарских занятиях вызывает палитру чувств и ощущений, побуждающих к самоопределению относительно изучаемого материала. Результаты групповых обсуждений во время семинаров облекаются в форму практических разработок, которые студенты тут же осуществляют и анализируют. Задания для таких семинаров также включаются в состав компетентностного учебника.

Лекции с использованием компетентностного учебника также имеют свою специфику. Большинство лекций *не опережает, а следует за соответствующими семинарами*и. Во время лекции педагог рассматривает и достраивает до целостного теоретического обоснования те проблемы, которые были затронуты на семинарах. Происходит сопоставительное рассмотрение понятий, категорий или систем, соответствующих образовательной реальности. Лекция становится продуктивной — у студентов возникают собственные мнения, сомнения, вопросы. Они с интересом слушают теорию вопроса, который перед этим осваивали практически.

Рефлексия в учебнике

Успешность освоения учебного курса зависит от степени осознания учащимся и педагогом своей деятельности. Рефлексивная деятельность относится не только к самостоятельному освоению учебника, она включает в себя все ситуации и коммуникации, в которых студент принимает участие в процессе освоения курса. Это могут быть семинарские занятия, лекции, педагогическая практика, курсовые и дипломные работы, выступления на конференциях и педагогических олимпиадах, дискуссии в печати, неформальные обсуждения.

Одной из целей занятий является формирование студентами механизмов (способов, алгоритмов, технологий) *осознания и фиксации* своих внутренних изменений и приращений по отношению к изучаемому курсу.

В конце глав учебника даны алгоритмические задания и рекомендации по организации итоговой рефлексии студентами своей деятельности, которая относится к содержанию главы. Рефлексия не должна быть редкой и эпизодичной, рефлексивные операции выполняются на протяжении всего изучения курса, охватывая любые кратковременные этапы деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сластенин В.А.* Новый учебник по дидактике. Рецензия на книгу А.В. Хуторского. Современная дидактика // Педагогика. 2002. № 2. С. 105–106.
2. *Хуторской А.В.* Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. 720 с.
3. *Хуторской А.В.* Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2019. 608 с.
4. *Хуторской А.В.* Научная школа человекосообразного образования: концепция и структура // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогические науки. 2009. № 6 (40). С. 4–11.
5. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
6. *Хуторской А.В.* Место учебника в дидактической системе // Педагогика. 2005. № 4. С. 10–18.
7. *Хуторской А.В.* Учебник для эвристического обучения // Эвристическое обучение. В 5 т. Т. 1. Научные основы / под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2011. С. 168–182.
8. *Хуторской А.В.* Возможно ли создание общей теории учебника? // Современный учебник: Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования: сб. науч. трудов / под ред. А.В. Хуторского. М.: ИСМО РАО, 2004. С. 31–42.
9. *Хуторской А.В.* Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9–16.

LITERATURA

1. *Slastenin V.A.* Novy`j uchebnik po didaktike. Recenziya na knigu A.V. Xutorskogo. Sovremennaya didaktika // Pedagogika. 2002. № 2. S. 105–106.
2. *Xutorskoj A.V.* Didaktika. Uchebnik dlya vuzov. Standart tret`ego pokoleniya. SPb.: Piter, 2017. 720 s.
3. *Xutorskoj A.V.* Pedagogika. Uchebnik dlya vuzov. Standart tret`ego pokoleniya. Spb.: Piter, 2019. 608 s.
4. *Xutorskoj A.V.* Nauchnaya shkola chelovekosoobraznogo obrazovaniya: koncepciya i struktura // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2009. № 6 (40). S. 4–11.
5. *Xutorskoj A.V.* Klyuchevy`e kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 2. S. 58–64.
6. *Xutorskoj A.V.* Mesto uchebnika v didakticheskoj sisteme // Pedagogika. 2005. № 4. S. 10–18.
7. *Xutorskoj A.V.* Uchebnik dlya e`vristicheskogo obucheniya // E`vristicheskoe obuchenie. V 5 t. T. 1. Nauchny`e osnovy` / pod red. A. V. Xutorskogo. M.: CzDO «E`jdos», 2011. S. 168–182.
8. *Xutorskoj A.V.* Vozmozhno li sozdanie obshhej teorii uchebnika? // Sovremenny`j uchebnik: Problemy` proektirovaniya uchebnoj knigi v usloviyax modernizacii shkol`nogo obrazovaniya: sb. nauch. trudov / pod red. A.V. Xutorskogo. M.: ISMO RAO, 2004. S. 31–42.
9. *Xutorskoj A.V.* Model` kompetentnostnogo obrazovaniya // Vy`sshee obrazovanie segodnya. 2017. № 12. S. 9–16.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.14 УДК 378

Н.А. Кувардина,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина

Формирование правовых составляющих экономической компетентности бакалавров юридического направления подготовки

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина

Предметом нашего исследования, основные результаты которого освещены в настоящей статье, является формирование экономической компетентности бакалавров юридического направления подготовки.

Понятие «экономическая компетентность» широко используется не только в педагогике, но и во многих других сферах деятельности человека и общества. Анализ его содержания свидетельствует об интегративном характере этого понятия, в поле которого сходятся такие термины, как «компетенция», «компетентность», «профессионализм», «профессиональная деятельность», «профессиональная компетентность», «квалификация» [6].

И.Д. Столбова дает следующее определение: «Компетенция – это личностное качество, определяющее продуктивное выполнение действий по решению возникающей проблемы. Она связана с формированием у индивидуума собственных алгоритмов актуализации требуемых знаний, умений и навыков. Поэтому организация обучения на основе компетентностного подхода требует использования личностно ориентированных технологий обучения» [12, с. 35].

В зарубежных и отечественных исследованиях в области компетентностного подхода отсутствует единое определение понятия «компетентность». Тем не менее выделим некоторые общие черты в его трактовке. Так, А.В. Хуторской соглашается с Р. Уайтом в том, что компетентность означает владение человеком определенной компетенцией с выражением его личностного отношения к ней и к своей профессиональной деятельности [13, с. 43].

В основе компетентностного подхода, который выступает важной составляющей инновационных преобразований в высшей школе, лежат понятия «компетенция» и «компетентность».

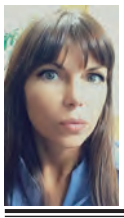
Дж. Равен связывает компетентность со способностью, которая влияет на успешное решение профессиональных задач, а компетенцию – с узконаправленными профессиональными навыками [10].

О.Е. Лебедев и А.П. Тряпицына определяют профессиональную компетентность как важный признак качества образования, характеризующийся умением студентов решать задачи в будущей профессиональной деятельности [1].

В.Д. Симоненко трактует понятие «профессиональная компетентность» как «интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений» [11, с. 157].

Определяя основное направление своей деятельности, человек делает профессиональный выбор.

© Кувардина Н.А., 2020



НЕЛЛИ АЛЕКСАНДРОВНА КУВАРДИНА

аспирант Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина. Сфера научных интересов: педагогика высшей школы, информационно-коммуникационные технологии, экономическая подготовка бакалавров юридического направления подготовки. Автор 16 опубликованных научных работ. Электронная почта: nelli.kuvardina@mail.ru

Анализируются сущность, содержание и структура экономической компетентности бакалавров-юристов. Рассматривается процесс формирования правовых составляющих экономической компетентности бакалавров юридического направления подготовки: нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной и экспертно-консультационной. Исследуется влияние направления профильного обучения на формирование экономической компетентности. Приведены результаты анализа профессиональных дисциплин будущих юристов, в которых выделяется их экономическая составляющая.

Ключевые слова: экономическая компетентность, бакалавры юридического направления подготовки, правовые составляющие экономической компетентности, контент-анализ, профессиональная компетентность, компоненты экономической компетентности.

The article defines the essence and content of the concept of "economic competence", provides its content analysis and structure. The process of formation of legal components of economic competence of bachelors of the legal direction of training: norm-making, law enforcement, law enforcement and expert-consulting component of economic competence is considered. The author studies the influence of the direction of specialized training on the formation of economic competence. The results of the analysis of professional disciplines of future lawyers, where the economic component is allocated, are presented.

Key words: economic competence, bachelors of legal training, legal components of economic competence, content analysis, professional competence, components of economic competence.

В работах А.А. Крылова, А.А. Смирнова, В.Д. Шадрикова, А.К. Марковой, Г.Н. Солнцевой приводятся различные классификации профессиональной и трудовой деятельности [3].

Эффективность профессиональной деятельности, трудоспособность индивида зависят от его квалификации. Однако определение понятия «квалификация» не затрагивает личностные характеристики субъекта деятельности. Квалификация представляет собой, скорее, перечень знаний, навыков и умений, требуемых в той или иной профессиональной деятельности.

Исследования в области формирования и развития экономической компетентности обучающихся представлены в работах Е.Е. Овакимян, Ю.Г. Пузиенко, О.А. Пучковой, С.Л. Чернер [7, 8, 9, 14].

Одной из задач нашего исследования стало определение сущности и структуры экономической компетентности юристов.

Нет необходимости доказывать, что экономическая компетентность выступает важным звеном профессиональной компетентности будущих юристов. В процессе ее формирования можно выделить несколько компонентов, включая когнитивно-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный, каждый из которых имеет свой набор эмпирических показателей (рис.).

Наличие этих показателей влияет на сформированность как экономической компетентности в целом, так и ее отдельных компонентов.

Анализ видов профессиональной юридической деятельности согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования показывает, что в каждом элементе профессиональной подготовки юристов присутствует экономическая составляющая [15]. На этой основе мы выделили следующие правовые составляющие экономической компетентности, формирование которых влияет на становление профессиональной компетентности юриста:

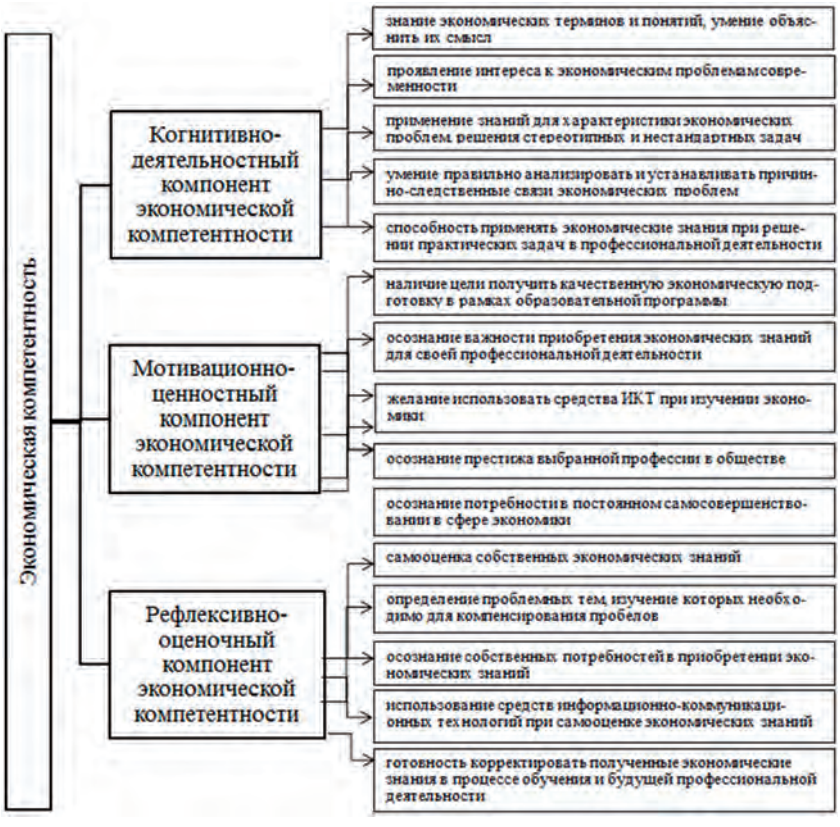
- нормотворческая;
- правоприменительная;
- правоохранительная;
- экспертно-консультационная.

При определении сформированности правовых составляющих экономической компетентности юриста мы исходили из оценки ее когнитивно-деятельностного компонента. Студентам предлагался тест из 96 вопросов, подразделявшийся на четыре блока. Каждый блок содержал по 24 экономических вопроса, направление которых тематически соответствовало тому или иному виду юридической деятельности.

Так, «нормотворческий» блок включал вопросы: «Банк России издает нормативные акты в форме...»; «Инструментами регулирования экономической системы являются...» и др. «Правоприменительный» блок содержал вопросы, касающиеся применения права в сфере экономики: «Отказ в реагировании предприятия невозможен в случае...»; «Какие права имеет собственник в отношении принадлежащего ему имущества?» В «правоохранительном» блоке студенты отвечали на такие вопросы, как: «Незаконное предпринимательство считается оконченным с момента...»; «На практике встречаются следующие способы изготовления фальшивых денег или ценных бумаг...» Блок по определению экспертно-консультационной составляющей экономической компетентности содержал вопросы: «Изучая влияние объема текущей работы на оборотный капитал и рентабельность, консультант устанавливает взаимосвязи между показателями общей эффективности работы и...»; «Консультирование производителей, продавцов и покупателей по широкому кругу вопросов экономики, финансов, внешнеэкономических связей, создания и регистрации фирм, исследования и прогнозирования рынка товаров и услуг, инноваций называется...» [4].

Целью разработки такого теста выступала не только проверка знаний студентов в области экономики, но и решение вопроса их дальнейшего распределения по профильным юридическим направлениям. Студенты часто сталкиваются с проблемой выбора профиля своей профессиональной подготовки. Высокие результаты теста по тому или иному блоку могут помочь им определиться со своим решением.

В аннотациях учебных дисциплин бакалавров юридического направле-



Структура экономической компетентности бакалавров юридического направления подготовки

ния подготовки определен перечень компетенций, формируемых при их изучении. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования «Юриспруденция» (уровень бакалавриата) определены четыре вида профессиональной деятельности юриста, каждому из которых соответствуют определенные профессиональные компетенции (ПК-1–ПК-16). Мы распределили учебные дисциплины по этим видам в соответствии с формируемыми компетенциями.

Далее был проведен анализ содержания учебного материала дисциплин профессионального цикла бакалавров юридического направления подготовки с выделением в них экономически направленных тем и разделов. По результатам анализа было установлено, что каждая профессиональная дисциплина содержит экономическую составляющую, освоение которой способствует формированию профессиональной компетенции, соответствующей тому или иному виду профессиональной деятельности юриста. Например, при изучении дисциплины «Теория государства и права» формируется профессиональная компетенция, относящаяся к нормативно-правовому виду деятельности юриста – ПК-1, которая характеризует способность участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем профессиональной деятельности. Среди вопросов, изучаемых на учебных занятиях дисциплины «Теория государства и права», рассматриваются такие экономически направленные темы, как «Взаимосвязь права с государством, экономикой и политикой», «Переход от мононорм присваивающей экономики к правовым и иным социальным нормам производящей экономики», «Понятие общественной экономической формации» и др. Таким образом, изучение экономических вопросов способствует становлению профессиональных компетенций юриста. Данная взаимосвязь прослеживается в каждой дисциплине относительно всех видов профессиональной юридической деятельности.

Для эффективного формирования профессиональной компетентности будущего юриста необходимо обратиться к набору компетенций, перечисленных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, среди которых обозначена и экономическая компетентность. В свою очередь, для ее развития необходимо полно и качественно сформировать те профессиональные компетенции, от которых зависит становление правовых составляющих экономической компетентности и экономической компетентности в целом [2].

Вопрос обратного влияния направления профильного обучения на формирование экономической компетентности студентов в отечественной научной литературе рассматривается впервые. Выделение правовых составляющих экономической компетентности в рамках нашего педагогического исследования способствует формированию более высокого уровня экономической компетентности и, соответственно, профессиональной компетентности бакалавров юридического направления подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя И.А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
2. *Кручинин М.В., Кручинина Г.А.* Моделирование процесса формирования профессионального правосознания студентов неюридических специальностей в высшем образовании // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 3-1. С. 17–24.

3. *Кублицкая Ю.Г.* Развитие познавательной компетентности будущих педагогов профессионального обучения: дис. … канд. пед. наук. Красноярск, 2018. 213 с.
4. *Кувардина Н.А.* Межпредметные связи профильно-ориентированного курса «Экономика» с общекультурными дисциплинами ФГОС бакалавров юридического направления подготовки // European Social Science Journal. 2017. № 4. С. 308–319.
5. *Кувардина Н.А.* Развитие экономической компетенции в дисциплинах профессионального цикла юристов с использованием средств ИКТ // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. 2018. № 4. С. 61–73.
6. *Кувардина Н.А.* Содержание профильно-ориентированного курса «Экономика» для бакалавров юридического направления подготовки с применением средств информационно-коммуникационных технологий // Наука и образование: новое время. 2016. № 6. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=27723001& (дата обращения: 19.09.2019).
7. *Овакимян Е.Е.* Развитие экономической компетентности студентов вузов: дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2010. 257 с.
8. *Пузиенко Ю.В.* Формирование экономической компетентности студентов: дис. … канд. пед. наук. Оренбург, 2007. 181 с.
9. *Пучкова О.А., Кручинина Г.А.* Моделирование процесса формирования экономических компетенций студентов политехнического колледжа в условиях информатизации образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2011. № 5. С. 158–164.
10. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1999. 144 с.
11. *Симоненко В.Д.* Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие. М.: Вентана-Граф, 2005. 368 с.
12. *Столбова И.Д.* Механизмы управления содержанием компетентностно-ориентированной основной образовательной программы вуза // Высшее образование сегодня. 2011. № 1. С. 32–37.
13. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
14. *Чернер С.Л., Филатов О.К.* Технология обучения в высшей школе. М.: Экспедитор, 2004. 78 с.
15. Юриспруденция: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01. Утв. 29 декабря 2016 г. № 45038. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210457 (дата обращения: 05.10.2019).

LITERATURA

1. *Zimnyaya I.A.* Kompetenciya i kompetentnost` v kontekste kompetentnostnogo podxoda v obrazovanii // Inostranny`e yazy`ki v shkole. 2012. № 6. S. 2–10.
2. *Kruchinin M.V., Kruchinina G.A.* Modelirovanie processa formirovaniya professional`nogo pravosoznaniya studentov neyuridicheskix special`nostej v vy`sshem obrazovanii // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2012. № 3-1. S. 17–24.
3. *Kubliczkaya Yu.G.* Razvitie poznavatel`noj kompetentnosti budushhix pedagogov professional`nogo obucheniya: dis. … kand. ped. nauk. Krasnoyarsk, 2018. 213 s.
4. *Kuvardina N.A.* Mezhpredmetny`e svyazi profil`no-orientirovannogo kursa «E`konomika» s obshhekul`turny`mi disciplinami FGOS bakalavrov yuridicheskogo napravleniya podgotovki // European Social Science Journal. 2017. № 4. C. 308–319.
5. *Kuvardina N.A.* Razvitie e`konomicheskoj kompetencii v disciplinax professional`nogo cikla yuristov s ispol`zovaniem sredstv IKT // Koncept: nauch.-metod. e`lektron. zhurn. 2018. № 4. S. 61–73.
6. *Kuvardina N.A.* Soderzhanie profil`no-orientirovannogo kursa «E`konomika» dlya bakalavrov yuridicheskogo napravleniya podgotovki s primeneniem sredstv informacionno-kommunikacionny`x texnologij // Nauka i obrazovanie: novoe vremya. 2016. № 6. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=27723001& (data obrashheniya: 19.09.2019).
7. *Ovakimyan E.E.* Razvitie e`konomicheskoj kompetentnosti studentov vuzov: dis. … kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2010. 257 s.
8. *Puzienko Yu.V.* Formirovanie e`konomicheskoj kompetentnosti studentov: dis. … kand. ped. nauk. Orenburg, 2007. 181 s.
9. *Puchkova O.A., Kruchinina G.A.* Modelirovanie processa formirovaniya e`konomicheskix kompetencij studentov politexnicheskogo kolledzha v usloviyax informatizacii obrazovaniya // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby` narodov. Ser.: Psixologiya i pedagogika. 2011. № 5. S. 158–164.
10. *Raven Dzh.* Pedagogicheskoe testirovanie: problemy`, zabluzhdeniya, perspektivy` / Per. s angl. M.: Kogito-Centr, 1999. 144 s.
11. *Simonenko V.D.* Obshchaya i professional'naya pedagogika: ucheb. posobie. M.: Ventana-Graf, 2005. 368 s.
12. *Stolbova I.D.* Mexanizmy` upravleniya soderzhaniem kompetentnostno-orientirovannoj osnovnoj obrazovatel`noj programmy` vuza // Vy`sshee obrazovanie segodnya. 2011. № 1. S. 32–37.
13. *Xutorskoj A.V.* Didakticheskaya e`vristika. Teoriya i texnologiya kreativnogo obucheniya. M.: Izd-vo MGU, 2003. 416 s.
14. *Cherner S.L., Filatov O.K.* Texnologiya obucheniya v vy`sshej shkole. M.: E`kspeditor, 2004. 78 s.
15. Yurisprudenciya: federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart vy`sshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 40.03.01. Utv. 29 dekabrya 2016 g. № 45038. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210457 (data obrashheniya: 05.10.2019).

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.18 УДК 378.14.015.62

Е.А. Новикова, В.А. Королев, О.Ю. Бушуева, Н.В. Иванова, Н.В. Горяинова,
Курский государственный медицинский университет

Формирование коммуникативных компетенций у иностранных студентов медицинских вузов на занятиях по биологии

Глобализация подразумевает образование единого международного экономического, правового и культурно-информационного пространства и затрагивает также образовательную сферу. Как очевидно, подготовка компетентных кадров позволяет улучшить экономические показатели производства, повысить уровень оплаты труда и, соответственно, социально-культурные стандарты жизни людей.

Начало глобализации в образовании положил Болонский процесс, направленный на сближение и гармонизацию систем высшего образования стран Европы и создание единого европейского пространства высшего образования. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года и является его активным участником [6, с. 12].

Интеграция в международные образовательные институты предусматривает расширение международных обменов студентов и обеспечение их возможности обучаться в других странах. Доля иностранных учащихся – это важный показатель, отражающий международное признание и конкурентоспособность университета на мировом рынке.

Российская система образования характеризуется фундаментальностью и высоким качеством, причем стоимость обучения в нашей стране значительно ниже, чем в европейских государствах, а спрос на него достаточно высок [4, с. 39]. Согласно Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы, современное профессиональное образование направлено:

• на обеспечение компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений;

• подготовку конкурентоспособных специалистов, способных системно мыслить и действовать, обладающих творческой активностью, лидерскими качествами, отличающихся инициативностью и самостоятельностью, то есть обладающих ключевыми компетенциями.

В связи с этим термины «компетентность» и «компетенция» все более широко распространяются в образовательной среде [3, с. 102].

Американский психолог Д. Макклелланд рассматривал термин «компетенция» с точки зрения социальной психологии. По его мнению, одним из способов отбора потенциально высокоэффектив-

Курский государственный медицинский университет

© Новикова Е.А., Королев В.А., Бушуева О.Ю., Иванова Н.В., Горяинова Н.В., 2020

ЕЛЕНА АЛЕКСЕЕВНА НОВИКОВА

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры биологии, медицинской генетики и экологии Курского государственного медицинского университета. Сфера научных интересов: генетика моногенных наследственных заболеваний, молекулярная генетика. Автор 110 опубликованных научных работ. Электронная почта: novikova_yelena@mail.ru

ВЛАДИМИР АНАТОЛЬЕВИЧ КОРОЛЕВ

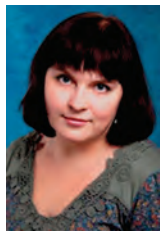
доктор биологических наук, профессор, профессор, заведующий кафедрой биологии, медицинской генетики и экологии Курского государственного медицинского университета. Сфера научных интересов: экология человека, экологическая биохимия. Автор 250 опубликованных научных работ. Электронная почта: medecol1@yandex.ru

ОЛЬГА ЮРЬЕВНА БУШУЕВА

кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры биологии, медицинской генетики и экологии Курского государственного медицинского университета. Сфера научных интересов: генетическая и молекулярная эпидемиология, эпигенетика, регуляция функционирования генома человека, генетика многофакторных заболеваний, кардиогенетика, геномика, онкогенетика, биоинформатика, молекулярная медицина. Автор 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: olga.bushueva@inbox.ru

НАТАЛЬЯ ВАСИЛЬЕВНА ИВАНОВА

кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры биологии, медицинской генетики и экологии Курского государственного медицинского университета. Сфера научных интересов: генетическая и молекулярная эпидемиология, эпигенетика, регуляция функционирования генома человека, генетика многофакторных заболеваний, кардиогенетика, геномика, онкогенетика, биоинформатика, молекулярная медицина. Автор около 70 опубликованных научных работ. Электронная почта: vanilia_8@mail.ru



НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА ГОРЯИНОВА

кандидат биологических наук, доцент, старший преподаватель кафедры биологии, медицинской генетики и экологии Курского государственного медицинского университета. Сфера научных интересов: геномика, генетика мультифакториальных заболеваний. Автор 70 опубликованных научных работ. Электронная почта: star_n@inbox.ru

Рассматривается проблема формирования коммуникативных компетенций иностранных учащихся в медицинском вузе на занятиях по дисциплинам «Биология» и «Основы экологии». Охарактеризованы основные коммуникативные навыки, которые необходимо развивать у студентов. Выделены главные аспекты рассматриваемой проблемы. Представлены примеры формирования коммуникативной культуры у обучающихся. Продемонстрировано использование практико-ориентированных заданий на занятиях по паразитологии. Дан пример задания по генетике в контексте общения «врач – пациент». Установлено, что совместная работа студентов на практических занятиях помогает им развивать межличностную и межнациональную коммуникации.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, профессиональная и коммуникативная компетенция.

The problem of the formation of communicative competencies in the contingent of foreign students studying in medical university in the classes on the subjects of “biology, the basics of ecology” is considered. The characteristic of the basic communication skills that need to be developed in students during training is given. The main aspects of the problem are highlighted, as well as illustrated examples of the formation of a communicative culture among students are presented. The use of the situational problems in parasitology practical classes was clearly demonstrated. In classes in genetics, the foreign students learn to communicate in the context of a “doctor-patient”. The teamwork of students in practical classes helps them to develop interpersonal and interethnic communications.

Key words: competence, competency-based approach, professional and communicative competence.

ных сотрудников является оценка коммуникативных компетенций: межличностные взаимодействия, лидерство, терпимость, целеполагание (умение ставить реальные достижимые цели и при необходимости корректировать их), самоуважение и самоактуализация [5, с. 53]. Коммуникативная компетенция базируется на умении продуктивно общаться с собеседником, избегать конфликтных ситуаций, строить конструктивные отношения, достигать комплаентности при обсуждении с пациентом вопросов назначения диагностических и лечебных вмешательств, способности оказать посильную помощь в разрешении его семейных и личных проблем [1, с. 36].

Многочисленные социологические исследования показывают, что пациенты оценивают квалификацию врача прежде всего по его отношению к пациенту, а уже потом – по результатам лечения, опыту работы, отзывам о нем пациентов и так далее. Показатель «образование врача» оказался на последнем месте. Таким образом, коммуникативная компетентность врача является определяющей в его профессиональной деятельности в системе «человек – человек» [2, с. 6].

В Курском государственном медицинском университете в рамках изучения курсов «Биология» и «Основы экологии» на лекциях и практических занятиях с иностранными студентами большое внимание уделяется развитию коммуникативных навыков.

Исходя из особенностей контингента обучающихся на практических занятиях по биологии организуется работа в мини-группах по 2–3 человека для решения практико-ориентированных задач. Так, на занятиях по медицин-

Курск – город воинской славы

ской паразитологии учащиеся получают ситуационные задания с описанием особенностей строения, биологии развития паразита и его патогенного действия. Задача студентов состоит в совместном определении биологического вида, разработке тактики диагностических мероприятий и мер по профилактике заболевания. В ходе работы обучающиеся развивают свои навыки коммуникации, учатся выслушивать точку зрения коллеги, аргументировать собственное мнение, формулировать единый план действий и стратегию работы.

В качестве примера рассмотрим план практического занятия по теме «Медицинская арахнология». Студенты делятся на три группы. Они получают практико-ориентированные задания, которые предусматривают краткое описание ситуации. В задачах даны некоторые характеристики строения паразита и особенности его цикла развития. Одновременно студенты получают вопросы, на которые им необходимо ответить, используя свои знания. В мини-группы объединяются студенты из разных стран – носители разных культур, придерживающиеся традиций и укладов жизни своих народов, исповедующие разные религии. Совместная коммуникация в процессе обучения помогает им быстрее установить контакт друг с другом, толерантнее относиться к особенностям менталитета других национальностей. В будущем это должно поспособствовать их умению выстраивать сотрудничество на различных международных профессиональных площадках, конференциях и др.

Задача. На приеме у врача пациент нервничал, постоянно чесал руки. При осмотре суставов кистей рук были найдены бороздки серого цвета. При лабораторной диагностике эпидермиса кожи был обнаружен мелкий членистоногий (0,2–0,3 мм) с четырьмя парами конечностей (см. рис. 1).

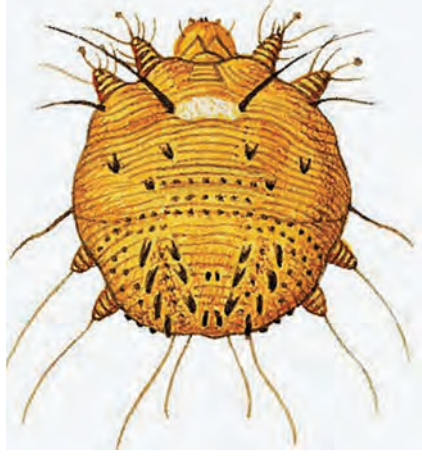


Рис. 1. *Иллюстрация к задаче по теме «Медицинская арахнология»*

1. К какому виду животных относится паразит? Каковы его систематика и вызываемое им заболевание?

2. Какие особенности строения имеет паразит?

3. Какая стадия паразита является инфекционной? Каковы пути заражения и особенности жизненного цикла?

4. В чем заключается патогенное действие паразита на организм человека?

5. Какие методы диагностики и профилактики можно использовать для данного паразита?

На занятиях по генетике иностранные студенты решают практико-ориентированные задания, связанные с профилактикой больных с различной наследственной и врожденной патологией. Учащиеся анализируют кариограммы и родословную больного. Межличностная коммуникация по типу «человек – человек» позволяет на основе собранного материала сформулировать медико-генетическое заключение. Обучающиеся устанавливают характер наследования признака/заболевания, степень его проявления и рассчитывают генетический риск для потомства. С учетом генетических и средовых факторов риска они разрабатывают рекомендации пробанду и его детям для предупреждения рождения детей с врожденной и наследственной патологией.

Задание. Пациент обратился к врачу-андрологу с проблемой бесплодия. У него наблюдается слабое оволосенение тела и лица, увеличение молочных желез. Цитогенетический анализ показал наличие лишней Х-хромосомы в кариотипе.

1. Установите тип наследственного нарушения в кариотипе.

2. Определите хромосомный синдром и его кариотип.

3. Опишите частоту и клиническое проявление патологии.

4. Установите причину и механизм нарушения.

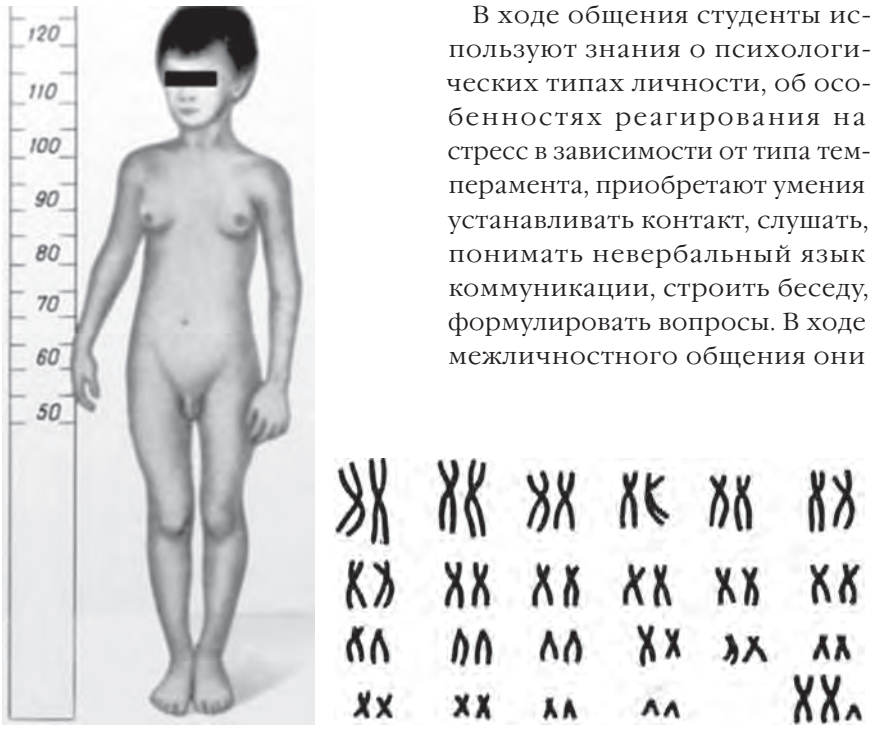


Рис. 2. *Иллюстрации к практико-ориентированному заданию по генетике*

В ходе общения студенты используют знания о психологических типах личности, об особенностях реагирования на стресс в зависимости от типа темперамента, приобретают умения устанавливать контакт, слушать, понимать невербальный язык коммуникации, строить беседу, формулировать вопросы. В ходе межличностного общения они учатся владеть собственными эмоциями, сохранять самообладание, контролировать свои реакции и поведение.

Обобщение накопленных знаний о проблеме коммуникативной компетентности врача позволит разработать методы и приемы по формированию профессиональных и межличностных коммуникаций у иностранных студентов. Это поможет развить природные способности обучающихся, дать им проявить себя в профессиональной среде и достичь высоких результатов во врачебном мастерстве. Данный опыт также можно использовать для развития навыков коммуникации при обучении иностранных студентов на занятиях по другим образовательным модулям.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Горшунова Н.К., Медведев Н.В.* Формирование коммуникативной компетентности современного врача // Успехи современного естествознания. 2010. № 3. С. 36–37.
2. *Кипиани А.И.* Развитие коммуникативной компетентности врача-стоматолога как условие профессиональной успешности: автореф. дис. … канд. психол. наук. Ставрополь, 2006. 32 с.
3. *Кострова Ю.С.* Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. 2011. № 12, т. 2. С. 102–104.
4. *Князева Е.М., Курина Л.Н.* Особенности обучения иностранных студентов химии // Современные проблемы науки и образования. 2010. № 6. С. 39–43.
5. *Кулакова Е.Н., Болотских В.И., Настаушева Т.Л.* Компетенции: из прошлого в настоящее // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2014. № 2 (16). С. 52–60.
6. Российское и общеевропейское образовательное пространство: организационно-экономические проблемы интеграции // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 5–6 (33). С. 12–52.

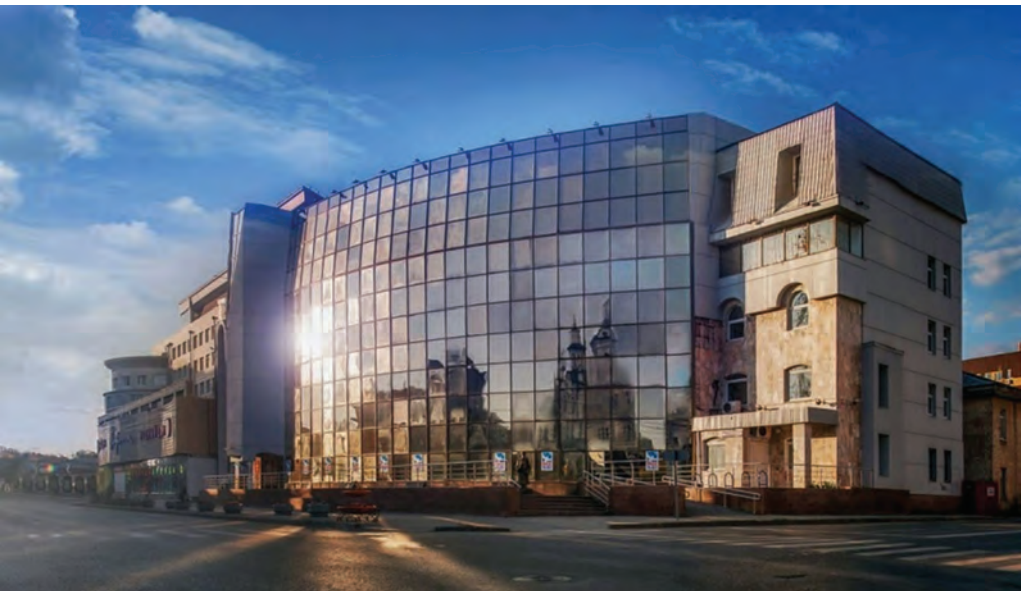
LITERATURA

1. *Gorshunova N.K., Medvedev N.V.* Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti sovremennogo vracha // Uspexi sovremennogo estestvoznaniya. 2010. № 3. S. 36–37.
2. *Kipiani A.I.* Razvitie kommunikativnoj kompetentnosti vracha-stomatologa kak uslovie professional`noj uspeshnosti: avtoref. dis. … kand. psixol. nauk. Stavropol`, 2006. 32 s.
3. *Kostrova Yu.S.* Genezis ponyatij «kompetenciya» i «kompetentnost`» // Molodoj ucheny`j. 2011. № 12, t. 2. S. 102–104.
4. *Knyazeva E.M., Kurina L.N.* Osobennosti obucheniya inostranny`x studentov ximii // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2010. № 6. S. 39–43.
5. *Kulakova E.N., Bolotskix V.I., Nastausheva T.L.* Kompetencii: iz proshlogo v nastoyashhee // Medicinskoe obrazovanie i professional`noe razvitie. 2014. № 2 (16). S. 52–60.
6. Rossijskoe i obshheevropejskoe obrazovatel`noe prostranstvo: organizacionno-e`konomicheskie problemy` integracii // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2004. № 5–6 (33). S. 12–52.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.22 УДК 37.026.8

О.А. Жеглова, А.Ф. Закирова,
Тюменский государственный университет

Освоение научных понятий в профессиональной подготовке будущих педагогов: герменевтический подход*



Тюменский государственный университет

Современное общество нуждается в педагогах, способных воспитать новое поколение, вступившее в жизнь в эпоху высоких технологий.

Учителя, преподаватели, воспитатели настоящего и будущего призваны мыслить и действовать в условиях свободы слова, многообразия и неопределенности, обладать способностью к личностному выбору поведения и трансляции систематизированных и осмысленных на уровне понятий культурных и духовных ценностей. При этом особенно важно уберечь будущего педагога от доминирования первичного спонтанно и формально схватываемого опыта, не позволяющего проникнуть в суть вещей и явлений и порождающего большое количество симулякров – пустых и фальшивых в смысловом отношении знаков, оторванных от реальности, но создающих эффект подобия.

Обучение будущих педагогов в вузе предполагает привлечение потенциала научного педагогического знания, представленного в содержании образования в виде научных понятий, теорий, законов, принципов, педагогических компетенций, опыта выполнения различных видов педагогической деятельности – прогнозирования, проектирования, планирования, педагогического общения и педагогической диагностики. Процесс постижения научных знаний в современных условиях опосредован активным применением в образовании новых информационных технологий, являющихся несомненным благом. В условиях широкой цифровизации образования будущим педагогам необходимо овладеть базовыми IT-компетенциями, избегая при этом схематизации мышления и недопустимого снижения ценностно-смысловой составляющей образования.

Традиционно в вузовской практике освоение науки начинается с ознакомления обучающихся с ее логической структурой и формирования понятийного аппарата. Именно овладение понятийным аппаратом позволяет обучающимся ориентироваться в рамках предметного содержания изучаемой науки, применять теоретические знания для решения научных и профессиональных задач, заниматься самообразованием, совершенствовать познавательные способности.

Следует отметить, что понятие представляет собой логическую форму мысли, элемент мышления, воплощение значения словесного знака. В соответствии с концепцией Л.С. Выготского понятия являются основой мышления, которое «движется в пирамиде понятий». Уче-

* Статья подготовлена при поддержке РФФИ по научному проекту № 18-013-00268А «Формирование исследовательских компетенций обучающихся в системе многоуровневого университетского психолого-педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров».

© Жеглова О.А., Закирова А.Ф., 2020

ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА ЖЕГЛОВА

старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации гуманитарных направлений, соискатель академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета. Сфера научных интересов: педагогика, педагогика высшей школы. Автор 22 опубликованных научных работ. Электронная почта: jeglovaa@inbox.ru

АЛЬФИЯ ФАГАЛОВНА ЗАКИРОВА

доктор педагогических наук, профессор академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета. Сфера научных интересов: методология научного исследования, педагогика высшей школы, педагогическая герменевтика. Автор 188 опубликованных научных работ. Электронная почта: a.fagalovna@mail.ru

Рассматривается проблема освоения научных педагогических понятий будущими учителями. Показано, что герменевтический подход как условие освоения понятий педагогики позволяет будущим учителям сформировать системно-целостное представление о педагогической науке, вывести имеющееся в сознании знание на уровень его глубокого осмысления, понимания и ценностного приращения с помощью языковых средств. Обоснован вывод о том, что методы педагогической герменевтики позволяют преподавателю целенаправленно стимулировать механизмы формирования научных понятий педагогики и способы понимания будущими педагогами предмета учебного познания на основе взаимодополнения логико-гносеологического и ценностно-смыслового подходов.

Ключевые слова: герменевтический подход, понимание, осмысление, рефлексивное смыслотворчество, метафора.

The problem of mastering scientific pedagogical concepts by future teachers is considered. It is shown that the hermeneutic approach as a condition for mastering the concepts of pedagogy allows future teachers to form a system-holistic idea of pedagogical science, to bring knowledge in the consciousness to the level of its deep understanding, understanding and value increment using language tools. The conclusion is substantiated that the methods of pedagogical hermeneutics allow the teacher to purposefully stimulate the mechanisms for the formation of scientific concepts of pedagogy and ways for future teachers to understand the subject of educational knowledge based on the complementarity of logical, epistemological and value-semantic approaches.

Key words: hermeneutic approach, comprehension, apprehension, reflexive meaning-making, metaphor.

ный подчеркивал, что процесс образования понятий заключается в открытии связей данного предмета с рядом других, в нахождении реального целого, совокупности его отношений, его места в мире [3].

Лев Семенович Выготский (1896–1934)

И.Г. Пустильник справедливо отмечает, что формирование научного понятийного аппарата у обучающихся является ведущим и определяющим компонентом процесса обучения и опосредуется развитием научного мышления [12]. В свою очередь В.С. Библер подчеркивал, что если рассматривать движение мысли вообще, то предмет участвует в нем не только как понятие, но и как предмет понимания [2].

Об историческом характере понимания писал В. Дильтей, утверждавший, что культурные явления и процессы из-за их неповторимости нельзя подводить под общие схемы и законы, а можно постичь только с помощью интерпретации и понимания. Абсолютизация же гносеологизма невольно приводит к принижению роли бытия и даже к его исключению в научном познании [4]. При этом сведение освоения педагогического знания преимущественно к рациональному познанию педагогической науки и практики ограничивает смысловое содержание гуманитарного знания. Актуальной на сегодняшний день становится критика гносеологизма Дж. Брунером, который с сожалением констатировал, что вектор в современном познании сместился от значения к информации, от творческого конструирования человеческих смыслов к передаче фактов [14].

Важно уравновесить формализованные способы освоения содержания обучения, основанные на применении как традиционных средств обучения, так и компьютеров, с собственно гуманитарными.

В этой связи на сегодняшний день наряду с освоением новых информационных технологий актуально обращение к идеям педагогической герменевтики – науки и искусства интерпретации знания с опорой как на рациональную составляющую культуры – науку, так и на образно-эмоциональные компоненты гуманитарного знания, представленные в искусстве, этнопедагогике, религии, языке повседневности, не только в коллективном, но и в индивидуальном опыте педагога как субъекта смыслообразования и ценностно обусловленной профессиональной

Вильгельм Дильтей (1833–1911)

деятельности. Педагогическая герменевтика опирается на идеи интегральности культурных источников, привлекаемых в процесс обучения, текстового опосредования процесса понимания и идею рефлексивного смыслотворчества [6].

Герменевтический подход к формированию научных понятий в процессе профессиональной подготовки педагогов содержит не использованный в необходимой мере потенциал для установления паритета между рациональным и интуитивным способами постижения научных знаний, логико-гносеологическим (технологическим) и ценностно-смысловым подходами в интерпретации профессионально-учебного материала.

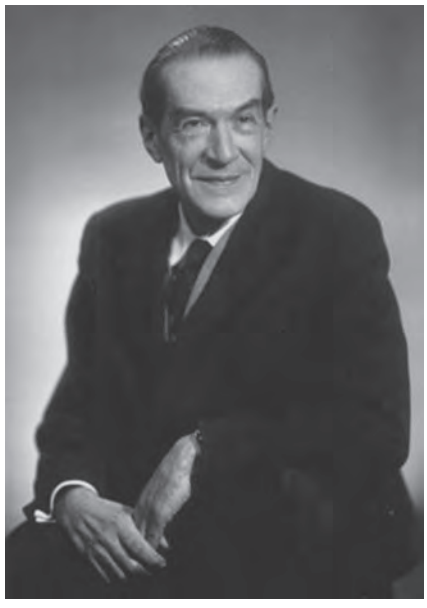
Есть смысл сравнить эти две стратегии освоения научно-педагогического знания, а именно технологический и ценностно-смысловой подходы, применительно к интерпретации научных понятий как базового элемента содержания педагогического образования.

Рассмотрим характеристики *технологического подхода к интерпретации педагогического знания* с целью достижения понимания на уровне рационального объяснения. Прежде всего необходимо подчеркнуть, что целью сугубо рациональной интерпретации научно-педагогического знания является исключение субъективно обусловленных оттенков смысла и следование установке на поиск его объективного значения. При этом структурирование педагогического знания осуществляется в традиционной логике системного подхода, в соответствии с которым при проектировании учебно-познавательной деятельности будущего педагога предметом его учебного познания выступают типичные, общие и многократно повторяющиеся в педагогической практике закономерности. В качестве содержательной базы логико-гносеологической интерпретации знания в основном выступает система строгих научно-педагогических парадигм. В связи с тем, что технологический подход к освоению научных знаний восходит к естественнонаучной традиции, сложившейся в недрах наук о природе, то в ходе интерпретации изучаемого материала тенденции к применению метода теоретического анализа значительно преобладают над синтезом и обобщением. В качестве языковой основы логико-гносеологического освоения понятийной базы педагогической науки выступает ее понятийно-терминологический аппарат. Именно система строгих однозначных терминов позволяет при технологическом подходе к освоению наук о человеке строить объяснение и аргументацию на основе каузальных связей и законов с привлечением рационально-логических операций. В качестве формы дискурсивного упорядочения освоенных педагогических знаний выступает научная парадигма [7, с. 104; 6, с. 171].

При всех своих достоинствах логико-гносеологическая интерпретация педагогического знания не позволяет достичь полноты и глубины постижения гуманитарного знания. И это, как нам представляется, совершенно очевидно. Действительно, оперирование только категориями ограничивает свободу педагога: мышление с опорой на категории влечет за собой категоричность решений и действий, сужая горизонт понимания действительности и сковывая творчество.

В контексте анализируемой проблемы целесообразно обратиться к феномену смысла, который сегодня оказался в центре социально-гуманитарных наук. В психолого-педагогической науке понятие «смысл», заимствованное из философии и языкознания, в последнее время стало очень популярным. Несмотря на то, что это понятие не входит в основной психологический тезаурус, частота его использования в разных теоретических подходах и контекстах увеличивается.

Важно отметить, что базовым положением для педагогической герменевтики и ее смыслообразующим фактором является отношение субъекта деятельности к ее предмету.



Алексей Николаевич Леонтьев (1903–1979)

Значение же, в отличие от меняющегося смысла, относительно постоянно. А.Н. Леонтьев определяет смысл как «для меня значение». Опираясь на учение о смысле Д.А. Леонтьева, можно сделать вывод о том, что понятие смысла соотносимо с субъективной, интерсубъективной и объективной реальностью, а также находится на пересечении личности, ее сознания и деятельности, связывая между собой эти психологические категории [11].

Говоря о ценностном отношении к знанию, В.П. Зинченко акцентирует внимание на его двойственности. С одной стороны, знание является результатом коллективного творчества многих поколений и транслирует универсальные культурные ценности и смыслы, а с другой стороны, личностный опыт накладывает отпечаток индивидуальности на эти универсальные ценности, а значит, придает им личностный смысл [8]. В список основных характеристик смыслов целесообразно внести следующие: ситуативность, обусловленность мотивами говорящего, аффективность.

В данном контексте целесообразно сравнить перечисленные выше характеристики технологического подхода на основе рациональной интерпретации содержания

профессионального обучения с базовыми характеристиками *ценностно-смыслового подхода к пониманию и интерпретации педагогического знания*.

Прежде всего необходимо подчеркнуть, что вектор учебного познания в процессе поиска не только значений, но и, главное, смыслов направлен на уникальность и неповторимость постигаемых явлений. Содержание герменевтической интерпретации знаний о развивающемся человеке основано не только (а иногда и не столько) на логике, сколько на сопереживании и интуитивном постижении предмета познания. Наравне с наукой в качестве источника знания выступают искусство, религия, этнопедагогика, здравый смысл и жизненный опыт будущего педагога, который не только исследует предмет познания, но и постигает его на основе чувства, интуиции и сопереживания. При этом проявляется тенденция к преобладанию в научном и личностном поиске теоретического синтеза над анализом. В качестве понятийной базы освоения педагогической науки выступает не только ее категориальный строй, но и система образных средств, почерпнутых из художественной литературы, публицистики и повседневной жизни семьи и школы. Наряду с педагогическими парадигмами в качестве способа упорядочения педагогических знаний привлекаются нарративы – повествовательные тексты разных жанров: повести, рассказы, сказки, дневники [7, с. 93; 6, с. 185].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интерпретация педагогического знания с позиций логико-гносеологического подхода нацелена преимущественно на то, чтобы определить структуру и отношения элементов внутри структурируемого знания. Ценностно-смысловой подход, в свою очередь, дает уникальные возможности будущему педагогу как интерпретатору и «человеку понимающему» (*Homo intellegens*) выявить функции изучаемой системы, прийти к более полному и глубокому проникновению в суть изучаемых явлений.

Концептуально значимой в выборе стратегии освоения научно-педагогических понятий является идея Б.Б. Комаровского об уникальности педагогической науки, которая содержит оценочность, экспрессивность, содержательное и языковое разнообразие [9]. В этой связи можно предположить, что, используя герменевтический подход в дополнение к традиционному логико-гносеологическому освоению педагогического знания, можно приблизиться не только к общей гуманитаризации учебно-познавательной деятельности, но и к продуктивному формированию у будущих педагогов гуманистического сознания и поведения, создать условия для более полного раскрытия глубинных, личностных смыслов предмета изучения на основе сочетания логико-понятийной, ценностно-смысловой и субъективно-личностной рефлексивной деятельности через освоение ими языкового опыта – социального, исторического, научного, прозаического, поэтического.

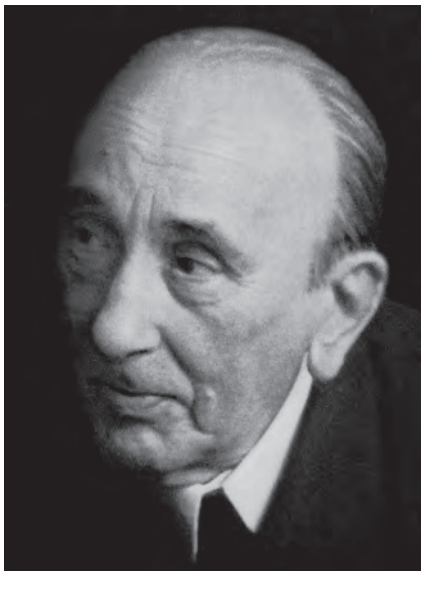
Идея интегральности как одна из ключевых в герменевтике осуществляется с опорой на стилевое и жанровое многообразие текстов культуры. Источником универсальных педагогических смыслов, помимо педагогических текстов в виде научных статей, монографий, докладов и др., может служить педагогическая публицистика, философская, художественная, историческая, религиозная проза, поэзия и фольклор. Универсальные педагогические смыслы, рожденные в результате пересечения разножанровых и разностилевых текстов культуры, транслируют общечеловеческие ценности и духовный опыт предыдущих поколений, способствуют взаимопроникновению знаний из разных наук, прежде всего истории, философии, психологии, педагогики, языковых дисциплин, осмыслению изучаемого массового, передового, новаторского педагогического опыта (П.М. Эрдниев), а также жизненного опыта самих обучающихся.

Например, при изучении воспитательной системы А.С. Макаренко, помимо научных теоретических статей великого педагога, целесообразно использовать в качестве учебного материала его художественные произведения, личную переписку, воспоминания современников, а также исторические архивные документы, отражающие общественно-политическую ситуацию начала XX века. Такие понятия, как «педагогическая идеология», «педагогика нового человека», «педагогическая диалектика», введенные в педагогику А.С. Макаренко, раскрываясь как в научном, так и в художественно-эстетическом контекстах, приобретают ценностно-личностную значимость для будущих педагогов. Концептуальное структурирование учебного материала с использованием разножанровых источников, на наш взгляд, способствует повышению мотивации будущих педагогов к изучению и обобщению передового педагогического опыта, развитию способности критически оценивать окружающую действительность и педагогическую деятельность в целом, взаимодополнению рациональных и интуитивных способов освоения гуманитарного знания.

Идея текстового опосредования процесса понимания вопреки идее «передачи», «трансляции знания» воплощается в использовании в качестве посредников в образовательном процессе зарождающихся в сознании будущих педагогов образов, способствующих ценностному освоению педагогических понятий. В этой связи образное мышление служит основой для освоения и присвоения универсальных педагогических смыслов. Отличительной чертой такого мышления является голографическое, многоракурсное видение предмета познания. Целенаправленное движение внутри «герменевтического круга» посредством установления связей между чистым педагогическим значением и смыслом приводит к более глубо-

кому пониманию педагогических текстов. В результате происходит аппликация объективного научного знания на общекультурный контекст, а затем и личностный опыт субъекта интерпретации [6, 7].

Идея рефлексивного смыслотворчества воплощается в условиях «диалога текстов» культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер) [1, 2], на основе чего в сознании обучающихся формируется единый интертекст, представляющий собой результат наложения учебного материала из разных областей гуманитарного знания. В ходе познавательной деятельности будущие учителя интерпретируют тексты с целью глубокого понимания и осмысления получаемых знаний с учетом педагогических, социокультурных традиций, духовного опыта как всего человечества, так и личностного опыта субъекта понимания. В этом случае важным фактором смыслопорождающей деятельности является «проживание» педагогического знания через рефлексивное погружение обучающихся в воспоминания о своем детском опыте, детских впечатлениях, взаимоотношениях с педагогами, родителями, друзьями. То есть герменевтический анализ педагогического знания в процессе раскрытия смысла и значения педагогических понятий развивает в будущем педагоге духовные начала, способствует его личностному становлению как субъекта культуры.



Михаил Михайлович Бахтин (1895–1975)

Например, при изучении темы «Отклоняющееся поведение: история термина, определения, типы, виды, уровни, механизм отклонения поведения» в курсе «Девиантология» обучающиеся третьего курса Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета осуществляют продуктивный диалог с Дж. Сэлинджером, автором произведения «Над пропастью во ржи», а также с главным героем этого произведения. Будущие педагоги интерпретируют проблемы подростка с разных позиций – педагога, психолога, родителя, ровесника. Таким образом, процесс освоения педагогического знания может быть охарактеризован не только как «познание», но и как «осмысление», в котором представлены как рациональное, так и иррациональное начала, сопереживание, вчувствование и интуитивное постижение педагогической реальности.

Особое место в процессе освоения педагогических понятий занимает работа с педагогическими метафорами. Метафора как инструмент познания научных и социокультурных реалий с позиций их ценностной значимости выполняет важные функции, среди которых: расширение контекста понимания предмета познания; достижение многоплановости, целостности видения; установление и расширение связей между научными понятиями внутри концептуальной картины мира за счет опыта поколений, имеющего ценностную, эмоциональную и духовную составляющую; усиление личностного и рефлексивного начал в понимании предмета познания; выдвижение гипотез на основе ассоциативного мышления и метафорического моделирования. Поскольку в основании любой метафоры заложен перенос свойств одних явлений или предметов на другие, метафора как феномен позволяет выявить глубинную суть постигаемого явления, увидеть дополнительные (нетипичные) связи и ассоциации. Термин, в свою очередь, «кристаллизует чистое» представление о познаваемом явлении, приводящем к объективации знания о нем. В отличие от категорий осмысление метафор осуществляется посредством культурных образов в широком контексте и позволяет достичь большей информативности, емкости смыслов, семиотического богатства [5].

Одним из достоинств педагогической метафоры является наличие чувственной составляющей, в основе которой лежит субъективно-эмоциональная сторона понимания педагогического явления. В качестве примеров приведем известные разноплановые метафоры о школе: «школа несчастья есть самая лучшая школа» (В. Белинский); «школа — это мастерская, где формируется мысль подрастающего поколения, надо крепко держать ее в руках, если не хочешь выпустить из рук будущее» (А. Барбюс); «школа, похожая на вокзал», «школа-тюрьма», «школа-рынок» (В. Крапивин); «школа-жизни», «школа – неизвестная планета» (Ш.А. Амонашвили); «гимназия, напоминающая суд» (Н. Гарин-Михайловский). Исследование педагогических метафор создает условия для целостного понимания феномена «школа» во всем его разнообразии, позволяет расширить смысловые границы традиционного категориального подхода к освоению одного из ключевых понятий педагогики.

На наш взгляд, в процессе поиска продуктивных педагогических смыслов будущим педагогам важно самим уметь создавать метафоры. Так, на занятии по общей педагогике в ходе изучения темы «Сущность и содержание современного воспитания» обучающиеся предложили для обсуждения следующие метафоры: «Образование – ключ, школа – замок»; «Учитель – герой-путешественник»; «Студент – это архитектор»; «Студент – это альпинист»; «Студент – это ткач». Интерпретация и создание обучающимися педагогических метафор дает возможность педагогу наблюдать

и отслеживать процесс смыслообразования и степень обобщения научных понятий будущими педагогами, а обучающимся – отказаться от привычных алгоритмов деятельности и стереотипов в пользу нахождения новых путей для решения педагогических задач, взглянуть на ситуацию с разных позиций. Это умение является важным для их будущего педагогического взаимодействия с учениками, родителями, коллегами. Весьма ценно, что в собственные метафоры будущие педагоги вкладывают субъективно-эмоциональную и ценностно-смысловую составляющую на основе своего личностного опыта.

Итак, применение герменевтического подхода к формированию научных понятий в процессе подготовки будущих педагогов создает условия для освоения ориентировочной основы сначала учебно-познавательной и в дальнейшем – профессионально-педагогической деятельности с опорой на ценностно-смысловые, диалогические, дискурсивные, субъективно-личностные механизмы, раскрывающие природу и значимость гуманистических педагогических идей. Несомненным преимуществом герменевтического подхода является моделирование педагогического дискурса на основе поиска ассоциативных связей в процессе реализации текстовой деятельности, которые являются атрибутом понимания и способствуют систематизации и осмыслению изучаемых понятий как в педагогическом, так и других контекстах – социальном, художественном, публицистическом, общекультурном.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
2. *Библер В.С.* Мышление как творчество. М.: DirectMEDIA, 2014. 326 с.
3. *Выготский Л.С.* Записные книжки Л. С. Выготского. М.: Канон+, 2017. 606 с.
4. *Дильтей В.* Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 464 с.
5. *Закирова А.Ф.* Когнитивные метафоры как средство концептуализации педагогического знания // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2014. № 9. С. 17–24.
6. *Закирова А.Ф.* Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2011. 321с.
7. *Закирова А.Ф.* Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2001. 152 с.
8. *Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
9. *Комаровский Б.Б.* Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969. 311 с.
10. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Academia, 2005. 352 с.
11. *Леонтьев Д.А.* Три грани смысла // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева. М.: Смысл, 1999. С. 299–332.
12. *Пустильник И.Г.* Концепция учебного познания как исследования // Образование и наука. 2000. № 2. С. 186–195.
13. *Эрдниев П.М.* Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 1992. 176 с.
14. *Bruner J.* Act of Meaning. Cambridge; London, 1990.

LITERATURA

1. *Baxtin M.M.* E`stetika slovesnogo tvorchestva. M.: Iskusstvo, 1979. 423 s.
2. *Bibler V.S.* My`shlenie kak tvorchestvo. M.: DirectMEDIA, 2014. 326 c.
3. *Vy`gotskij L.S.* Zapisny`e knizhki L. S. Vy`gotskogo. M.: Kanon+, 2017. 606 s.
4. *Dil`tej V.* Vozzrenie na mir i issledovanie cheloveka so vremen Vozrozhdeniya i Reformacii. M.; SPb.: Centr gumanitarny`x iniciativ, 2013. 464 s.
5. *Zakirova A.F.* Kognitivny`e metafory` kak sredstvo konceptualizacii pedagogicheskogo znaniya // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarny`e issledovaniya. Humanitates. 2014. № 9. S. 17–24.
6. *Zakirova A.F.* Osnovy` pedagogicheskoj germenevtiki: avtorskij kurs lekcij. Tyumen`: Izd-vo TyumGU, 2011. 321s.
7. *Zakirova A.F.* Teoreticheskie osnovy` pedagogicheskoj germenevtiki: monografiya. Tyumen`: Izd-vo Tyumenskogo gos. un-ta, 2001. 152 s.
8. *Zinchenko V.P.* Soznanie i tvorcheskij akt. M.: Yazy`ki slavyanskix kul`tur, 2010. 592 s.
9. *Komarovskij B.B.* Russkaya pedagogicheskaya terminologiya. M.: Prosveshhenie, 1969. 311 s.
10. *Leont`ev A.N.* Deyatel`nost`. Soznanie. Lichnost`. M.: Smy`sl, Academia, 2005. 352 s.
11. *Leont`ev D.A.* Tri grani smy`sla // Tradicii i perspektivy` deyatel`nostnogo podxoda v psixologii: shkola A.N. Leont`eva. M.: Smy`sl, 1999. S. 299–332.
12. *Pustil`nik I.G.* Koncepciya uchebnogo poznaniya kak issledovaniya // Obrazovanie i nauka. 2000. № 2. S. 186–195.
13. *E`rdniev P.M.* Ukrupnenie didakticheskix edinicz kak texnologiya obucheniya. V 2 ch. Ch. 1. M.: Prosveshhenie, 1992. 176 s.
14. *Bruner J.* Act of Meaning. Cambridge; London, 1990.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.28 УДК 370.153

Л.С. Подымова, Т.А. Головятенко,
Российский новый университет

Организация персонифицированного образовательного пространства как проблема

Российский новый университет

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, государственной программе «Развитие образования» на 2013–2020 годы сделан акцент на всестороннюю поддержку педагогических стратегий, направленных на создание инновационных программ и сред воспитания.

Как очевидно, продвижение в этом направлении требует пересмотра сложившихся стереотипов освоения, а значит, и присвоения педагогических инноваций. В свете профессионального стандарта педагога особого внимания заслуживают вопросы профессионального совершенствования учителя в персонифицированом залоге, то есть посредством развития у него способности осмысления, описания и передачи собственного инновационного опыта.

Персонификация как способ педагогической деятельности связана с осознанным выбором самообучения, саморегуляции и последующего самообразования. «Принципом персонифицированного обучения является постепенный перевод обучающегося в позицию самообучающегося на основе развиваемой в обучении потребности в саморегуляции, познании себя в образовательных процессах. Именно сам обучающийся осознанно (в соответствии с глубиной познания себя) адаптирует к себе содержание обучения» [3, с. 29].

Большинство подходов к персонифицированному обучению и повышению квалификации специалистов опираются на концепции самостоятельности и совместной деятельности с наставниками и коллегами, сопровождающими индивидуальный маршрут молодого педагога, где позиция сопровождающего рассматривается как помощь в развитии определенных компетенций [8]. Однако важно рассматривать и позицию молодого педагога, его запросы, проблемы, внутренние ресурсы и возможности самообучения, самоконтроля, рефлексии собственной деятельности и самоопределения в построении маршрутов повышения квалификации, выбора модулей, способов получения информации.

Самоопределение учителя в сфере получения дополнительных компетенций – это прежде всего самодиагностика недостающих, дефицитарных навыков, основанных на установке оснований для отбора содержания профессиональной подготовки, освоения нового опыта, реконструкции прежнего или включении нового в конструкт уже имеющегося. Если же дополнительное образование навязывает готовые образовательные маршруты, то часто это вызывает у педагогов отторжение, развивает иждивенчество, постоянное ожидание помощи от других, незаинтересованность содержанием обучения или образовательными технологиями [4, с. 25].

Наибольшие затруднения у молодых педагогов вызывают осмысление и конкретизация проблем собственного опыта; ощущение бессмысленности или недостаточной

© Подымова Л.С., Головятенко Т.А., 2020

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА ПОДЫМОВА

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогического образования Российского нового университета. Сфера научных интересов: развитие личности в инновационном образовательном пространстве. Автор 130 опубликованных научных работ. Электронная почта: pod_ls@mail.ru

ТАТЬЯНА АЛЬБЕРТОВНА ГОЛОВЯТЕНКО

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогического образования Российского нового университета. Сфера научных интересов: инновационные процессы в образовании. Автор 58 опубликованных научных работ. Электронная почта: niagara_tat@mail.ru

Рассматриваются проблемы персонификации образовательного пространства повышения квалификации педагогов. Обсуждаются основные направления деятельности по организации персонифицированного подхода к субъектам инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: персонификация, образовательное пространство, педагогические инновации, самоопределение учителя.

The article deals with the problems of personification of the educational space of teachers' professional development, discusses the main activities for the organization of a personalized approach to the subjects of innovative pedagogical activity.

Key words: personification, educational space, pedagogical innovations, teacher's self-determination.

полезности выполняемой деятельности; низкий уровень мотивации; малая осознанность доступного опыта; неосведомленность о технологиях, позволяющих осваивать новый опыт [2, 4]. Между тем мотивация к освоению нового – это обретение педагогом личностного смысла профессиональной деятельности. «Возникающее вследствие рассогласованности мотивов состояние дискомфорта приводит к тому, что труд лишается элемента личностного саморазвития, творческого потенциала и превращается из имеющего самостоятельную личностную ценность в средство заработка» [6, с. 9].

Развитие потребности в самообразовании у педагога предполагает не отрицание всех прошлых стандартов и видов профессиональной деятельности, а адаптацию их к новому: новым смыслам, содержанию, технологиям обучения и воспитания обучающихся. Педагогу необходимо оптимизировать методы и принципы структурирования занятий, передачи знаний в соответствии с педагогическими новшествами [6, 7]. Учет нововведений, диктуемых временем и жизнью в целом, адаптация к ним, проявление инновационной активности, включенность в реализацию новшеств, способность работать в ситуации неопределенности – основные задачи персонификации обучения.

Настороженное отношение к педагогическим инновациям молодых педагогов, четко структурированная деятельность, привычка использовать проверенные методы работы и источники информации, сформированность определенного круга общения в определенной степени препятствуют развитию мотивации саморазвития и вызывают сопротивление новшествам в разных формах его проявления.

Процесс адаптации начинающих учителей сопряжен с преодолением многочисленных психологических, дидактических, организационно-воспитательных, методических, инновационно-технологических и других разноплановых барьеров, которые сопровождают их деятельность [4, 5, 6].

Все это в дальнейшем приводит к неопределенности выбора образовательного маршрута и разочарованию в выбранной профессии.

Основными направлениями деятельности по организации персонифицированного подхода к субъектам инновационной педагогической деятельности являются: психолого-педагогическая диагностика образовательных потребностей учителей, воспитателей, социальных педагогов и других участников образовательных отношений, обеспечение развивающего характера образовательной среды, социально-педагогический мониторинг личностно-профессионального развития, педагогическая экспертиза условий и образовательных программ повышения квалификации, обеспечивающих выбор индивидуальных траекторий развития, социально-педагогическое проектирование вариативных образовательных сред.

Повышение качества персонифицированной психологической помощи участникам образовательного процесса представляет собой систему мер, направленных на развитие кадрового потенциала, материально-технической базы, повышение уровня профессионализма специалистов через систему повышения квалификации, участие в деятельности профессиональных объединений и организаций, формирование единого информационного пространства.

Влияние на особенности персонификации образовательных маршрутов педагогов оказывают уровень профессиональной дезадаптации, саморегуляция поведения, мотивация к достижению успеха, а также ценностные ориентации.

Персонифицированное профессиональное развитие педагога в инновационной образовательной среде – это сложный диалектический процесс. Так, инновационная деятельность в процессе профессиональной подготовки и работы по профессии «учитель» предполагает: формирование гуманистической и творческой направленности личности, положительной Я-концепции педагога; развитие

обобщенных технологий творческой деятельности и разработки технологично построенного педагогического процесса с последующим моделированием и воспроизведением в профессиональной деятельности; навыки анализа собственной деятельности. Это создает предпосылки для осознанного овладения педагогическими технологиями. Благодаря этому в дальнейшем становится возможным осознанное использование педагогических технологий в практической деятельности. В свою очередь, творческое использование педагогических технологий в собственной профессиональной деятельности способствует дальнейшему развитию инновационной деятельности [5].

Таким образом, персонификация педагогической деятельности связана с осознанным выбором самообучения, саморегуляции и последующего самообразования.

Технология персонифицированного подхода к построению образовательного маршрута педагогов, на наш взгляд, может способствовать успешному преодолению трудностей как профессиональной адаптации, так и дальнейшего профессионального роста, стимулировать активное участие в создании и реализации педагогических инноваций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сергеева В.П., Подымова Л.С., Сороковых Г.В. и др.* Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям. М., 2013.
2. *Бриткевич М.С.* Инновационный педагогический опыт как фактор профессионального совершенствования учителя в условиях системы повышения квалификации: автореф. дис. … канд. пед. наук. Белгород, 2018. 26 с.
3. *Данилов Д.А.* Концептуальные подходы к персонификации подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 6. С. 29–35.
4. *Лукинова А.В., Подымова Л.С., Сотникова М.С.* Персонификация образовательного маршрута молодых педагогов // Опыт реализации стратегии развития воспитания в российской Федерации. Кострома, 2018. С. 24–29.
5. *Подымова Л.С.* Опыт проектирования модуля воспитательной деятельности в высшем педагогическом образовании // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко: в 2 ч. М., 2018. С. 280–283.
6. *Подымова Л.С.* Инновация как ценность // Инновации в науке и образовании: сб. науч. статей Междунар. науч.-практич. конф. (Москва, 14 ноября 2014 г.). М.: МПГУ, 2014. С. 7–11.
7. Педагогика: учебник для бакалавров / Подымова Л.С., Дубовицкая Е.А., Борисова Н.Ю., Духова Л.И. М., 2012.
8. *Сотникова М.С.* Персонификация профессиональной деятельности педагога как педагогическая проблема // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. XI Междунар. науч.-практ. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами» (25 января 2019 г.): в 2 ч. Ч. 1. М.: МПГУ, 2019. С. 663–664.

LITERATURA

1. *Sergeeva V.P., Pody`mova L.S., Sorokovy`x G.V. i dr.* Aktual`ny`e kanaly` socializacii lichnosti: ot teorii k texnologiyam. M., 2013.
2. *Britkevich M.S.* Innovacionny`j pedagogicheskij opy`t kak faktor professional`nogo sovershenstvovaniya uchitelyav usloviyax sistemy` povy`sheniya kvalifikacii: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Belgorod, 2018. 26 s.
3. *Danilov D.A.* Konceptual`ny`e podxody` k personifikacii podgotovki studentov k professional`no-pedagogicheskoj deyatel`nosti // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2006. № 6. S. 29–35.
4. *Lukinova A.V., Pody`mova L.S., Sotnikova M.S.* Personifikaciya obrazovatel`nogo marshruta molody`x pedagogov // Opy`t realizacii strategii razvitiya vospitaniya v rossijskoj Federacii. Kostroma, 2018. S. 24–29.
5. *Pody`mova L.S.* Opy`t proektirovaniya modulya vospitatel`noj deyatel`nosti v vy`sshem pedagogicheskom obrazovanii // Professionalizm pedagoga: sushhnost`, soderzhanie, perspektivy` razvitiya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashhennoj 130-letiyu so dnya rozhdeniya A.S. Makarenko: v 2 ch. M., 2018. S. 280–283.
6. *Pody`mova L.S.* Innovaciya kak cennost`//Innovacii v nauke i obrazovanii: sb. nauch. st. Mezhdunar. nauch.-praktich. konf. (Moskva, 14 noyabrya 2014 g.). M.: MPGU, 2014. S. 7–11.
7. Pedagogika: uchebnik dlya bakalavrov / Pody`mova L.S., Duboviczkaya E.A., Borisova N.Yu., Duxova L.I. M., 2012.
8. *Sotnikova M.S.* Personifikaciya professional`noj deyatel`nosti pedagoga kak pedagogicheskaya problema // Sovremenny`e vektory` razvitiya obrazovaniya: aktual`ny`e problemy` i perspektivny`e resheniya: sb. nauch. tr. XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Shamovskie pedagogicheskie chteniya nauchnoj shkoly` upravleniya obrazovatel`ny`mi sistemami» (25 yanvarya 2019 g.): v 2 ch. Ch. 1. M.: MPGU, 2019. S. 663–664.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.31 УДК 378

С.С. Ковальчук, Н.А. Гаркуша, Е.Н. Медянкина, Ю.Н. Мухина
Тюменский государственный университет

Онлайн-обучение: из опыта зарубежных и российских вузов

Тюменский государственный университет

Вводные положения

Онлайн-обучение в последние годы растет стремительными темпами. Можно сказать, что оно приближается к пику популярности, поскольку обладает рядом существенных преимуществ по отношению к устоявшейся практике образования.

Онлайн-обучение позволяет пользователю приобрести новые или усовершенствовать уже имеющиеся знания и навыки. Обучающийся может самостоятельно выбирать интересующую его область знаний, выстраивать и корректировать график прохождения онлайн-курса, его продолжительность, место занятий, определять информационные технологии при изучении курса. Онлайн-обучение полностью погружает пользователя в образовательную среду. Он может смотреть и слушать лекции, выполнять задания, консультироваться с преподавателями и общаться с одногруппниками благодаря подключению к сети.

В одной смысловой связке с термином «онлайн-обучение» употребляются слова и словосочетания “e-learning” и «электронное обучение». Они указывают на возможность обучающегося получать знания в разных форматах: аудио, видео, текст с гиперссылками, инфографика, программы, игры, инструменты и материалы для получения знаний через дополненную реальность.

Онлайн-обучение является приоритетным для сотрудников многих организаций, так как экономит средства, предоставляя бесплатные онлайн-курсы, а также позволяет персоналу не отрываться от выполнения должностных обязанностей. Студентам и выпускникам, начинающим свой карьерный путь, онлайн-обучение может помочь расширить и усовершенствовать знания в различных сферах научного познания, восполнить пробелы в образовании, получить дополнительную квалификацию или даже ученую степень.

Эти и другие обстоятельства побудили авторов настоящей статьи выполнить исследование практики использования онлайн-обучения в высшей школе.

Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к онлайн-обучению, изучению возможностей и перспектив обучающихся в режиме реального времени.

Цель исследования – проанализировать широкий спектр онлайн-курсов, имеющихся в российских и зарубежных вузах мирового уровня, изучить и обобщить их опыт по созданию и внедрению онлайн-обучения.

Методы исследования: эмпирический (сравнение онлайн-курсов в российских и зарубежных вузах), теоретико-эмпирический (анализ и обобщение полученных данных), метод сплошной выборки из интернет-источников, описательный метод.

Обзор онлайн-платформ

Самой популярной обучающей платформой в мире являются Массовые открытые онлайн-курсы

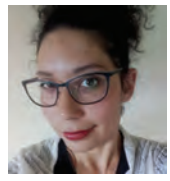
© Ковальчук С.С., Гаркуша Н.А., Медянкина Е.Н., Мухина Ю.Н., 2020

СВЕТЛАНА СЕРГЕЕВНА КОВАЛЬЧУК

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации Института социально-гуманитарных наук Тюменского государственного университета. Сфера научных интересов: фразеология английского языка, стилистические особенности английского языка, практическая грамматика, лингвокультурология. Автор 25 опубликованных научных работ. Электронная почта: s.s.kovalchuk@utmn.ru

НАДЕЖДА АНАТОЛЬЕВНА ГАРКУША

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации Института социально-гуманитарных наук Тюменского государственного университета. Сфера научных интересов: педагогика, лингвистика, технические науки, методика преподавания иностранных языков. Автор 30 опубликованных научных работ. Электронная почта: n.a.garkusha@utmn.ru



ЕКАТЕРИНА НАКИЕВНА МЕДЯНКИНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации Института социально-гуманитарных наук Тюменского государственного университета. Сфера научных интересов: компьютерная лингвистика, когнитивная лингвистика, педагогика, методика преподавания иностранных языков, семантические сети. Автор 14 опубликованных научных работ. Электронная почта: e.n.medyankina@utmn.ru

ЮЛИЯ НИКОЛАЕВНА МУХИНА

старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации Института социально-гуманитарных наук Тюменского государственного университета. Сфера научных интересов: теория и методика преподавания иностранных языков и культур, лексикология, лингвокультурология, обработка естественного языка, анализ тональности текста (sentiment analysis). Автор 11 опубликованных научных работ. Электронная почта: y.n.mukhina@utmn.ru

Рассмотрены онлайн-курсы российских и зарубежных вузов, дающие возможность пользователям информационных технологий расширить и усовершенствовать имеющиеся у них знания в различных областях науки, осуществить переподготовку, подготовиться к сдаче экзаменов в режиме реального времени. Анализируются особенности образовательных платформ, а также внедрение в образовательный процесс популярных массовых открытых онлайн-курсов, привлекающих пользователей бесплатным и доступным обучением, возможностью размещения видеоматериалов и проверочных заданий, использованием одноранговой сети (peer-to-peer), свободным общением между преподавателем и слушателями, а также получением сертификата после успешного прохождения. Проведен сравнительный анализ новейших онлайн-курсов в ведущих российских и зарубежных вузах. Описаны образовательные платформы, на которых создается большее количество курсов, продолжительность онлайн-курсов, условия прохождения курсов: платные или бесплатные, с выдачей сертификата или без него, требующие наличия специальных знаний (в случае получения дополнительного образования или переподготовки).

Ключевые слова: онлайн-обучение, образовательная платформа, массовый открытый онлайн-курс, направление подготовки.

The article is devoted to the study of online courses in Russian and foreign universities that enable users of information technology to expand, improve existing knowledge in various fields of science, carry out retraining, prepare for exams in real time. The features of educational platforms are analyzed, as well as the introduction into the educational process of massive open online courses that are at the peak of popularity, attracting users with free and affordable training. The possibility of posting video materials and assessment tasks, using a peer-to-peer network, free communication between a teacher and students, as well as obtaining a certificate after successful completion are considered. The comparative analysis of the latest online courses in leading Russian and foreign universities is conducted. Educational platforms where more courses are created, the duration of online courses, course conditions: paid or free, with or without issuance of a certificate, the presence of special knowledge (in the case of additional education or retraining) are studied.

Key words: online learning, educational platform, massive open online course, training direction.

(МООК), в оригинале *Massive Open Online Courses (MOOC)*.

Массовые открытые онлайн-курсы представляют различные направления бесплатного обучения на разных языках – от философии до современных компьютерных технологий. Ресурс имеет огромную библиотеку и активно используется во многих учебных заведениях. Каждый может получить доступ либо к электронной версии учебников, либо к видеозаписям лекций преподавателей различных университетов. Для проверки знаний применяют специальную систему тестов Multiple Choice (множественный выбор). Изначально проект задумывался для внутреннего использования вузов, но успех и популярность видеолекций поспособствовали их распространению по всему миру [2].

Массовые открытые онлайн-курсы дают возможность открыть для себя новые области знаний, подготовиться к экзаменам, пройти курс переподготовки, повысить квалификацию или просто удовлетворить любопытство. Подобные курсы в равной степени интересны и важны для школьников, студентов, преподавателей, профессионалов и всех заинтересованных для удовлетворения потребности в образовании на протяжении всей жизни, что отвечает концепции непрерывного обучения (Lifelong Learning).

Особенности МООК:

- бесплатное и доступное обучение для всех пользователей сети Интернет;
- использование для обучения видеолекций по 4–12 минут, а также практических заданий, промежуточных и финальных проверочных заданий с четкими сроками выполнения;
- оценивание работ с помощью пиринговой технологии (peer-to-peer);

• свободное общение между преподавателями и слушателями;

• возможность получения сертификата в случае успешного освоения [4].

Большое разнообразие платформ для создания онлайн-курсов дает авторам возможность поделиться своими знаниями с широкой аудиторией, индивидуализировать процесс обучения, снизить степень субъективности оценки, снять психологический дискомфорт, обусловленный воздействием группы или успеваемостью студента по другим предметам, и усовершенствовать свои знания.

Рассмотрим другие популярные платформы для создания и активного продвижения онлайн-курсов.

Udemy – самая популярная платформа из всех имеющихся. Достоинства данной платформы: большая аудитория на сайте, которая может стать слушателями созданного курса; платформа абсолютно бесплатна при условии самостоятельного продвижения; есть опция продвижения созданного курса Udemy, но при этом платформа запрашивает 50% от полученной прибыли.

Непосредственно создание курса на Udemy осуществляется достаточно просто, но при возникновении сложностей платформа обещает круглосуточную поддержку семь дней в неделю. На Udemy есть свой онлайн-курс о том, как создать образовательный курс на этой платформе.

iSpring Online – российская платформа для организации полного цикла дистанционного обучения. Платформа включает инструменты для разработки онлайн-курсов, сервиса для размещения курсов и создания учебного портала. Обучение геймифицировано: пользователи получают очки, бейджи и попадают в рейтинг. Сервис поддерживает все виды учебного материала: онлайн-курсы, видеолекции, тесты и презентации. iSpring Online не требует установки на сервер и настройки. Интерфейс и поддержка платформы – на русском языке. Можно получить демодоступ для тестирования.

Открытое образование – современная образовательная платформа, предлагающая онлайн-курсы по базовым дисциплинам бакалавриата, изучаемым в российских университетах. Все курсы, размещенные на платформе, доступны бесплатно и не содержат формальных требований к базовому уровню образования. Для желающих зачесть пройденный онлайн-курс при освоении образовательной программы бакалавриата или специалитета в вузе предусмотрена уникальная для России возможность получения сертификатов [11].

Лекториум – академический образовательный проект, позволяющий преобразовать классическое образование в онлайн-формат двух типов:

• *архив видеолекций* – самая большая коллекция видеолекций лучших лекторов России. Все материалы публикуются по согласованию с лекторами и учебными заведениями. Доступ к библиотеке свободный и бесплатный.

• *MOOC (Massive Open Online Course)* – онлайн-курсы нового поколения [9].

Лекториум позволяет сохранить всю специфику академической среды в онлайн-формате, при этом при разработке курса соблюдаются авторские права, предоставляется возможность создания многоязычных курсов с иностранными авторами, учебные программы адаптируются под возможности той или иной платформы, а команда бета-тестеров и экспертов оценивает созданный курс перед запуском.

Лекториум входит в Консорциум открытого образования (Open Education Consortium), представляющий собой ассоциацию образовательных организаций из различных стран. Консорциум поддерживает и развивает подход к образованию, основанный на открытости учебных материалов, их доступности и общей работе над созданием новых обучающих программ [3].

Широкие возможности в использовании видео, текстов, документов при обучении, создании более десятка различных заданий и коллективной работы над проектированием курса предоставляет сервис *Эдуардо*. Это лидер рынка онлайн-образования в России, он насчитывает более 50 000 слушателей из ведущих вузов Российский Федерации и предлагает свои услуги всем желающим. Использование платформы бесплатно, но при необходимости нестандартных дополнительных опций при создании и внедрении онлайн-курса составляется индивидуальный тарифный план. Бесплатный онлайн-курс по работе с Эдуардо поможет пользователям в деле создания своего курса [21].

Еще один проект в сфере массового онлайн-образования – *Coursera*. Его основали профессора информатики Стэнфордского университета Эндрю Ын и Дафна Коллер. В его рамках существует проект по публикации образовательных материалов в Интернете в виде набора онлайн-курсов. Проект сотрудничает с университетами, которые публикуют и ведут в системе курсы по различным отраслям знаний.

Проект включает онлайн-курсы в самых различных научных сферах. Курсы отличаются продолжительностью (6–10 недель, 1–2 часа видеолекций с субтитрами в неделю) и содержат задания, конспекты, еженедельные упражнения, домашние задания, тесты, которые необходимо выполнить в определенный срок, и иногда – заключительный проект или экзамен. При условии успешной сдачи промежуточных заданий и заключительного экзамена слушателю выдается сертификат об окончании курса. Основная часть курсов представлена на английском языке, хотя есть онлайн-курсы на китайском, испанском, французском, русском и португальском языках [20].

edX – самая сложная и академичная платформа бесплатного дистанционного образования, совместный проект Массачусетского техноло-

гического института (Massachusetts Institute of Technology, MIT), университета Гарварда (Harvard University) и университета Беркли (The University of California, Berkeley).

Лекции в edX делятся на модули продолжительностью до 10 минут, которые чередуются с упражнениями для лучшего усвоения материала. Программа анализирует ошибку и выдает рекомендации для ее исправления в случае неверного ответа. Для обучения необходимо зарегистрироваться на сервисе, выбрать время для ежедневного обучения и тему. Сертификаты edX ценятся больше всего по сравнению с сертификатами других платформ.

Обучение на edX бесплатное, однако при внесении оплаты обучающийся получает платный сертификат (Certificate of Achievement), который отличается от бесплатного сертификата (Honor Code Certificate) тем, что выдается после проверки личности студента, проходившего курс. К сожалению, курсов на русском языке на edX нет, но есть приложение для iOS [22].

FutureLearn – это онлайн-платформа с бесплатным обучением по курсам лидирующих мировых университетов и институтов культуры. Все учебные программы предоставляются в удобной форме и доступны на любых электронных устройствах, включая смартфоны и планшеты [1].

Онлайн-обучение на базе ведущих университетов

Изучение онлайн-платформ для создания курсов и сайтов ведущих зарубежных и российских вузов мирового уровня позволило получить следующие данные.

В *Массачусетском технологическом институте, США*, насчитывается 163 онлайн-курса, 104 из которых разработаны и представлены широкой аудитории пользователей только за 2018–2019 годы и созданы на платформе edX. Курсы охватывают 23 научные области [24].

Открытый университет (Open University, OU), Великобритания, предлагает курсы по восьми основным направлениям: «Здоровье, спорт и психология» (116 курсов), «Образование и развитие» (171 курс), «История и искусство» (117 курсов), «Языки» (54 курса), «Деньги и бизнес» (109 курсов), «Природа и окружающая среда» (89 курсов), «Наука, математика и технологии» (270 курсов), «Общество, политика и право» (123 курса). Курсы отличаются разнообразием по продолжительности (1–50 часов) и уровням (от начинающего до продвинутого). Все курсы можно пройти на сайте OpenLearn [25].

В *Пенсильванском университете (University of Pennsylvania), США,* имеется 14 зачетных курсов, 13 из которых создано на платформе Canvas и один курс – на платформе Coursera. Также предлагается 115 незачетных курсов, из которых 96 располагается на платформе Coursera и 19 – на edX [26].

В У*ниверситете Карнеги – Мелона (Carnegie Mellon University), США,* насчитывается 56 Open Learning Initiative курсов, из них новейших – 12 [19].

В *Стэнфордском университете (Stanford University), США,* обучающимся доступны для прохождения онлайн 94 курса на платформах Open edX, Coursera, Kadenze и edX [27].

В *Университете Южного Квинсленда (University of Southern Queensland), Австралия,* разработано и используется 118 курсов, после окончания которых можно получить степень. В учебном процессе применяется 55 новейших курсов на платформе edX, некоторые их них запустились в 2019 году [30].

В *Калифорнийском университете в Беркли (University of California, Berkeley), США,* массовых открытых онлайн-курсов насчитывается 61: 4 (в 2017 году), 8 (2018) и 25 (2019), все разработаны на платформе edX. Студенты могут пройти онлайн-обучение по программам в 22 областях: здравоохранение, финансы, бухгалтерский учет, управление человеческими ресурсами, управление проектами, профессиональное письмо, маркетинг и др. [28].

В *Гарвардском университете (Harvard University), США,* предлагается к изучению 136 онлайн-курсов: на платформе edX – 69 бесплатных курсов; платные онлайн-курсы на платформе Executive Education – 24; на Harvard Extension School – 6; Harvard Business School – 12; GetSmarter – 5; HMX from Harvard Medical School – 5 и 15 онлайн-курсов без указания платформы [23].

В *Мичиганском университете (University of Michigan), США,* насчитывается 167 онлайн-курсов, 43 из них создано на платформе edX [29].

В *Университете штата Аризона (Arizona State University), США,* для всех желающих продолжить совершенствование образования или приобрести профессиональные знания предлагается 24 бесплатных курса, 228 платных курсов, 212 онлайн-курсов с открытым набором (без специальной подготовки) и 107 курсов, после успешного окончания которых студент может получить сертификат [18].

Обратимся к данным об использовании онлайн-обучения в ведущих вузах России.

Санкт-Петербургский государственный университет предлагает:

- по специализации «Науки об обществе» 30 курсов, из них 5 создано на платформе «Открытое образование», 20 – на платформе Coursera и 5 – на платформе «Открытое образование, Coursera»;
- по точным наукам 16 курсов, их них 11 – на платформе Coursera, 1 – «Открытое образование», 2 – «Открытое образование, Coursera»;
- по естественным наукам 13 курсов, из них 6 – Coursera, 4 – «Открытое образование», 3 – «Открытое образование, Coursera»;
- по гуманитарным наукам 21 курс, из них 19 на платформе «Открытое образование», 2 – «Открытое образование, Coursera»;
- по искусству и культуре 2 курса, из них 1 – на платформе Coursera, 1 – «Открытое образование, Coursera»;

• 6 курсов по специализациям, из них 5 – на платформе Coursera, 1 – «Открытое образование, Coursera» [14].

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова в 2019 году предложил 37 открытых онлайн-курсов, из них 31 – на платформе «Открытое образование» [6].

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана разработал один курс, начавшийся 1 сентября 2018 года и разработанный на платформе «Открытое образование», и 21 курс на платформе Open edX [5].

В *Московском физико-техническом институте* насчитывается 23 курса, созданных на платформе «Открытое образование», по математическим и естественным наукам; инженерному делу, технологиям и техническим наукам; гуманитарным наукам; искусству и культуре. Из них в 2018–2019 годах разработано 3 онлайн-курса, в 2018 году – 14 курсов и в 2019 году – 3 курса. Даты запуска остальных курсов на настоящий момент не определены [10]. В частности, на платформе Coursera вниманию обучающихся представлены:

• специализация по машинному обучению и анализу данных – 6 онлайн-курсов;

• онлайн-программа от Московского физико-технического института на MIPT-Coursera, состоящая из 4 курсов, квестов и учебного проекта сквозной системной разработки;

• специализация English for Research Publication Purposes, включающая 1 онлайн-курс;

• 12 онлайн-курсов – по математике и логике (5); физике и астрономии (2); электротехническому проектированию (1); анализу данных (1); методике исследования (3) [7].

Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» разработал 29 курсов на платформе «Открытое образование», большинство из которых начали свою работу с 18 февраля 2019 года. В рамках массовых открытых онлайн-курсов Национального исследовательского технологического университета «МИСиС» (МООК НИТУ «МИСиС») слушателям предлагается 12 курсов с возможностью получения сертификата, который выдается после прохождения тестирования с идентификацией личности (прокторинг) и может быть принят к перезачету другими вузами [10].

В *Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики»* запущено 6 специализаций на Coursera: «Финансовые инструменты для частного инвестора» – 6 онлайн-курсов, «Корпоративные финансы и стоимость компании» – 6, совместно с Калифорнийским университетом в Сан-Диего (University of California, San Diego, UCSD) «Data Structures and Algorithms» – 6, «Introduction to Discrete Mathematics for Computer Science» (совместно с UCSD, в партнерстве с Яндекс) – 5, «Advanced Machine Learning» (в партнерстве с Яндекс) – 7, «Основы Digital Маркетинга» (совместно с Google) – 4 курса. Количество индивидуальных курсов на Coursera составляет 57, на платформе «Открытое образование» – 57 [8].

В *Санкт-Петербургском государственном политехническом университете Петра Великого* насчитывается 44 курса, созданных на платформе «Открытое образование». В 2017 году стартовало 4 курса, 37 курсов начались в 2018 году и закончились в 2019-м, также в 2019 году начались 3 курса. В частности, 11 онлайн-курсов – на платформе Coursera; 7 – на платформе «Лекториум»; 5 – «Открытый Политех», МООК, разработанные авторскими коллективами Санкт-Петербургского государственного политехнического университета Петра Великого, совместными авторскими коллективами и авторами, прошедшими повышение квалификации в Северо-Западном региональном центре компетенций в области онлайн-обучения; 2 курса на других платформах [13].

Томский государственный университет предлагает к прохождению: на платформе Coursera – 2 онлайн-специализации и 35 курсов; на платформе «Открытое образование» – 5 курсов по истории и философии науки; науки о природе – 7; технические и компьютерные науки – 7; социальные науки – 22; гуманитарные науки – 14; курсы МООК – 2. Запуск 19 онлайн-курсов, созданных на платформе «Открытое образование» произошел в 2019 году [15].

Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики реализует 14 онлайн-курсов по информационным технологиям, их них 12 на платформе «Открытое образование»; 1 – на edX; 1 – на iversity; по приборостроению и робототехнике разработано 9 курсов на платформе «Открытое образование»; по оптическим системам и технологиям – 4, из них 3 на платформе «Открытое образование» и 1 курс на edX; по биотехнологиям – 1 курс; по технологическому менеджменту и инновациям – 4 курса на платформе «Открытое образование» [16].

В *Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б.Н. Ельцина* создан 31 курс на платформе «Открытое образование», 1 курс запущен в 2017 году и 21 курс – в 2018-м, их окончание состоится в 2019 году, 9 курсов стартовали в 2019 году; 4 курса созданы на платформе edX [17].

Тюменский государственный университет представил 4 курса, созданных на платформе «Открытое образование»; 2 курса – на платформе «Лекториум» и 8 – на платформе Eduardo.

Основные выводы

Сравнительный анализ онлайн-курсов российских и зарубежных высших учебных заведений позволяет сделать следующие выводы:

1. Очевидно превосходство ведущих зарубежных вузов над российскими по количеству и, соответственно, разнообразию направлений онлайн-обучения (в большинстве случаев речь идет о сотнях онлайн-курсов).

2. Онлайн-курсы отличаются продолжительностью (зарубежные онлайн-курсы длятся 1–50 часов, в российских вузах – от нескольких месяцев до года).

3. В российских вузах, как правило, обучение проходит на еженедельной основе, студенты прослушивают лекции, выполняют практические задания; в зарубежных вузах создано множество курсов, где студенты самостоятельно определяют, когда и сколько заниматься.

4. Самыми популярными образовательными платформами в российских вузах являются «Открытое образование» и Coursera; в зарубежных – Coursera и edX.

5. Содержание курсов варьирует в вузах в зависимости от выбора создателя онлайн-курсов, который самостоятельно определяет содержимое своего конечного образовательного продукта.

Подчеркнем, что в настоящей статье мы только в первом приближении затронули тему онлайн-обучения. Актуальность этой темы сомнений не вызывает. Не исключено, что в не столь отдаленной перспективе именно онлайн-обучение станет доминирующим видом учебно-познавательной деятельности человека. Это приведет к существенным метаморфозам в сфере общего и особенно высшего и последипломного образования. Столь значимые перемены, как очевидно, необходимо предвидеть и готовить на общегосударственном уровне, на уровне отдельных учебных заведений. Их должны учитывать все, кто сегодня учится и учит.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бесплатное онлайн-обучение с FutureLearn. 2019. URL: https://www.unipage.net/ru/video_lessons#FutureLearn (дата обращения: 19.10.2019).
2. Дистанционное онлайн-обучение. Основные образовательные платформы. 2014. URL: http://fevt.ru/publ/distancionnoe_onlajn_obuchenie/25-1-0-384 (дата обращения: 23.10.2019).
3. Издательство Лекториум. 2009–2018. URL: http://project.lektorium.tv/mooc-production (дата обращения: 10.10.2019).
4. МООК ТюмГУ. URL: http://distance.ru/mooc (дата обращения: 18.10.2019).
5. Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана. URL: http://195.19.32.74:8000 (дата обращения: 18.09.2019).
6. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. URL: https://distant.msu.ru (дата обращения: 17.09.2019).
7. О курсах в Московском физико-техническом институте. URL: https://mipt.ru/about/departments/liot/kursy-mfti-na-coursera.php (дата обращения: 18.09.2019).
8. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: https://elearning.hse.ru/mooc (дата обращения: 16.09.2019).
9. Онлайн-курс «Как стать наставником проекта». 2009-2018. URL: http://project.lektorium.tv/about (дата обращения: 20.09.2019).
10. Открытое образование – Курсы. 2018. URL: https://openedu.ru/course (дата обращения: 18.10.2019).
11. О проекте «Национальная платформа открытого образования». 2015. URL: http://npoed.ru/about (дата обращения: 23.09.2019).
12. 5 платформ для создания и размещения онлайн-курсов. 2015. URL: https://te-st.ru/2015/11/27/5-resources-for-mooc (дата обращения: 18.08.2019).
13. Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого. URL: http://open.spbstu.ru/mooc (дата обращения: 19.08.2019).
14. Санкт-Петербургский государственный университет. URL: https://spbu.ru/universitet/onlayn-kursy-spbgu (дата обращения: 17.09.2019).
15. Томский государственный университет. URL: http://www.tsu.ru/education/e-learning (дата обращения: 19.10.2019).
16. Университет ИТМО. URL: https://de.ifmo.ru/?node=courses (дата обращения: 18.08.2019).
17. Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. URL: http://edu.urfu.ru (дата обращения: 21.08.2019).
18. Arizona State University. URL: https://asuonline.asu.edu/admission/non-degree#non-degree (дата обращения: 28.08.2019).
19. Carnegie Mellon University. URL: https://oli.cmu.edu (дата обращения: 18.09.2019).
20. Coursera. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Coursera (дата обращения: 27.09.2019).
21. Eduardo. Платформа для создания и запуска онлайн-курсов для бизнеса и вузов. URL: http://eduardo.studio (дата обращения: 25.09.2019).
22. EdX. 2017. URL: http://vseobuch.club/resources/portals/edx.html (дата обращения: 26.09.2019).
23. Harvard Online Courses. URL: https://online-learning.harvard.edu (дата обращения: 28.09.2019).

24. Massachusetts Institute of Technology. URL: www.mit.edu (дата обращения: 17.10.2019).
25. Open University. URL: https://www.open.edu/openlearn (дата обращения: 17.10.2019).
26. Penn Online Learning Initiative. URL: https://www.onlinelearning.upenn.edu/course-list?type=29#views-exposed-form-course-list-list-block (дата обращения: 25.10.2019).
27. Stanford University. URL: https://www.stanford.edu (дата обращения: 19.10.2019).
28. University of California, Berkeley. URL: https://www.berkeley.edu (дата обращения: 18.10.2019).
29. University of Michigan. URL: https://online.umich.edu/catalog (дата обращения: 28.10.2019).
30. University of Southern Queensland. URL: https://www.usq.edu.au (дата обращения: 20.10.2019).

LITERATURA

1. Besplatnoe onlajn-obuchenie s FutureLearn. 2019. URL: https://www.unipage.net/ru/video_lessons#FutureLearn (data obrashheniya: 19.10.2019).
2. Distancionnoe onlajn-obuchenie. Osnovny`e obrazovatel`ny`e platformy`. 2014. URL: http://fevt.ru/publ/distancionnoe_onlajn_obuchenie/25-1-0-384 (data obrashheniya: 23.10.2019).
3. Izdatel`stvo Lektorium. 2009–2018. URL: http://project.lektorium.tv/mooc-production (data obrashheniya: 10.10.2019).
4. MOOK TyumGU. URL: http://distance.ru/mooc (data obrashheniya: 18.10.2019).
5. Moskovskij gosudarstvenny`j texnicheskij universitet im. N.E`. Baumana. URL: http://195.19.32.74:8000 (data obrashheniya: 18.09.2019).
6. Moskovskij gosudarstvenny`j universitet im. M.V. Lomonosova. URL: https://distant.msu.ru (data obrashheniya: 17.09.2019).
7. O kursax v Moskovskom fiziko-texnicheskom institute. URL: https://mipt.ru/about/departments/liot/kursy-mfti-na-coursera.php (data obrashheniya: 18.09.2019).
8. Nacional`ny`j issledovatel`skij universitet «Vy`sshaya shkola e`konomiki». URL: https://elearning.hse.ru/mooc (data obrashheniya: 16.09.2019).
9. Onlajn-kurs «Kak stat` nastavnikom proekta». 2009-2018. URL: http://project.lektorium.tv/about (data obrashheniya: 20.09.2019).
10. Otkry`toe obrazovanie – Kursy`. 2018. URL: https://openedu.ru/course (data obrashheniya: 18.10.2019).
11. O proekte «Nacional`naya platforma otkry`togo obrazovaniya». 2015. URL: http://npoed.ru/about (data obrashheniya: 23.09.2019).
12. 5 platform dlya sozdaniya i razmeshheniya onlajn-kursov. 2015. URL: https://te-st.ru/2015/11/27/5-resources-for-mooc (data obrashheniya: 18.08.2019).
13. Sankt-Peterburgskij gosudarstvenny`j politexnicheskij universitet Petra Velikogo. URL: http://open.spbstu.ru/mooc (data obrashheniya: 19.08.2019).
14. Sankt-Peterburgskij gosudarstvenny`j universitet. URL: https://spbu.ru/universitet/onlayn-kursy-spbgu (data obrashheniya: 17.09.2019).
15. Tomskij gosudarstvenny`j universitet. URL: http://www.tsu.ru/education/e-learning (data obrashheniya: 19.10.2019).
16. Universitet ITMO. URL: https://de.ifmo.ru/?node=courses (data obrashheniya: 18.08.2019).
17. Ural`skij federal`ny`j universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B.N. El`cina. URL: http://edu.urfu.ru (data obrashheniya: 21.08.2019).
18. Arizona State University. URL: https://asuonline.asu.edu/admission/non-degree#non-degree (data obrashheniya: 28.08.2019).
19. Carnegie Mellon University. URL: https://oli.cmu.edu (data obrashheniya: 18.09.2019).
20. Coursera. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Coursera (data obrashheniya: 27.09.2019).
21. Eduardo. Platforma dlya sozdaniya i zapuska onlajn-kursov dlya biznesa i vuzov. URL: http://eduardo.studio (data obrashheniya: 25.09.2019).
22. EdX. 2017. URL: http://vseobuch.club/resources/portals/edx.html (data obrashheniya: 26.09.2019).
23. Harvard Online Courses. URL: https://online-learning.harvard.edu (data obrashheniya: 28.09.2019).
24. Massachusetts Institute of Technology. URL: www.mit.edu (data obrashheniya: 17.10.2019).
25. Open University. URL: https://www.open.edu/openlearn (data obrashheniya: 17.10.2019).
26. Penn Online Learning Initiative. URL: https://www.onlinelearning.upenn.edu/course-list?type=29#views-exposed-form-course-list-list-block (data obrashheniya: 25.10.2019).
27. Stanford University. URL: https://www.stanford.edu (data obrashheniya: 19.10.2019)
28. University of California, Berkeley. URL: https://www.berkeley.edu (data obrashheniya: 18.10.2019).
29. University of Michigan. URL: https://online.umich.edu/catalog (data obrashheniya: 28.10.2019).
30. University of Southern Queensland. URL: https://www.usq.edu.au (data obrashheniya: 20.10.2019).

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.38 УДК 376.7

В.П. Волохина,
Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин)

Факторы, влияющие на довузовскую подготовку иностранных студентов

Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин)

С расширением международных связей нашей страны все больше иностранных студентов приезжают учиться в Россию.

Согласно ст. 78 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», «иностранные граждане и лица без гражданства (далее – иностранные граждане) имеют право на получение образования в Российской Федерации в соответствии с международными договорами Российской Федерации и настоящим Федеральным законом» [7]. Помимо этого, иностранные граждане, поступающие в российские вузы, «пользуются правом на обучение на подготовительных отделениях, подготовительных факультетах федеральных государственных образовательных организаций по дополнительным общеобразовательным программам, обеспечивающим подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке».

Для привлечения иностранных обучающихся действуют различные национальные программы и проекты:

• приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», направленный на то, чтобы «повысить привлекательность и конкурентоспособность российского образования на международном рынке образовательных услуг и таким образом нарастить несырьевой экспорт Российской Федерации» [10];

• государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы, одним из направлений которой является «развитие и распространение русского языка как основы гражданской самоидентичности и языка международного диалога» [8];

• национальный проект «Образование»;

• приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации».

Иностранные студенты, приезжающие получать высшее образование в российских университетах, осваивают довузовскую образовательную программу, включающую изучение русского языка в объеме не ниже первого сертификационного уровня (ТРКИ-1), а также профильные предметы: математику, физику, информатику, химию и др.

Анализ литературных источников показал, что на успешную довузовскую подготовку иностранных студентов влияют различные субъективные и объективные факторы. Напомним, что слово фактор (от лат. *factor* – делающий, производящий) в словарях трактуется как «существенное обстоятельство, способствующее какому-либо процессу, явлению» [3].

Исходя из характера рассматриваемого нами вопроса, мы придерживаемся определения, которое приводится в работе М.Ю. Олешкова и В.М. Уварова, согласно ко-

© Волохина В.П., 2020

ВАЛЕНТИНА ПАВЛОВНА ВОЛОХИНА

аспирант кафедры экономики, управления, социологии и педагогики Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин), старший преподаватель кафедры русского языка. Сфера научных интересов: педагогика, комбинированное обучение, мобильное обучение, дистанционное обучение, обучение иностранных студентов, методика преподавания русского языка как иностранного. Автор 3 опубликованных научных работ. Электронная почта: volokhina.vp@gmail.com

Рассмотрен комплекс субъективных и объективных факторов, влияющих на довузовскую подготовку иностранных студентов. Установлено, что для эффективной довузовской подготовки иностранных студентов требуется разработка комбинированной системы обучения, которая разумно сочетала бы традиционные и инновационные средства педагогической коммуникации и информатизации образования, обеспечивая эффективное усвоение учебного материала и применение его на практике.

Ключевые слова: довузовская подготовка, иностранные студенты, объективные/субъективные факторы, комбинированная система обучения.

A complex of factors that influence the pre-university tutorial of foreign students, which are divided into subjective and objective, is considered. It was stated that in order to ensure effective pre-university tutorial of students, it is necessary to develop a combined training system that would reasonably combine traditional and innovative means of pedagogical communication and education informatization in ensuring effective learning and its application in practice.

Key words: pre-university tutorial, foreign students, subjective and objective factors, blended learning.

торому фактор – это «активный элемент воздействия на педагогический процесс» [9, с. 144]. Под субъективными факторами мы понимаем обстоятельства, «относящиеся к субъекту, человеку, личности, связанные с ним, его действиями»; под объективными – условия, происходящие независимо от сознания, воли и желания человека [3]. Классификация субъективных и объективных факторов применительно к теме нашей статьи представлена на рисунке.

Рассмотрим содержание *объективных* факторов.

1. Возраст обучающихся. Иностранные учащиеся, проходящие обучение на довузовском этапе, как правило, принадлежат к разному возрасту. Разница в возрасте между студентами в одной группе достигает иногда тридцати лет, что вызывает определенные трудности при организации занятий как по русскому языку, так и по общеобразовательным дисциплинам. На подготовительном отделении учатся иностранные обучающиеся в возрасте от 18 до 60 лет. Известно, что чем моложе обучающиеся, тем легче они усваивают программу. Как показывает практика, иногда возраст становится препятствием для успешного обучения. Для преодоления этого препятствия при изучении русского языка необходимо учитывать возрастные, социально-психологические, национальные и другие особенности обучающихся и в соответствии с этим предоставлять разноуровневый учебный материал.

2. Уровень владения русским языком. Как правило, иностранные студенты, планирующие обучаться на подготовительном отделении с целью дальнейшего поступления на программы бакалавриата, магистратуры или аспирантуры, в начале своего обучения не владеют русским языком. Они должны за ограниченный период времени (обычно это один год) освоить программу русского языка в объеме первого сертификационного уровня. Это не всегда представляется возможным ввиду культурных и языковых отличий, а также индивидуально-типологических особенностей иностранных обучающихся. Для решения соответствующих проблем мы разрабатываем дополнительные задания с использованием различных интернет-ресурсов и технических средств обучения, подходящие по

Факторы, влияющие на довузовскую подготовку иностранных обучающихся

уровню каждому иностранному обучающемуся.

3. Неоднородный этнический состав. Дополнительные сложности в освоении учебной программы возникают в интернациональных группах, в которых учатся представители разных стран. В таких группах из-за разницы в языках у каждого обучающегося появляются специфические трудности в освоении фонетики, лексики и грамматической системы русского языка, свойственные студентам определенной национальности. Кроме того, низкий уровень знания русского языка может препятствовать коммуникации, а различия в культурах, религиях, возрасте – провоцировать межнациональные конфликты. Преподавателям, работающим в таких группах, необходимо знать об основных культурных особенностях представителей разных национальностей, поддерживать комфортный психологический климат на занятиях, проводить различные внеаудиторные мероприятия, связанные с воспитательной деятельностью.

4. Сокращение часов аудиторного обучения на довузовском этапе обучения. В связи с оптимизацией педагогического процесса, информатизацией образования все больше материала выносится на самостоятельное обучение. Однако не все студенты в совершенстве владеют навыками самостоятельной учебной работы, что проявляется при изучении русского языка. Иностранные обучающиеся часто не умеют пользоваться библиотекой, работать с источниками, составлять конспекты и тезисные планы по общенаучным дисциплинам. Эти пробелы в знаниях создают определенные трудности в усвоении учебного материала.

5. Приезд иностранных обучающихся в разное время. Специфика обучения иностранных обучающихся состоит в том, что нет единой фиксированной даты начала обучения на подготовительном отделении. Оформление приглашения и студенческой визы занимает продолжительное время. Обучающиеся могут приехать и в начале, и в середине, и в конце семестра или учебного года, поэтому они не успевают успешно освоить программу довузовской подготовки. Для устранения данного явления с обучающимися проводятся дополнительные занятия и разрабатываются специальные дистанционные задания.

6. Различия в педагогических системах. В разных странах существуют и используются различные педагогические системы, методики и формы преподавания. Из-за разницы в образовательных программах и государственных стандартах иностранные студенты имеют разный уровень подготовки по общеобразовательным предметам. В отдельных странах зачастую используются совершенно другие методы и технологии обучения, вследствие чего иностранным учащимся бывает трудно перестроиться на новую для них педагогическую систему, что сказывается на результатах их обучения.

7. Индивидуально-типологические особенности иностранных обучающихся. По типу общения всех людей можно разделить на интровертов и экстравертов. Мы можем определить расположенность иностранных учащихся к экстравертности или интровертности, проанализировав их речевое поведение, а именно: как они ведут себя при разговоре с незнакомыми людьми, каково их поведение в привычной и незнакомой обстановке, готовы ли они обсуждать личные дела и так далее. Исходя из результатов этого анализа необходимо давать иностранным обучающимся те или иные типы заданий. Студенты-интроверты предпочитают задания, где надо принимать меньше самостоятельных решений, где меньше активных действий, где преподаватель детально объясняет материал. Экстравертам на занятиях необходимо давать больше творческих и самостоятельных заданий [1, с. 182].

К *субъективным* факторам относятся:

1. Разноуровневая подготовка студентов в группе. Ввиду того, что иностранные обучающиеся приезжают в разное время, они часто вынуждены заниматься в одной группе с теми, кто уже проучился определенный период, что создает некоторые трудности в организации обучения. Имея разный уровень подготовки, они вынуждены заниматься вместе. Преподавателю приходится учитывать этот фактор, затрачивая на подготовку к занятиям значительно больше времени, чем для одноуровневой группы, давать специальные индивидуальные, разноуровневые задания для обучающихся, которые будут соответствовать их подготовке.

2. Уровень мотивации иностранных студентов. Студенты могут иметь разные мотивы для изучения языка, которые могут быть как заложены в самой учебной деятельности (внутренние), так и находиться вне ее (внешние).

Когда иностранные учащиеся не знают языка или владеют им на низком уровне, они испытывают сложности в коммуникации и в адаптации к новым условиям обучения и проживания. Снижение мотивации к обучению приводит к падению успеваемости и потере уверенности в своих силах.

Преподавателю необходимо знать мотивы изучения языка учащихся и стараться повышать интерес к обучению, предлагая задания и материалы по интересной для студентов тематике.

3. Уровень адаптации иностранных студентов. Приезжая учиться в Россию, иностранцы зачастую владеют минимальной информацией о природе, правилах поведения в обществе, культуре и традициях нашей страны. Непри-

вычный климат и продукты питания требуют долгого процесса привыкания. В связи с этим студентам бывает трудно адаптироваться к условиям обучения и проживания в России в физиологическом, социальном, культурном, психологическом и педагогическом аспектах, что отражается на их обучении. Адаптация иностранных обучающихся является сложным процессом, который подразумевает приспособление к новой социокультурной среде, понимание и умение правильно действовать в определенной ситуации [4, с. 99].

Для облегчения и ускорения адаптационных процессов с иностранными обучающимися проводится кураторская и воспитательная внеаудиторная работа (конкурсы, фестивали, экскурсии).

При поступлении в университет адаптация к новой для обучающихся педагогической системе, методам и формам обучения становится одним из главных факторов, влияющих на результативность учебного процесса [5].

4. Разные цели и причины обучения. В одной и той же группе зачастую могут учиться студенты с разными целями и причинами, побуждающими их изучать русский язык. Как показывает практика, в педагогическом процессе не для всех обучающихся создаются условия, которые позволяют им осваивать учебный материал в соответствии с главной целью своего обучения. В связи с этим необходимо разработать индивидуальные задания и дидактические материалы, отвечающие потребностям и запросам обучающихся.

5. Уровень подготовки преподавателя. Многие преподаватели образовательных организаций различных уровней не имели возможности получить необходимую подготовку в области компьютерных технологий во время обучения в вузе. Учитывая быстрые темпы развития компьютерных технологий, необходимо соответствующим образом организовать систему переподготовки и последующей информационно-методической поддержки преподавателей в сфере информационных, компьютерных, электронных технологий [2, с. 125].

Наш опыт показал, что при организации процесса обучения иностранных студентов все рассмотренные выше факторы следует учитывать комплексно. Для достижения результативного обучения иностранных обучающихся требуется разработка системы обучения, которая позволяет учитывать субъективные и объективные факторы, предоставлять адаптивное разноуровневое дидактическое обеспечение, реализуемое с использованием средств информатизации.

Изучение специальной литературы показало, что для решения такой сложной и многофакторной проблемы целесообразно использовать комбинированную систему обучения, которая основана на целесообразном сочетании «традиционных и инновационных средств педагогической коммуникации и информатизации образования, необходимых для создания целенаправленного, организованного педагогического влияния, направленного на решение сложной педагогической задачи подготовки высококвалифицированных и востребованных на рынке труда специалистов» [11, с. 45].

В системе комбинированного обучения меняется роль преподавателя. Для успешного освоения учебного материала ему необходимо знать об организации учебного процесса в комбинированной системе обучения, о ее особенностях, принципах, технологиях, а также уметь обеспечивать взаимодействие участников процесса комбинированного обучения между собой, с преподавателем; осуществлять контроль (исходная диагностика, текущие, итоговые мероприятия). Кроме того, преподаватель «должен проектировать обучение, исходя из целостного видения содержания и процесса обучения, устанавливать долгосрочные и краткосрочные цели» [6, с. 6].

Обучение иностранных учащихся требует комбинированного подхода

Реализация на практике предложенного подхода позволяет поддерживать устойчивый познавательный интерес и постоянную мотивацию обучающихся к совершенствованию своих знаний, умений и качеств, анализировать уровень своей подготовки и намечать пути своего дальнейшего развития [11, с. 47].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык. Курсы, 2002. 256 с.
2. *Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика. М.: Флинта, 2005. 216 с.
3. Большой толковый словарь русского языка: А–Я. СПб.: Норинт, 1998. 1534 с.
4. *Гребенникова И.А.* Адаптация иностранных студентов: механизм и факторы // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2011. № 3. С. 98–100.
5. *Казанцева А.А.* Роль информационных технологий в процессе академической адаптации иностранных учащихся в высшей школе России // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2011. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-informatsionnyh-tehnologiy-v-protsesse-akademicheskoy-adaptatsii-inostrannyh-uchaschihsya-v-vysshey-shkole-rossii (дата обращения: 06.11.2019).
6. *Никитина М.С.* Преподаватель как субъект образовательного процесса в системе смешанного обучения // Научный журнал КубГАУ – Scientific Journal of KubSAU. 2013. № 86 (2) С. 1–10.
7. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 г. URL: http://zakonobobrazovanii.ru/glava-11/statya-78 (дата обращения: 05.11.19).
8. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642. URL: http://government.ru/docs/30832/ (дата обращения: 05.11.19).
9. *Олешков М.Ю., Уваров В.М.* Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М.: Спутник+, 2006. 191 с.
10. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» в ред. протокола от 30 мая 2017 года № 6. Утв. Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам. URL: http://government.ru/projects/selection/653/28013/ (дата обращения: 05.11.19).
11. *Скибицкий Э.Г.* Подготовка магистрантов к профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики // Экономика образования. 2019. № 3. С. 43–53.

LITERATURA

1. *Akishina A.A., Kagan O.E.* Uchimsya uchit`: Dlya prepodavatelya russkogo yazy`ka kak inostrannogo. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Russkij yazy`k. Kursy`, 2002. 256 s.
2. *Bovtenko M.A.* Komp`yuternaya lingvodidaktika. M.: Flinta, 2005. 216 c.
3. Bol`shoj tolkovy`j slovar` russkogo yazy`ka: A–Ya / Sost. S.A. Kuzneczov. SPb.: Norint, 1998. 1534 s.
4. *Grebennikova I.A.* Adaptaciya inostranny`x studentov: mexanizm i faktory` // Gumanitarny`e issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal`nem Vostoke. 2011. № 3. C. 98–100.
5. *Kazanceva A.A.* Rol` informacionny`x texnologij v processe akademicheskoj adaptacii inostranny`x uchashhixsya v vy`sshej shkole Rossii // Vestnik Ady`gejskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 3: Pedagogika i psixologiya. 2011. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-informatsionnyh-tehnologiy-v-protsesse-akademicheskoy-adaptatsii-inostrannyh-uchaschihsya-v-vysshey-shkole-rossii (data obrashheniya: 06.11.2019).
6. *Nikitina M.S.* Prepodavatel` kak sub``ekt obrazovatel`nogo processa v sisteme smeshannogo obucheniya // Nauchny`j zhurnal KubGAU – Scientific Journal of KubSAU. 2013. № 86 (2) C. 1–10.
7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: federal`ny`j zakon № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2018 g. URL: http://zakonobobrazovanii.ru/glava-11/statya-78 (data obrashheniya: 05.11.19).
8. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy` Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»: postanovlenie Pravitel`stva Rossijskoj Federacii ot 26 dekabrya 2017 g. № 1642. URL: http://government.ru/docs/30832/ (data obrashheniya: 05.11.19).
9. *Oleshkov M.Yu., Uvarov V.M.* Sovremenny`j obrazovatel`ny`j process: osnovny`e ponyatiya i terminy`. M.: Sputnik+, 2006. 191 s.
10. Pasport prioritetnogo proekta «Razvitie e`ksportnogo potenciala rossijskoj sistemy` obrazovaniya» v red. protokola ot 30 maya 2017 goda № 6. Utv. Prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i prioritetny`m proektam. URL: http://government.ru/projects/selection/653/28013/ (data obrashheniya: 05.11.19).
11. *Skibiczkij E`.G.* Podgotovka magistrantov k professional`noj deyatel`nosti v usloviyax cifrovoj e`konomiki // E`konomika obrazovaniya. 2019. № 3. S. 43–53.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.43 УДК 37.014.5

А.В. Должикова, М.И. Тисленко,
Российский университет дружбы народов

Летние школы как инструмент повышения конкурентоспособности российской высшей школы: метод кейсов

Постановка проблемы

В свете парадоксальных изменений подходов к экономическому развитию, которые наблюдаются на всех уровнях жизни общества, приходит осознание, в том числе и у истеблишмента, что главными драйверами прогресса являются люди. В этом контексте симптоматичен лозунг: «Люди – это новая нефть», хотя и в нем ощущается недооценка человеческого потенциала, который приравнивается к природным ресурсам

Именно поэтому в XXI веке разворачивается серьезная конкуренция среди стран за качественный человеческий капитал, и одной из площадок такой конкуренции является международная образовательная среда. По данным международного аналитического агентства Holon IQ, в 2018 году размер мирового образовательного рынка оценивался в 5,9 трлн долларов США, и, по их оценкам, к 2025 году этот показатель составит 7,8 трлн долларов США [8].

В связи с этим представляется логичным выбор различными государствами, включая Австралию, Китай и ФРГ, политического курса, направленного на привлечение иностранных студентов. Россия не является здесь исключением: в рамках национального проекта «Образование» планируется увеличить контингент вузов из числа представителей зарубежных стран до 425 тыс. человек [6].

Российский университет дружбы народов

Это амбициозная цель, особенно с учетом того, что соответствующий текущий показатель в два раза ниже. Поэтому возникает вопрос: какими инструментами будет обеспечиваться его выполнение? И одним из таких инструментов являются международные летние школы.

Типология международных летних школ

Международные летние школы, по мнению авторов, представляют собой гибкий инструмент дополнительного образования, который обладает следующими преимуществами, неоднократно отмеченными исследователями в других публикациях:

1. Краткосрочный формат, который позволяет в сжатые сроки приобрести или развить компетенции в конкретной области/дисциплине [7].

2. Международный опыт взаимодействия с представителями других стран и культур для преподавателей, слушателей и университетских менеджеров, который способствует интернационализации образовательной среды [5].

3. Получение документа соответствующего уровня с возможным зачетом (ECTS) кредитов в собственном вузе [9].

© Должикова А.В., Тисленко М.И., 2020

АНЖЕЛА ВИКТОРОВНА ДОЛЖИКОВА

кандидат химических наук, проректор по дополнительному образованию Российского университета дружбы народов. Сфера научных интересов: дополнительное образование, образование в течение жизни, трудовая миграция, интеграция мигрантов, экспорт образования. Автор 46 опубликованных научных работ. Электронная почта: dolzhikovado@gmail.com

МАРИЯ ИГОРЕВНА ТИСЛЕНКО

студент магистратуры экономического факультета Российского университета дружбы народов, специалист службы проректора по дополнительному образованию. Сфера научных интересов: дополнительное образование, экспортная политика, трудовая миграция, российское регионоведение, культурная география, критическая геополитика. Автор 12 опубликованных научных работ. Электронная почта: tislenko-mi@rudn.ru

Анализируются организация и проведение летних и зимних школ в российских вузах как механизм привлечения иностранных студентов. Описывается типология летних и зимних школ. Представлены эффективные практики Российского университета дружбы народов по проведению международных летних школ. Делается вывод о больших возможностях привлечения иностранных студентов в российские вузы посредством образовательного ресурса международных летних школ.

Ключевые слова: летние школы, экспорт образовательных услуг, конкурентоспособность высшего образования, интернационализация образования, кейс-стади, лучшие образовательные практики.

It is devoted to the analysis of the organization and conduct of summer and winter schools in Russian universities as a mechanism for attracting foreign students. The typology of summer and winter schools is described. The effective practices of the Peoples' Friendship University of Russia on conducting international summer schools are presented. It is concluded that there are great opportunities to attract foreign students to Russian universities through the educational resource of international summer schools.

Key words: summer schools, export of educational services, competitiveness of higher education, internationalization of education, case-study, best practices in education.

4. Наращивание компетенций soft skills в рамках коммуникации в группе/группах [1].

5. Меньшая стоимость формата и для организаторов, и для потребителей образовательных услуг.

6. Возможность познакомиться с культурой другой страны и совместить образовательные практики с туристическим и рекреационным опытом [4].

7. Развитие сотрудничества с другими образовательными организациями [4].

При этом следует отметить, что гибкость летних школ как образовательного инструмента обеспечивается и за счет вариативности, поэтому предложенная исследователем из Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» И.Б. Назаровой типология летних школ содержит 9 критериев для классификации [2]. Опираясь на ее подход, предлагаем дополненную и расширенную классификацию (табл. 1).

Столь широкая классификационная сетка позволяет утверждать, что летние школы дают большие возможности для конструирования разнообразных востребованных краткосрочных образовательных программ по запросу конкретных целевых групп. Однако перечисленные достоинства и параметры не гарантируют качественного образовательного продукта, который будет удовлетворять изначальным целям. В связи с этим возникает новый исследовательский вопрос: какие практики делают летнюю школу успешной?

Факторы успеха

Выдвинутая гипотеза заключается в том, что среди факторов успеха международных школ можно найти не только организационно-формальные, но и неформальные практики, которые развивают вовлеченность среди слушателей школ, а также способствуют росту репутации университета, что является ключевым в привлечении слушателей и студентов из других университетов, включая зарубежные.

Для тестирования гипотезы был выбран метод кейсов (case study) с опорой на опыт организации и проведения летних/зимних школ в Российском университете дружбы народов. Выбор данного образовательного учреждения не случаен, так как Российский университет дружбы народов является лидером образовательной интернационализации в России, обучая наибольшее количество иностранных студентов (более 9000 человек из 157 стран мира; около 30% от приведенного контингента студентов) [3]. Если посмотреть на вуз в разрезе рассматриваемой тематики, то в 2018–2019 годах университет провел 44 международные летние/зимние школы по 26 программам дополнительного образования, в которых приняло участие более 750 слушателей. Партнерами по реализации программ дополнительного профессионального образования выступили Институт городских почв Нью-Йорка (США), Северо-Восточный университет (США), Университет Тушии (Италия), Университет имени Нэйпия (Шотландия), Делийский университет (Индия), университет Парул (Индия), Университет Малаги (Испания), Университет имени Аристотеля в Салониках (Греция).

В качестве кейсов были выбраны две летние школы, в рамках которых проведены глубинные интервью с несколькими категориями респондентов (N = 15):

- организаторы и менеджеры летних школ;
- сопровождающие из числа студентови сотрудников Российского университета дружбы народов (ассистенты, аспиранты, тьюторы);

Таблица 1

Классификация летних школ

Критерий	Типы
По статусу	1. Российские 2. Международные
По профилю	1. Монодисциплинарные 2. Мультидисциплинарные
По количеству реализуемых курсов	1. С небольшим количеством курсов 2. С большим числом курсов
По численности участников	1. Малочисленные (до 30 человек/одна группа) 2. Многочисленные (больше 30 участников/несколько групп)
По форме проведения	1. Набор мероприятий 2. Конференции
По продолжительности	1. Краткосрочные (до 4–7 дней) 2. Среднесрочные (до месяца) 3. Долгосрочные
По целям	1. Образовательные 2. Исследовательско-научные
По статусу участников	1. Школьники 2. Студенты бакалавриата и магистратуры 3. Аспиранты 4. Молодые ученые 5. Специалисты 6. Смешанные
По академическому содержанию	1. Прикладные 2. Фундаментальные 3. Комбинированные
По периодичности	1. Разовые 2. Ежегодные
По степени насыщенности программы	1. Специализированные (без культурной программы) 2. С культурно-рекреационной составляющей
По строгости отбора	1. На основании конкурса 2. С минимальными пороговыми требованиями 3. Открытые
По организаторам	1. Летние школы вузов 2. Летние школы некоммерческих организаций 3. Летние школы иных образовательных и культурных организаций (детские технопарки, детские лагеря и т.д.)

- преподаватели;
- слушатели летних школ.

Школа 3MUGIS "Monitoring, Modeling and Managing Urban Soils and Green Infrastructure"

Данная школа проводится три года, средняя продолжительность – 21 день. Тема летней школы – 2019: Антропогенные и естественные ландшафты и почвы Европейской России: от моря до моря (Anthropogenic and Natural Soil Landscapes in European Russia: From Sea to Sea). Целью летней школы, которая была организована Департаментом ландшафтного проектирования и устойчивых экосистем Российского университета дружбы народов совместно со службой проректора по дополнительному образованию, было изучение на практике различных типов ландшафтов и демонстрация контраста между природными и урбанизированными территориями. В программу летней школы входила полевая часть, включающая маршрут от Баренцева моря до Азовского.

За счет динамического характера школы, основанного на передвижениях из одного региона в другой, слушатели познакомились не только с природно-ландшафтными особенностями России, но и с культурными. Участники преодолели более 3000 км, пересекли 6 областей России и 5 природных зон: от лесотундры Кольского полуострова до сухих степей Ростовской области. Участники школы (34 человека) представляли 6 стран: Россию, Германию, Италию, Китай, США и Францию. Международная летняя школа входит в учебные программы Технического университета Берлина (рейтинг QS 144) и Городского университета Нью-Йорка (QS SA 59).

Особенное достижение школы – это команды организаторов и участников, которые сформировались во время подготовки и проведения летней школы. Свой вклад внесли Международное общество почвоведов, Институт городских почв Нью-Йорка, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени

К.А. Тимирязева, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Кольский научный центр, Географический институт РАН, Южный федеральный и Воронежский государственный университеты.

По результатам исследований, полученных в рамках работы школы, были подготовлены материалы для подачи заявки на грант Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) «Запасы углерода городских почв различных природных зон Европейской России: факторы формирования и механизмы накопления». Тем самым летняя школа – программа дополнительного профессионального образования – явилась платформой для написания научно-исследовательской заявки, которая была поддержана в 2019 году РФФИ.

Проведение международной летней школы в 2019 году было поддержано российскими и международными научными фондами, в том числе Российским научным фондом (РНФ) и Немецкой службой академических обменов (Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD; Германия): 12 студентов Технического университета Берлина получили стипендию для участия в школе. Международная летняя школа служит продвижению образовательных программ Российского университета дружбы народов и повышению узнаваемости университета в области научной и образовательной деятельности в мире. Она объединила:

- более 10 партнеров, включая Технический университет Берлина, Городской университет Нью-Йорка, Университет Вальпараисо (Чили) и Лесной университет Нанкина (КНР) и др.;
- более 10 ученых с мировым именем и средним индексом Хирша выше 25 (нобелевский лауреат R. Valentini, A. Neaman, Y. Kuzyakov, C. Calfapietra, L. Belelli, S. Castaldi, Z. Cheng);
- более 20 молодых ученых и талантливых обучающихся;
- комплексную лабораторную базу.

Летняя школа «Современный русский язык – язык делового и межличностного общения»

Данная летняя школа проводится два года, общий объем программы составляет 144 академических часа, а средняя длительность – 30 дней. За время существования летней школы в ней приняли участие более 70 студентов из ведущих университетов Болгарии, Польши, Румынии, Франции, Казахстана, Сирии, Того, Конго, Алжира и Японии, а также победители олимпиад при поддержке фонда «Русский мир» и Российского фонда культуры.

Программа летней школы «Современный русский язык – язык делового и межличностного общения» построена на основе как уже хорошо зарекомендовавших себя традиционных методик преподавания русского языка как иностранного, так и инновационных подходов и авторских методик, разработанных преподавателями Российского университета дружбы народов для работы со студентами-билингвами. По результатам диагностического тестирования студенты были разделены на три группы. В первую попали начинающие. Во второй группе – студенты, которые уже изучали русский язык в своих странах. При работе с ними преподаватели сделали акцент на сложные аспекты русской

Таблица 2

Сравнительная характеристика летней школы 3MUGIS и летней школы «Современный русский язык – язык делового и межличностного общения»

Критерий	Летняя школа “Monitoring, Modeling and Managing Urban Soils and Green Infrastructure”	Летняя школа «Современный русский язык – язык делового и межличностного общения»
Статус	Международная (6 стран)	Международная (10 стран)
Профиль	Монодисциплинарная	Мультидисциплинарная
Количество реализуемых курсов	Несколько курсов	Несколько курсов
Численность слушателей	≈35	≈40
Форма проведения	Аудиторные занятия и полевые экспедиции	Аудиторные занятия в различных форматах
Продолжительность	Среднесрочная	Среднесрочная
Цель	Исследовательско-научная	Образовательная
Статус участников	Смешанный (студенты, аспиранты, молодые ученые)	Студенты
Академическое содержание	Прикладная	Прикладная
Периодичность	Ежегодная (3 года)	Ежегодная (2 года)
Степень насыщенности программы	Специализированная	С культурно-рекреационной составляющей
Строгость отбора	На конкурсной основе	С минимальными пороговыми требованиями (по уровню владения русским языком ≈A2)

Слушатели летней школы «Современный русский язык – язык делового и межличностного общения»

грамматики, например употребление предложно-падежных форм существительных, прилагательных, местоимений, образование видовременных форм глагола и др. Особое внимание уделялось расширению словаря и активизации пассивной лексики, грамматических конструкций. Студенты-билингвы попали в третью группу, поскольку их обучение требует специального подхода. Они изучали вопросы, связанные с культурой речи, в частности различение паронимов, значений многозначных слов, построение синонимических рядов, антонимических пар, употребление причастий и деепричастий в речи и т.д.

Программа летней школы включала не только аудиторные занятия, но и культурно-развлекательные мероприятия. Студентам удалось посетить традиционные московские туристические объекты (Кремль, смотровая площадка на Воробьевых горах, ВДНХ, Новодевичий монастырь, Замоскворечье), прокатиться на корабле по Москве-реке, провести выходные в Санкт-Петербурге и Казани. На время пребывания студентов в Российском университете дружбы народов к ним были прикреплены сопровождающие – студенты и аспиранты кафедры иностранных языков филологического факультета, что очень облегчило их нахождение в России.

Следует отметить, что, несмотря на более статичный характер данной летней школы по сравнению с рассмотренной ранее (табл. 2), функция знакомства с российской культурой была реализована в полной мере за счет богатой культурологической составляющей.

В ходе интервьюирования респондентов ими были отобраны следующие лучшие практики:

1. Летняя школа «Современный русский язык – язык делового и межличностного общения»:

1) ранние сроки детализированного планирования (за 7 месяцев);

2) прикрепление к каждым двум слушателям молодого сопровождающего из университета – buddy (с англ. «дружище», «приятель»), который постоянно находится на связи (в мессенджере WhatsApp);

3) стремление организаторов разнообразить культурную программу за счет молодежно ориентированных практик, включая посещение танцевальных площадок и ресторанов.

2. Летняя школа “Monitoring, Modeling and Managing Urban Soils and Green Infrastructure”:

1) использование формата полевых экспедиций;

2) привлечение ученых с мировым именем и средним индексом Хирша выше 25;

3) поддержание контактов с участниками после завершения летней школы с целью дальнейшего развития научного сотрудничества.

Основные выводы

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

Первый. Гипотеза о формальной и неформальной вариативности успешных практик подтвердилась: к значимым неформальным практи-

кам относятся нетворкинг, прикрепление buddy-сопровождающих к иностранным слушателям для адаптации и ориентации, а также внедрение нестандартных рекреационных практик.

Второй. Широкая типология летних школ позволяет говорить о гибкости и универсальности летних школ как образовательного инструмента для тестирования различных форматов и дальнейшего прототипирования более сложных образовательных продуктов в рамках партнерств.

Третий. При комплексном использовании всей линейки преимуществ, предлагаемых летними школами, они предоставляют большие возможности для наращивания репутации образовательных учреждений за рубежом, привлечения иностранных студентов для реализации целей государственной политики и конечного роста экспорта образовательных услуг.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Краснова Г.А.* Летние школы: третий семестр или образовательный туризм? // Инновации в образовании. 2012. № 4. С. 125–128.
2. *Назарова И.Б.* Летние школы университетов: технологии организации // Высшее образование в России. 2017. № 8–9. С. 57–63.
3. РУДН сегодня // Российский университет дружбы народов. URL: http://www.rudn.ru/about (дата обращения: 01.11.2019).
4. *Семёнов В.Н., Фененко Н.А., Селеменев В.Ф., Медведев А.П.* Сотрудничество ВГУ с вузами Германии: поиск новых форм // Вестник Воронежского государственного университета. Проблемы высшего образования. 2010. № 1. С. 147–154.
5. *Токарева Е.С.* Международные иноязычные образовательные курсы и летние школы как механизм продвижения образовательных услуг на зарубежном рынке // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2015. № 5. С. 229–231.
6. Экспорт образования // Будущее России. Национальные проекты. URL: https://futurerussia.gov.ru/eksport-obrazovania (дата обращения: 01.11.2019).
7. *Garmaev Y.P., Chumakov A.V., Popova E.I.* International Summer Baikal Law School as a Scientific, Educational and Educative Project // Humanities and Social Sciences: Novations, Problems, Prospects. [S. l.]: Atlantis Press, 2019. P. 837–842.
8. Global Education in 10 Charts // Holon IQ. URL: https://www.holoniq.com/wp-content/uploads/2019/02/HolonIQ-2019-Global-Outlook-Deck.pdf (дата обращения: 01.11.2019).
9. *Havadi-Nagy K.X., Ilovan O.-R.* International Summer Schools in a Knowledge-Based Society and University Students' Key Competences for Local and Regional Development // Acta Et Commentationes Științe Ale Educației. 2019. No. 3(2). P. 126–133.

LITERATURA

1. *Krasnova G.A.* Letnie shkoly`: tretij semestr ili obrazovatel`ny`j turizm? // Innovacii v obrazovanii. 2012. № 4. S. 125–128.
2. *Nazarova I.B.* Letnie shkoly` universitetov: texnologii organizacii // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 8–9. S. 57–63.
3. RUDN segodnya // Rossijskij universitet druzhby` narodov. URL: http://www.rudn.ru/about (data obrashheniya: 01.11.2019).
4. *Semyonov V.N., Fenenko N.A., Selemenev V.F., Medvedev A.P.* Sotrudnichestvo VGU s vuzami Germanii: poisk novy`x form // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Problemy` vy`sshego obrazovaniya. 2010. № 1. S. 147–154.
5. *Tokareva E.S.* Mezhdunarodny`e inoyazy`chny`e obrazovatel`ny`e kursy` i letnie shkoly` kak mexanizm prodvizheniya obrazovatel`ny`x uslug na zarubezhnom ry`nke // Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo social`no-e`konomicheskogo universiteta. 2015. № 5. S. 229–231.
6. E`ksport obrazovaniya // Budushhee Rossii. Nacional`ny`e proekty`. URL: https://futurerussia.gov.ru/eksport-obrazovania (data obrashheniya: 01.11.2019).
7. *Garmaev Y.P., Chumakov A.V., Popova E.I.* International Summer Baikal Law School as a Scientific, Educational and Educative Project // Humanities and Social Sciences: Novations, Problems, Prospects. [S. l.]: Atlantis Press, 2019. P. 837–842.
8. Global Education in 10 Charts // Holon IQ. URL: https://www.holoniq.com/wp-content/uploads/2019/02/HolonIQ-2019-Global-Outlook-Deck.pdf (data obrashheniya: 01.11.2019).
9. *Havadi-Nagy K.X., Ilovan O.-R.* International Summer Schools in a Knowledge-Based Society and University Students' Key Competences for Local and Regional Development // Acta Et Commentationes Științe Ale Educației. 2019. No. 3(2). P. 126–133.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.49 УДК 378

А.В. Кондрашова,
Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова

Проведение химических олимпиад в аграрном вузе

Современное общество стремительно меняется, его будущий облик сложно предугадать. Нынешней молодежи предстоит жить уже в совершенно других, отличных от нашего времени условиях, которые потребуют от нее новых решений и действий. В настоящий момент подготовка молодого поколения к самостоятельности, осознанному выбору становится одной из важнейших проблем педагогики и образования.

Период обучения в вузе должен быть насыщен разнообразной деятельностью, открывать широкие возможности для самореализации личности студентов, проявления активности в значимых для молодых людей сферах жизнедеятельности и взаимоотношениях [12].

Главной движущей силой в процессе формирования будущего профессионала является мотивация [1, 10]. Это понятие охватывает процессы и методы побуждения обучающихся к познавательной деятельности. Эффективным способом повышения мотивации студентов к овладению образовательными и другими компетенциями является их ориентация на достижение успеха. Она формируется в процессе участия обучающихся в конкурсах, конференциях, предметных олимпиадах, научно-исследовательской работе. Эти виды внеаудиторной деятельности не только являются важнейшими средствами достижения успеха, но и способствуют усвоению норм соревновательного поведения, а также формированию профессионально состоятельной личности [14].

Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова

Одной из самых эффективных и массовых форм внеаудиторной работы студентов является олимпиада. В частности, она позволяет решить ряд важных задач:

- выявлять наиболее талантливых студентов;
- реализовывать творческий потенциал студентов;
- развивать интерес к изучаемой дисциплине;
- стимулировать студентов к дальнейшему профессиональному развитию;
- формировать активную жизненную позицию обучающихся [5, 9].

Цель проведения олимпиад заключается в популяризации образовательной и творческой деятельности, росте мотивации к углубленному изучению предмета в рамках соревновательного процесса. Главное достоинство олимпиады состоит в создании конкурентной среды, ведь именно конкуренция представляет собой важнейший инструмент повышения эффективности деятельности. Это позволяет сформировать у студентов такие качества, как конку-

© Кондрашова А.В., 2020

АНЖЕЛА ВИКТОРОВНА КОНДРАШОВА

кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры микробиологии, биотехнологии и химии Саратовского государственного аграрного университета им. Н.И. Вавилова. Сфера научных интересов: адсорбция, очистка сточных вод, природные сорбенты, образование, преподавание химии. Автор 58 опубликованных научных работ. Электронная почта: angela70-03@mail.ru

Рассмотрены особенности проведения олимпиады по химии для студентов первого курса в аграрном вузе. Раскрыта ее цель – развитие возможностей для интеллектуального и творческого развития студентов. Показано, что главное достоинство олимпиады заключается в создании конкурентной среды, которая является важнейшим инструментом повышения эффективности учебной деятельности. Сделан акцент на самоподготовке как основном способе подготовки к участию в олимпиаде. Сформулирован вывод, что студенческие олимпиады позволяют реализовать в процессе обучения профессиональные и универсальные (общекультурные) компетенции, сформировать навыки творческой деятельности, готовят студентов к дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: олимпиада, химия, внеклассная работа, студенты, аграрный вуз, первокурсник.

The features of the chemistry Olympiad for first-year students in an agricultural university are considered. Its purpose is revealed - the development of opportunities for the intellectual and creative development of students. It is shown that the main advantage of the Olympiad is the creation of a competitive environment, which is the most important tool to increase the effectiveness of educational activities. The emphasis is on self-training as the main way to prepare for participation in the Olympiad. The conclusion is formulated that student olympiads make it possible to realize professional and universal (general cultural) competencies in the learning process, to form skills in creative activity, and prepare students for further professional activity.

Key words: olympiad, chemistry, extracurricular work, students, University agricultural, freshman.

рентоспособность, целеустремленность, самостоятельность и ответственность за принимаемые ими решения [3].

Предметные олимпиады как одна из важнейших форм внеклассной работы в вузе помогают не только выявить наиболее способных студентов, но и способствуют развитию у обучающихся интереса к науке [4, 5]. Таким образом, проведение олимпиад среди студентов – это одно из сильнейших средств мотивации к повышению качества образования в вузе.

В системе естественнонаучного образования химия занимает важное место в познании законов природы, химической грамотности, а также в воспитании экологической культуры, формировании собственной позиции по отношению к химической информации, получаемой из разных источников. На успешность изучения данного предмета влияют:

- овладение основными понятиями химии, научными фактами, законами, теориями;
- применение полученных знаний в решении практических задач.

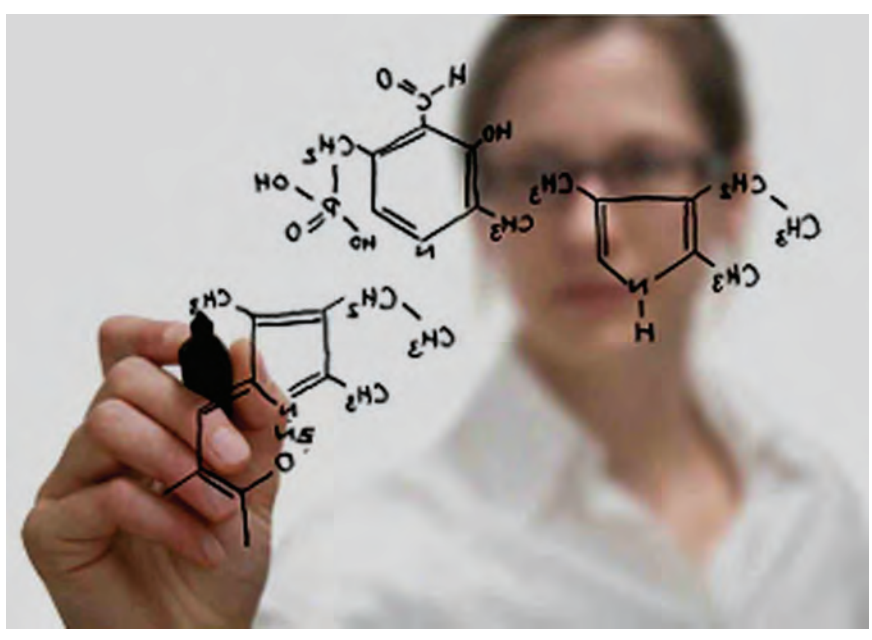
В настоящее время интерес к изучению химии неуклонно возрастает, что связано с возможностью освоения окружающего мира посредством проведения научно-исследовательских работ и участия в олимпиаде по предмету. Овладение знаниями основных понятий и законов химии, экспериментальными умениями и навыками, алгоритмами химических расчетов позволяет развить творческий потенциал студента и его познавательный интерес к предмету [6].

Участие в предметных олимпиадах предоставляет студенту массу возможностей для интеллектуального и творческого развития. В процессе подготовки к олимпиадам высокого уровня большая часть времени и сил учащихся затрачивается на самостоятельную работу [7].

Для подготовки студентов к участию в предметных олимпиадах существует ряд методов для освоения материала:

1) лекции, которые предназначены для объяснения нового материала;

2) практические занятия, на которых студенты могли бы применить свой собственный опыт и доступные им средства, чтобы решить



Снится ли будущим химикам таблица Менделеева?

На Международной Вавиловской студенческой олимпиаде – 2019

предложенные преподавателем задачи;

3) активные методы обучения, например мозговой штурм;

4) самостоятельная работа студентов с последующей консультацией преподавателя;

5) регулярные групповые и индивидуальные консультации студентов в форме устного объяснения материала преподавателем [15].

В процессе подготовки к олимпиаде студенты учатся анализировать, делать умозаключения, искать оригинальные способы решения химической проблемы и так далее, что представляет значимость в процессе формирования интеллекта учащихся. Современные задания химических олимпиад направлены на выявление не только наиболее способных учеников, но и людей, способных решать нестандартные задачи.

Участие в подготовке к олимпиадам полезно не только для студентов, но и для преподавателей. Анализ ошибок, которые допускаются во время решения олимпиадных заданий, позволяет выяснить, какие вопросы учебной дисциплины вызывают у обучающихся наибольшие трудности, и обратить на них внимание при дальнейшем изложении материала. Подготавливая конкурсные задания, решая задачи повышенной трудности, преподаватели знакомятся с различными нестандартными приемами их решения, что способствует повышению их квалификации [9].

Предметные олимпиады не только поддерживают и развивают интерес обучающихся к предмету, но и стимулируют их активность, самостоятельность при решении вопросов по рассматриваемым темам, в работе с дополнительной литературой, помогают сформировать свой творческий мир. Участие в олимпиаде позволяет студентам проверить собственные знания, умения, навыки по предмету, сравнить свой уровень овладения учебным предметом с другими обучающимися. Таким образом, предметная олимпиада побуждает обучающихся в вузе к дальнейшему развитию и личностному росту, приобщает их к научно-исследовательской работе [4, 8].

При проведении олимпиады на первом курсе необходимо не столько выявить сильнейших студентов, сколько развить у них интерес к предмету, помочь им поверить в свои возможности, показать, что главное не знать, а уметь мыслить, логически рассуждать и, кроме того, расширять собственный кругозор в различных областях знаний. Поэтому к участию в олимпиаде мы привлекаем всех желающих первокурсников, стимулируя их к этому дополнительными рейтинговыми баллами и отмечая победителей дипломами [13].

В интеллектуальных состязаниях можно предложить студентам задания, решение которых требует смекалки. Успешной практикой также представляется решение

Участники Вавиловской олимпиады за выполнением заданий

оригинальных заданий, которые требуют привлечения предметных знаний, что, несомненно, позитивно повлияет на развитие интеллектуальных и творческих способностей студентов, развитие у них интереса к предмету. Обучающихся, заинтересовавшихся участием в олимпиадах, в дальнейшем можно привлекать к исследовательским заданиям, к участию в различных проектах и внеаудиторных мероприятиях [2, 7].

Студенческая олимпиада по химии в Саратовском государственном аграрном университете им. Н.И. Вавилова проводилась в форме тестирования. База данных включала банк тестовых заданий, в который входило 25 вопросов. При подборе задач мы опирались на примерную программу содержания курса по общей и неорганической химии, которую изучают на первом курсе студенты, участвующие в олимпиаде. Тестовые вопросы разрабатывались таким образом, чтобы выявить, насколько глубоко усвоен материал дисциплины «Общая и неорганическая химия», владеют ли студенты терминологическими терминами, умеют ли нестандартно применять имеющиеся у них знания на практике. Вопросы составлялись по следующим темам:

1) Основные классы неорганических соединений;

2) Основные понятия и законы химии;

3) Окислительно-восстановительные реакции;

4) Растворы;

5) Основной закон химической кинетики и химическое равновесие;

6) Теория электролитической диссоциации.

По окончании тестирования составлялся протокол тестирования, который состоял из списка студентов, вопросов и процента правильных ответов. Продолжительность тестирования составила 90 минут. Выполнение каждого задания предполагает начисление определенного числа баллов, определяемого в зависимости от сложности задания и качества его решения.

Большинство студентов – участников олимпиады отметили полезный эффект от участия в ней. Для кого-то это была уверенность в своих силах, а для кого-то – обретение новых знаний по предмету и повышение мотивации к дальнейшему его изучению [11].

Студенческие олимпиады позволяют реализовать в процессе обучения профессиональные и универсальные (общекультурные) компетенции, сформировать навыки творческой деятельности, готовят студентов к дальнейшей профессиональной деятельности [12, 13].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андрусенко С.Ф., Филиппова А.М., Куликова И.К.* Олимпиада как способ мотивации к углубленному изучению предмета // Вестник Северо-Кавказского университета. 2019. № 3 (72). С. 125–131.
2. *Бакланова И.И.* Из опыта подготовки учащихся к химическим олимпиадам // Химия в школе. 2013. № 5. С. 76–80
3. *Балаба И.Н.* Предметные олимпиады – важный этап подготовки студента // Совершенствование организационной и методической работы университета для повышения качества подготовки программ высшего образования: XLIV учебно-метод. конф. профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2017. С. 38–40.
4. *Вахитова Г.Х.* Предметные олимпиады как способ повышения качества образования студентов педагогических вузов // Научно-педагогическое обозрение. 2013. № 1 (1). С. 36–39
5. *Газетдинов Р.Р., Денисова О.С., Нуртдинова Р.Р.* Школьные олимпиады по химии как форма внеклассной работы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 6. С. 501–503.
6. *Денисова О.Н.* О некоторых средствах повышения интереса к изучению химии у студентов технического вуза // Современные проблемы фундаментального образования в техническом вузе: сб. ст. Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2014. С. 24–27.
7. *Жукова Н.В., Ляпина О.А.* Опыт подготовки учащихся к олимпиадам по химии на базе педагогических вузов // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 3. С. 103–106.
8. *Князева Е.М.* Технология проведения олимпиады по химии в техническом университете // Научное обозрение. Технологические науки. 2014. № 1. С. 153–154.
9. *Куламихина И.В., Есмурзаева Ж.Б., Марус М.Л., Пестова Е.В.* Модель деятельности преподавателей вуза по организации внеаудиторной работы обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. С. 150–157.
10. *Курбат М.Н.* Предметные олимпиады как способ усиления мотивации к углубленному изучению дисциплины // Перспективы развития высшей школы: I Междунар. научно-метод. конф. Гродно, 2008. С. 42–44.
11. *Павлова Е.С., Авдеюк О.А., Тарасова И.А., Шведова И.Г.* Общие подходы к разработке методики подготовки студентов вузов к предметным олимпиадам // Инновации и современные технологии в системе образования: материалы III Междунар. научно-практ. конф. 20–21 февраля 2013 г. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». С. 117–118.

12. *Спинжар Н.Ф.* Вопросы самореализации личности студента в процессе профессионального развития в вузе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. 2007. № 1. С. 110–113.
13. *Стапродубец Е.Е., Петрова Т.П., Борисевич С.В.* Роль студенческих олимпиад в развитии высшего профессионального образования // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 16. С. 342–346.
14. *Стародубцева В.К.* Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 162–168.
15. *Тюменева С.И., Рогалева Е.В., Болдырева О.Г.* Методика подготовки к олимпиадам по общей и неорганической химии студентов химических специальностей в техническом вузе // Актуальные проблемы современного образования. 2017. № 1 (22). С. 59–62.

LITERATURA

1. *Andrusenko S.F., Filippova A.M., Kulikova I.K.* Olimpiada kak sposob motivacii k uglublennomu izucheniyu predmeta // Vestnik Severo-Kavkazskogo universiteta. 2019. № 3 (72). S. 125–131.
2. *Baklanova I.I.* Iz opy`ta podgotovki uchashhixsya k ximicheskim olimpiadam // Ximiya v shkole. 2013. № 5. S. 76–80
3. *Balaba I.N.* Predmetny`e olimpiady` – vazhny`j e`tap podgotovki studenta // Sovershenstvovanie organizacionnoj i metodicheskoj raboty` universiteta dlya povy`sheniya kachestva podgotovki programm vy`sshego obrazovaniya: XLIV ucheb.-metod. konf. professorsko-prepodavatel`skogo sostava, aspirantov, magistrantov, soiskatelej Tul`skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. L.N. Tolstogo. Tula: Tul`skij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet im. L.N. Tolstogo, 2017. S. 38–40.
4. *Vaxitova G.X.* Predmetny`e olimpiady` kak sposob povy`sheniya kachestva obrazovaniya studentov pedagogicheskix vuzov // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2013. № 1 (1). S. 36–39
5. *Gazetdinov R.R., Denisova O.S., Nurtdinova R.R.* Shkol`ny`e olimpiady` po ximii kak forma vneklassnoj raboty` // Mezhdunarodny`j zhurnal prikladny`x i fundamental`ny`x issledovanij. 2015. № 6. S. 501–503.
6. *Denisova O.N.* O nekotory`x sredstvax povy`sheniya interesa k izucheniyu ximii u studentov texnicheskogo vuza // Sovremenny`e problemy` fundamental`nogo obrazovaniya v texnmicheskom vuze: sb. st. Joshkar-Ola: Povolzhskij gosudarstvenny`j texnologicheskij universitet, 2014. S. 24–27.
7. *Zhukova N.V., Lyapina O.A.* Opy`t podgotovki uchashhixsya k olimpiadam po ximii na baze pedagogicheskix vuzov // Gumanitarny`e nauki i obrazovanie. 2017. № 3. S. 103–106.
8. *Knyazeva E.M.* Texnologiya provedeniya olimpiady` po ximii v texnicheskom universitete // Nauchnoe obozrenie. Texnologicheskie nauki. 2014. № 1. S. 153–154.
9. *Kulamixina I.V., Esmurzaeva Zh.B., Marus M.L., Pestova E.V.* Model` deyatel`nosti prepodavatelej vuza po organizacii vneauditornoj raboty` obuchayushhixsya // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2018. № 3. S. 150–157.
10. *Kurbat M.N.* Predmetny`e olimpiady` kak sposob usileniya motivacii k uglublennomu izucheniyu discipliny` // Perspektivy` razvitiya Vy`sshej shkoly`: I Mezhdunar. nauch.-metod. konf. Grodno, 2008. S. 42–44.
11. *Pavlova E.S., Avdeyuk O.A., Tarasova I.A., Shvedova I.G.* Obshhie podxody` k razrabotke metodiki podgotovki studentov vuzov k predmetny`m olimpiadam // Innovacii i sovremenny`e texnologii v sisteme obrazo- vaniya : materialy` III Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. 20–21 fevralya 2013 g. Praga : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». S. 117–118.
12. *Spinzhar N.F.* Voprosy` samorealizacii lichnosti studenta v processe professional`nogo razvitiya v vuze // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul`tury` i iskusstva. 2007. № 1. S. 110–113.
13. *Staprodubecz E.E., Petrova T.P., Borisevich S.V.* Rol` studencheskix olimpiad v razvitii vy`sshego professional`nogo obrazovaniya // Vestnik Kazanskogo texnologicheskogo universiteta. 2014. T. 17. № 16. S. 342–346.
14. *Starodubceva V.K.* Motivaciya studentov k obucheniyu // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2014. № 6. S. 162–168.
15. *Tyumeneva S.I., Rogaleva E.V., Boldy`reva O.G.* Metodika podgotovki k olimpiadam po obshhej i neorganicheskoj ximii studentov ximicheskix special`nostej v texnicheskom vuze // Aktual`ny`e problemy` sovremennogo obrazovaniya. 2017. № 1 (22). S. 59–62.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.54 УДК 371.3(2)

S.N. Kucherenko,
National Research University Higher School of Economics – St. Petersburg
T.V. Makhmudova, I.O. Shcherbakova,
Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping

Teaching English as a Foreign Language at the Postgraduate Level in Russia: a Multi-Modular PhD Course as a Solution to the Current Crisis

Высшая школа экономики – Санкт-Петербург

1. Introduction

It would not be amiss to acknowledge turmoil in the educational system of Russia. The turmoil is so ubiquitous that there is hardly an educational tier or an academic subject not affected by either organizational or methodological difficulties. Teaching English as a foreign language (EFL) at the postgraduate level in Russian universities is a source of great concern in many respects. Among educators involved in teaching EFL there is a common belief that there is a huge contradiction between resources available to language instructors in terms of educational materials and organizational decisions and the ultimate objective of drastically improving the level of English expertise at the postgraduate level in light of latest decrees of the Ministry of Education [1]. The majority of postgraduate students driven by their urge to enter an international scientific community acknowledge a widening gap between desirable English skills such as conference presentation skills and academic writing skills and actually acquired English skills squeezed between reading and translating.

The purpose of this paper is to discuss the PhD academic writing course introduced at Higher School of Economics, Saint-Petersburg, Russia (HSE) as a showcase of the approach vouching for a dramatic boost in English expertise among postgraduate students to argue that the equation of diverse measures is the best solution to the current institutional, organizational and methodological crisis in terms of teaching EFL at the postgraduate level.

2. A Multi-modular PhD Course: Key Features

The current crisis in teaching EFL at the postgraduate level has sparked a heated debate as to what are the most effective measures to deal with the current situation. With English becoming a lingua franca for the global education and research market it has become evident for both officials and educators that it is high time some constructive and efficient measures should be taken to improve the level of English expertise among PhD students. Researchers of education have recently identified a number of possible solutions which are already being implemented or recommended for implementation [1]. They are curriculum, institutional and

© Kucherenko S.N., Makhmudova T.V., Shcherbakova I.O., 2020

СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА КУЧЕРЕНКО

старший преподаватель департамента иностранных языков Санкт-Петербургского филиала Национального исследовательского института «Высшая школа экономики». Сфера научных интересов: исследования дискурса, современные методы преподавания, английский для специальных целей. Автор 5 опубликованных научных работ. Электронная почта: skucherenko@hse.ru

ТАТЬЯНА ВЯЧЕСЛАВОВНА МАХМУДОВА

доцент кафедры английского языка навигации и связи Государственного университета морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова. Сфера научных интересов: современные методы преподавания, ESP, академическое письмо, фразеология. Автор 25 опубликованных научных работ. Электронная почта: otd_o@gumrf.ru

ИРИНА ОЛЕГОВНА ЩЕРБАКОВА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка навигации и связи Государственного университета морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова. Сфера научных интересов: современные методы преподавания, ESP, академическое письмо. Автор 32 опубликованных научных работ. Электронная почта: otd_o@gumrf.ru

Рассматриваются некоторые проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели аспирантуры в российских университетах в связи с преподаванием английского языка как иностранного (EFL). Предпринята попытка выделить решения, предложенные исследователями высшего образования, особое внимание уделено тем из них, которые выступают за многомерный план решений. Описана специфика мультимодульного курса EFL, действующего в Санкт-Петербургском филиале Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Установлено, что введение данного курса способствует значительному росту знаний английского языка среди аспирантов.

Ключевые слова: EFL, ESP, EAP, ESAP, академическое письмо, научно-исследовательское письмо, аспирантура, высшее образование.

This paper touches upon some of the problems experienced by postgraduate programmes at Russian universities with regards to teaching English as a Foreign Language (EFL). It attempts to highlight some of the solutions proposed by researchers of higher education, some of whom advocate for multi-dimensional solutions plan. The paper throws light on a multi-modular EFL course implemented at National Research University – Higher School of Economics, Russia, Saint-Petersburg as a showcase of the approach vouching for a dramatic boost in English expertise among PhD students.

Key words: EFL, ESP, EAP, ESAP, academic writing, writing for the research, PhD Course, higher education.

methodological changes involving a continuous process with a number of steps such as:

a) a certain degree of liberty over curriculum decisions bestowed on major Russian universities in order for them to introduce new EFL PhD courses for those Phd students who need additional training to compensate for their knowledge gaps or to advance their knowledge;

b) transition to a three-year postgraduate EFL course from a year-long current EFL course;

c) new stricter requirements to EFL entrance and graduation exams, in particular, for PhD students;

d) bi-lateral or even multi-lateral partnerships between lecturers of Philosophy, subject area research supervisors and EFL instructors.

One of the most significant findings to emerge from the discussion of the present situation in EFL at the postgraduate level is the necessity of a multi-dimensional approach which could enable all the stakeholders to address the issue from multiple positions in the most efficient way. This is exactly what is being implemented at National Research University, Higher School of Economics, Saint-Petersburg, Russia. A new multi-modular EFL course for PhD students has been taught to PhD students of all subject areas (Economics, Management, History, Law, Political Studies, Sociology and Philology) for the last three years.

National Research University Higher School of Economics (HSE), Russia is one of fifteen Russian universities that have been participating in the government programme 5/100 since 2012 with the ultimate objective of entering the top hundred universities in the world. Consistent with the ultimate objective, HSE has been experiencing unprecedented changes permeating every element of the university's life. With regards to the university's curriculum these changes involve the introduction of compulsory and elective courses and degrees with a double diploma, a gradual increase in the number of courses with English as a medium of instruction (EMI), a shift towards multidisciplinary research, and an increased focus on English as a foreign language.

One of the achievements in terms of teaching English at the postgraduate level is the introduction and consistent implementation of a multi-modular EFL course that:

1) addresses various and multiple needs of PhD students ranging from the need to update their grammar skills to the one to write a research article for a top journal in their subject area;

2) combines several modules such as English for academic purposes, English for special purposes, Writing for research, Conference discussion skills, Drafting an English curriculum;

3) is based on mutually beneficial cooperation between lectures of subject related disciplines and language instructors.

The course is characterized by a strong combination of developing EAP skills and boosting ESP competences. This ESAP course is designed to

combine academic proficiency of the Ph.D students enrolled on the course and a deep insight into their subject-specific matters, but as any other EFL HSE course, it remains a language-related rather than a subject-related course [7]. It is aimed at developing an academic identity within three dimensions: disciplinary competence, performance, and recognition [3]. Prior to developing the course, its developers conducted a survey among a number of prospective postgraduate students to conclude that their major need is to have a deep understanding

Graduate student should be fluent in a foreign language in his field scientific specialty

of the specialized field and the ability to communicate their knowledge to the international research community. Thus, these needs defined the two foci of the course: a serious study of their subject area in English and the development of their academic proficiency in English.

The EFL postgraduate course targets writing-for-research skills as the priority. The process-product approach is the central strategy used in this course. Equal attention is paid to a piece of writing the course participants have to produce to prepare a complete version of a journal article and the process of writing to achieve balanced L2 proficiency in academic writing [9]. The course is aimed at polishing practical EAP and ESP skills in all language aspects (reading, writing, listening, speaking). It provides the PhD students with relevant linguistic competence to communicate in the international academic environment. Having a publication in international academic journals is one of the strongest motivating factors for a young scientist that gives them confidence and recognition.

One more feature characterizing the course is a set of motivating factors used to inspire the participants to obtain better results and to increase the number of new students entering the HSE PhD program. These factors are extremely important, especially for the students who experience a lack of linguistic competence and academic skills and find themselves psychologically and academically unprepared for the demands of the contemporary academic environment. These specific motivational factors based on social cognitive approach include Intrinsic Goal Orientation, Extrinsic Goal Orientation, Task Value, Control of Learning Beliefs, and Self-Efficacy for Learning and Performance [8, 10]. These features define special teaching strategies used to by the course language instructors in and out the classroom.

3. A Multi-modular PhD Course: Details

3.1. Objectives

The course is developed for students who have completed their BA and MA programs and entered the PhD program at the National Research University – Higher School of Economics. It is meant to be a successor to the earlier taught courses in ESP and EAP (first and second-year courses) and in ESAP (fourth-year course). Having finished these courses, students are expected to obtain a CERF B2 level. They have enough literacy in certain academic skills andadvanced language skills, and advanced the essential knowledge of the subject matters is assumed. They have developed a range of professional vocabulary, are able to read professionally relevant texts, listen to professionally relevant lectures, communicate in a number of professionally relevant situations and express a point of view on professionally relevant topics. Students were trained in writing paragraphs and essays on a range of topics and giving oral academic presentations. In their ESAP course, HSE undergraduates were involved in the process of producing a professionally relevant project and writing up a research, directed by two specialists: their subject area supervisor, and the linguistic supervisor. They helped the students with professional and linguistic aspects on a regular basis [7].

BA and MA graduates of the National Research University – Higher School of Economics who wish to continue their education at the PhD level enter the next stage of the continuous education process in terms of EFL. By enrolling on a new postgraduate EFL course PhDstudents develop their ESAP skills in amanner appropriate for a s publication in an academic journal. The main practical aim of the course is for the participants to prepare a complete

Table 1

General Design Requirements for the Research Article

Title
Abstract (a concise statement of your research of no more than **150–200 words**)
Introduction (1–2 pages, 500–800 words) • **research context, research problem** - a brief overview of the general area of study within which your research falls, summarizing the current state of knowledge and recent debates on the topic; • **the research question(s) and the thesis statement** - the central aims and questions that will guide your research, one or two main questions, from which you can then derive a number of secondary research questions. The article should also explain your approach to answering the research question(s), your clear position about the problem based on empirical, doctrinal or theoretical approach.
Literature Review(4-5 pages, 2000–2500 words) A critical review of what others have done in your area, and what you do. You need to write around two pages in which you may cover the following: • the major issues or schools of thought • gaps in the literature (in more detail than is provided in the introduction) • definitions of key terms, provided either when you introduce each idea, or in a definition sub-section • questions arising from the gaps that can be the focus of data collection or analysis • the theoretical framework that describes the model that you are using in the thesis to demonstrate your point.
Proposed Research Methodology (1-2 pages, 500–800 words) You do not have to describe the methodology to be used in great detail, but you should justify its use over other methodologies. For example, you could explain the reasons for using: • a certain paradigm or theory • qualitative or quantitative research • a case study of a specific kind • surveys, correlation experiments, field studies, specific statistical measurements, etc. • certain dependent or independent or moderating variables • a particular sampling frame and the size of a sample You could also explain how you: • have access to the data • analyze the data If your research is library-based, you should explain where your key resources (e.g. reports, journal articles) are located. If you conduct field work or collect empirical data, you should provide details about this (e.g. if you use interviews, who are interviewed? How many interviews you conducted? Were there any problems of access?). This section should also explain how you analyze your research findings.
Results (1-2 pages, 500–800 words) present any results you already have obtained or expect to obtain discuss how they fit into the framework of your research
Conclusions and Discussion (1-2 pages, 500–1000 words) Explain the results and their meaning. Point out the limitations and the perspectives for the further research.
References (5–10)

academic article for a peer-reviewed journal. It presumes much effort in polishing academic English as well as much practice in studying, analyzing, writing, correcting, reviewing, rewriting again. After completing this course the participants will be able to think critically. Success in any sphere requires good critical thinking skills [6], and these are the core skills that have to be improved and developed during the course. So the EFLPhD course focuses on practicing identifying other people's positions, argumentation, conclusions; evaluating the evidence for alternative points of view; weighing up opposing arguments; examining the techniques used to make certain positions more appealing than others, reflecting on issues in a logical, persuasive and structured way; drawing argumentative conclusions, based on good evidence and sensible assumptions; analyzing and synthesizing information; presenting clear, well-reasoned, convincing and structured point of view.

The journal article they have to write must be well structured and designed according to the British academic conventions. The PhD students have to follow the typical academic journal article IMRAD structure. The general design requirements are presented in Table 1.

Coherence and cohesion are of great importance as well. Coherence refers to the "rhetorical" aspects of writing, including developing and supporting arguments (e.g. thesis statement development), synthesizing and integrating readings, organizing and clarifying ideas. The cohesion of writing focuses on the grammatical aspects of writing. In order to achieve cohesion and coherence of their research articles the postgraduate students exploit their knowledge of the paragraph structure (topic sentence, supporting ideas, concluding sentence). The structure of the text at all levels (micro and macro) refers to the thesis statement of the research.

The grammar aspects that should be practiced mostly refer to the tense usage as different tenses are used in Russian academic writing. When writing a research article,

the students have to follow the strategy of using grammar in context. For example, the course participants are taught to use the Present Simple tense in the Literature review section to show the current situation regarding the issue under discussion and the Past Simple tense the Methodology section to describe the data, the procedure and the methods. In Russian academic tradition authors use the Russian Past Simple tense in both Literature review and Methodology.

The style of the paper must be academic. It is characterized by complexity, formality, precision, objectivity, explicitness,accuracy, hedging,responsibility, organization and planning. Using academic vocabulary is also a special feature of the style. Using academic and as well as professional vocabulary (professionally related words and expressions) is also a special feature of the style. According to the course program requirements, the APA reference style is used. The ability to refer to other people's thoughts and ideas using different strategies (paraphrasing, summarizing, citing) are required.

3.2. Organization

The course is implies the students' active participation in seminars. The topics are discussed in groups, and personal tutorials are regularly given by the linguistic supervisor and the subject area supervisor when necessary. Within the course, all the students have the opportunity to set their own goals and to manage their time properly, as all the core topics are defined in the timetable so they can plan their work ahead. Both the student and the instructor are able to control the process of writing without delays and procrastination. The instructor controls the process through individual tutoring, notes, emails, and LMS. Regular feedback is provided by the course instructors and the subject area supervisors.

3.3. Course content

The topics for seminars' discussion are presented in Table 2.

The first session of the first module covers the features of academic texts. The students examine academic articles, study the academic style, practice academic vocabulary, grammar and syntax. The participants are helped to develop a writing style that is clear and reader-friendly. The individual problem areas are identified.

The second module focuses on a text structure. Text organization (as well as the sentence and paragraph structure) and the standard structure of an academic article are meticulously discussed in this module. The students search academic articles related to their interests,become familiar with the IMRAD structureand discuss the variations of the IMRAD structure with regards to their subject areas. The students analyze the titles and contents of different articles. The linguistic supervisor presents and discusses the strategies of choosing

Table 2

Topics for Seminars' Discussion

Module/ Session	Topic	Duration (Hours)	Seminars (Hours)	Self-study and Homework (Hours)
1/1	Functional style of scientific literature Linguistic features of scientific text	24	8	16
1/2	Basic structure of the text (micro and macro levels) Structure of academic articles Searching of academic sources and strategies to work with authentic academic literature The wording of the topic of a scientific research. Research question. Thesis statement Outlining the research	42	16	26
1/3	Different types of reading Strategies to read scientific literature Annotating and summarizing of scientific texts	18	4	14
2/1	Writing an introduction Literature review Description of the methodology and the results of the study Conclusions and Discussion Abstract Proofreading and Peer reviewing Final Check	42	16	26
3/1	Features of academic presentation Presentation of the research	36	12	24
3/2	Discussion of scientific research Strategies for the oral presentation of the research and answering the questions	28	8	20
Total		**190**	**64**	**126**

the topic, expanding or narrowing it. The students introduce their research questions and thesis statements. Much group work and discussion is done at this stage. The students present the outline of their research. The subject area supervisors provide feedback with regards to the content matter.

The next session includes practicing different reading strategies. Scanning, skimming activities are targeted here, and note taking is practiced. Students are given tasks involving annotations and summaries. This session is of a great importance as these skills give the postgraduate students a chance to manage their time properly. Having enough practice the participants are able to process a great amount of information without wasting their time.

During the course, the typical sections of an academic text are analyzed from the perspectives of content, style, grammatical constructions, syntax, and vocabulary. The course participants are expected to have prepared the relevant chapters of the course book in advance and to have worked with the exercises assigned for the next session. They are required to discuss each other's work in pairs or in small groups and to provide critical feedback with suggestions for improving the readability of different texts. Each student receives individual feedback on their written assignments and suggestions for identifying and improving their particular weaknesses.

Having received enough background training, the students write the introduction, the literature review (emphasizing the referencing strategies, argumentation and evidence incorporating), the methods and data section, the conclusion and the discussion section of their paper. When the text is complete, they are able to write the abstract. When the draft is complete, the students practice proofreading and peer reviewing.

The two final sessions involve work with the academic presentation. The students analyze the samples, identify the features, prepare their own presentations, participate in group discussions and polish their speaking skills, presenting the results of their research and answering the questions.

3.4. Examination and assessment

The course is assessed on the basisof active participation in class discussions and group work and by the successful completion of an academic journal article. The participants make a presentation for the examiners (linguistic supervisors, foreign languages department members and subject area experts).

3.5. Teaching Approach

An aspect of teaching and learning, research student supervision is the areawhich has enjoyed much attention in teaching theory [2]. Academic writing in English is quite a new discipline in University curricula in Russia so it is challengingenough for both students and teachers. Therefore language supervision practice is much more intuitive for our instructors. The basic approach that is practiced at HSE is Supportive Approach, which involves a set of "student friendly" teaching strategies and techniques. The core features of the approach include inspiring, motivating, directing, leading, guiding and supporting participants to develop their research potential.

As it has been already mentioned, students' personal interests and their enthusiasm for the problem they study are highlighted. The main role of the instructor is to support and reinforce the students' confidence in their academic writing abilities and to encourage their progress to get good final results. HSE linguistic instructors practise individual tutoring, emails, LMS sessions that a tailored to satisfy individual needs of a student and to make individual progress of each of the PhD course participants. The information collected by the instructor on each student's progress helps to design assignments related to special topics or to students' current problems and interests. During the course, the instructor varies the character of tasks to match different student learning styles and provides sufficient time and support to ensure students have an opportunity to successfully complete the task. Regular feedback on drafts is provided together with recommendations about improving the text. A serious problem most postgraduate students face is time management and the role of the instructor here is to control the time limits given to complete each part of the article.

4. Problems and Discussion

We have shown that a multi-modular EFL course at the postgraduate level introduced at HSE two years ago addresses multiple needs of various PhD students, combines several modules such as English for academic purposes, English for special purposes, Writing for research, Conference discussion skills, Drafting an English curriculum, and is based on mutually beneficial cooperation between lectures of subject related disciplines and language instructors. The success of the course has been confirmed by an increased rate of English language publications by PhD students from Higher School of Economics. However the further successful implementation of the course can be assured by the adequate strategy to deal with the current problems of the course.

The first one is the difference between British and Russian academic writing conventions. The basic structure of a research paper, some writing rulesand other details differ significantly in English and Russian, therefore Russian academic culture interference occurs. It takes time and practice to follow the rules of writing research papers in English. Sometimes the subject area supervisors who also support the course participants in writing the article are not experienced enough in writing for international journals, which might present some problems such the conflict of interests or the authority issue. However, if there is effective cooperation between the students, language instructors

and subject related supervisors, these problems are easily solved.

The second one is time management. The course participants have to complete the article within a rather short period of time. It takes much effort to process a big amount of literature, to analyze and synthesize much information. Sometimes the students change the focus, and they have to completely rewrite their text.

Another problem is the multilevel English expertise of the course participants. In one academic group there may be students with low and high English expertise in terms of EAP and ESP or even the knowledge of basic English grammar and vocabulary. Mostly postgraduate students who received their BA and MA degrees from other universities demonstrate a low level of English. Teaching multi-level language groups is much of an issue for the course language instructors.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Попова Н.Г., Кузнецова Л.Б.* Английский в аспирантуре XXI века: a posse ad esse // Высшее образование в России. 2016. № 5. С. 42–49.
2. *Armstrong S.* The Impact of Supervisors' Cognitive Styles on the Quality of Research Supervision in Management Education // British Journal of Educational Psychology. 2004. No. 74 (4). Pp. 599–616.
3. *Carlone H., Johnson A.* Understanding the Science Experiences of Successful Women of Color: Science Identity as an Analytic Lens // Journal of Research in Science Teaching. 2007. No. 44 (8). Pp. 1187–1218.
4. *Connor U.* New directions in Contrastive Rhetoric // TESOL Quarterly. 2002. No. 36. Pp. 493–510.
5. *Connor U., Johns A.* Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1990. 267 p.
6. *Cottrell St.* Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument. New York: Palgrave Macmillan, 2011. 282 p.
7. *Kucherenko S.N., Scherbakova I.O., Varlamova J.* A Project-Based ESAP Course: Key Features, Benefits and Challenges // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. 2014. No. 4. Pp. 671–677.
8. *Pintrich P., Schunk D.* Motivation in Education: Theory, Research, an Application. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc., 2002. 460 p.
9. *Posand P.* Process-Product Approach to Writing: the Effect of Model Essays on EFL Learners' Writing Accuracy // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. 2013. Vol. 2, no. 3. Pp. 75–79.
10. *Semmar Y.* An Exploratory Study of Motivational Variables in Foreign Language Learning // Journal of Language and Learning. 2006. No. 5 (1). Pp. 118–132.

LITERATURA

1. *Popova N.G., Kuzneczova L.B.* Anglijskij v aspiranture XXI veka: a posse ad esse // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 5. S. 42–49.
2. *Armstrong S.* The Impact of Supervisors' Cognitive Styles on the Quality of Research Supervision in Management Education // British Journal of Educational Psychology. 2004. No. 74 (4). Pp. 599–616.
3. *Carlone H., Johnson A.* Understanding the Science Experiences of Successful Women of Color: Science Identity as an Analytic Lens // Journal of Research in Science Teaching. 2007. No. 44 (8). Pp. 1187–1218.
4. *Connor U.* New directions in Contrastive Rhetoric // TESOL Quarterly. 2002. No. 36. Pp. 493–510.
5. *Connor U., Johns A.* Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1990. 267 p.
6. *Cottrell St.* Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument. New York: Palgrave Macmillan, 2011. 282 p.
7. *Kucherenko S.N., Scherbakova I.O., Varlamova J.* A Project-Based ESAP Course: Key Features, Benefits and Challenges // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. 2014. No. 4. Pp. 671–677.
8. *Pintrich P., Schunk D.* Motivation in Education: Theory, Research, an Application. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc., 2002. 460 p.
9. *Posand P.* Process-Product Approach to Writing: the Effect of Model Essays on EFL Learners' Writing Accuracy // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. 2013. Vol. 2, no. 3. Pp. 75–79.
10. *Semmar Y.* An Exploratory Study of Motivational Variables in Foreign Language Learning // Journal of Language and Learning. 2006. No. 5 (1). Pp. 118–132.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.61 УДК 371.38

A.V. Eremenko, O.K. Titova, E.V. Kravchenko,
Far Eastern Federal University

A Debating Activity in EFL Classes

Дальневосточный федеральный университет

We are living in the XXI century when all the spheres of people's lives are globalizing. The changes that accompany globalization also fundamentally influence the educational system, and are highly dependent on it because "two of the main bases of globalization are information and innovation, and they, in turn, are highly knowledgeable intensive" [12, 21].

It is very important to educate a highly-qualified specialist capable to take knowledge from absolutely different fields of science and combine them to become quite competitive to meet the challenges and succeed in solving them. Russian Federation follows the worldwide tendency of getting graduates with critical thinking and a high level of English that can be effectively used by Russian specialists for working both in Russia and in the global field.

The role of English in educating a personality is great. Foreign language learning, indeed, broadens our mind. English, being a world language, is an indispensable tool that is able to help develop a personality. It's too difficult to say what you think, give arguments using correct vocabulary and grammar, but to do it in public is twice as difficult from linguistic as well as psychological point of view even in a mother tongue, not to say about doing it in a foreign language. But there is certain evidence that foreign language learning plays an important and unconscious role in developing thinking. Scientists from Zhejiang University (China) conducted a survey among bilinguals that know both Chinese as a mother tongue and English. During this research they analyzed 436 essays of secondary school students at the age from 12 to 18. The received results proved the positive influence of English (as a foreign language) on the development of analytical thinking. Their research revealed that the learning of English as a foreign language (EFL) can foster high school students' English analytic thinking (EAT). Learners' ability of making distinctions, degree of cognitive complexity and degree of thinking activeness all improve along with the increase of their English proficiency. The researchers also stress that though there exist differences in EFL learners' EAT and that of English native speakers, the best EFL learners in high schools are quite able to gain native-like analytic thinking through years of English learning and are able to switch their cognitive styles as needed [24].

Thus, it is necessary to pay close attention to the formation of foreign language communicative competence of graduates during their studying at high school for them to develop EAT closer to a native speaker, and generally be able to get critical thinking ability for making sensible and quick decisions.

We believe that it's better to begin to form foreign language competence at secondary school or even at primary school. In Russia there are a great number of English language courses

© Eremenko A.V., Titova O.K., Kravchenko E.V., 2020

АЛЕКСАНДРА ВЛАДИМИРОВНА ЕРЕМЕНКО

кандидат филологических наук, доцент, доцент Академического департамента английского языка Школы региональных и международных исследований Восточного института Дальневосточного федерального университета. Сфера научных интересов: методика преподавания английского языка, когнитивная лингвистика. Автор 7 опубликованных научных работ. Электронная почта: alerem68@mail.ru

ОЛЬГА КОНСТАНТИНОВНА ТИТОВА

кандидат филологических наук, доцент, доцент Академического департамента английского языка Школы региональных и международных исследований Восточного института Дальневосточного федерального университета. Сфера научных интересов: лингвистика и межкультурная коммуникация, методика преподавания английского языка. Автор 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: ol.k.titova@bk.ru

ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА КРАВЧЕНКО

кандидат филологических наук, доцент, доцент Академического департамента английского языка Школы региональных и международных исследований Восточного института Дальневосточного федерального университета. Сфера научных интересов: методика преподавания английского языка, лингвистика и межкультурная коммуникация. Автор 34 опубликованных научных работ. Электронная почта: kravchalena73@gmail.com

Рассматриваются дебаты на уроках английского языка как метод, который необходимо использовать на занятиях по иностранному языку для подготовки специалистов, способных анализировать, выдвигать аргументы, делать выводы, принимать решения, отстаивать свою точку зрения, умело пользоваться не только профессиональными знаниями, но и знаниями из других областей, чтобы быть конкурентоспособными в эпоху глобализации. Установлено, что участвуя в дебатах, студентам приходится думать, представлять аргументы, отвечать на вопросы оппонентов на неродном для себя языке. Описано положительное влияние дебатов на английском языке на развитие критического мышления, коммуникативных и ораторских навыков студентов. Представлен авторский формат дебатов, апробированный на занятиях по иностранному языку, его структура и критерии оценки.

Ключевые слова: дебаты, занятия по иностранному языку, критическое мышление, формат проведения дебатов, оценочная рубрика.

The article touches upon debating in EFL classes as a must-to-be method in preparing specialists capable to analyze, give arguments, make conclusions, take decisions, take an active position in expressing their own points of view, skillfully use knowledge not only from the sphere of their specialty but also from other fields to be competitive in the globalizing world. While debating in English, students have to think, present arguments, answer the questions of their opponents in a non-native language. Debating activity in English by no means develops students' critical thinking abilities, communicative and oratory skill. The paper also describes a 9-rubric debating format devised by the authors and used in EFL classes. One of the most important rubrics of the proposed debating format is the assessment rubric.

Key words: debates, EFL classes, critical thinking, debating format, assessment rubric.

all around both for children and adults. As for high school education, English is taught as a foreign language in most high schools in Russia from the 2nd Form. Surely, the curriculum varies in a number of hours and in the level in different schools, but in general after completing the Base English language course at high school, pupils are to have enough language and communicative skills to speak English both with native and non-native speakers (according to the curriculum) [7]. And nowadays it's very important not only to teach high school students to use just standard language patterns in their speech but to teach them to express their own ideas and thoughts in English so that they can become confident users of English language in academic, social and professional fields. That will make their further education easier, more successful and their career more prospective.

Interactive methods of studying used in high school, especially debating, play a great role in developing foreign language communicative competence as well as critical thinking ability. Scientists analyzing debating stress that it appears to be an enjoyable and effective in-class and out-of-class activity to foster students to speak and develop their communicative, argumentation as well as language skills (like listening, speaking, reading and writing skills) through putting them into the situation where they are encouraged to express themselves freely in the foreign language. Critical thinking abilities and oratory skills are learned and exercised in a debate activity better than anywhere else. [1, 2, 4, 6, 10, 11, 20, 25, 26]. Participating in this activity students learn to research through different sources, critically analyze and prioritize the information, form arguments, support them and disagree with those of the other team using persuasive means of the foreign language [27, p. 5]. Participating in this activity students also practice teamwork and develop respect for their opponents' beliefs.

So, the aim of the paper is to share our experience of using debates in EFL classes focusing on presenting the debating format and touching upon the assessment rubric.

Debate activity is generally defined as a discussion in which opponents defend their positions on a topic or question in an attempt to get an audience to accept their viewpoints [3, 5, 8, 9, 19, 30]. Debating in English is a practice that requires all English language skills along with the skills of presentation and delivery. Debaters need updated information about current issues and concepts of different fields. Moreover, they need to conduct research on various issues. While presenting their logic and argument, debaters require standard delivery skills to convince judges and audiences. When practiced in an EFL class, debating makes students use language and presentation skills. The discussion that follows dwells on the utility of debating in learning the skills of English language [11, p. 148].

Steps to prepare and hold a classroom debate

Step 1	The issue to be debated is introduced and the motion is presented to the class.
Step 2	Students are put into two groups of five. The members of the teams are selected systematically so that students with different abilities can be distributed evenly. Then students are encouraged to choose an affirmative or negative position on the topic and assigned different roles to perform in their groups. The first, the second and the third speakers are chosen in each group. It is important to make sure students are aware of the responsibilities and individual tasks they have to do to complete an activity successfully as a group.
Step 3	Students conduct research and sort through information to collect the arguments on both sides of the issue. While developing arguments, students can collaborate and share ideas in groups to identify the strongest arguments. We provide assistance appropriate to the aptitude of each group. We help them to find the material, highlight relevant information and explain how they can use it effectively in a debate.
Step 4	Three arguments are identified and presented to the opposing team. Each argument is presented in the form of a statement. No explanations or illustrations are provided.
Step 5	Students develop counter-arguments to refute the arguments of the opposing team. Teams are encouraged to brainstorm and anticipate the list of the other side's counter-arguments in order to provide reasonable responses.
	Students gather the information and prepare their speeches, make posters to illustrate their position and rehearse their presentations.
Step 7	Debate. The first round. The first speakers of the teams take turns presenting three arguments to support the position of their teams. Stated reasons are followed by clear explanations and ample illustrations. The crossfire. The opposite team responds with three questions trying to identify crucial weaknesses of the arguments presented by the first speakers of both teams. The first speakers must respond and their teammates help to support the position of the team. The second round. The second speakers of the teams present three counter-arguments to refute the arguments of the other team. The crossfire. The opposite team responds with three questions to reveal the inconsistency of the counter-arguments presented. The second speakers must respond and their teammates help to support the position that was presented. The third round. The third speakers of the teams take turns summarizing the positions their teams hold. Their task is to show why the arguments and counter-arguments provided by their teams are stronger and more consistent than the arguments and counter-arguments provided by the speakers of the opposite team. They can also show why the counter-arguments presented by their opponents are not strong enough to refute their arguments.
Step 8	The judges evaluate both teams and select their choice for the winner by assigning points based on the assessment criteria we provide. Students are scored individually as well as by teams, with each individual's score contributing toward their grade.
Step 9	Students think about what they have learned and on the ways their opinions may have been reinforced or changed. They try to decide arguments of which side were more convincing and why. They are encouraged to comment on the most persuasive arguments presented on either side of the debate. Class members vote by secret ballot for the best speaker of the debate.

We usually schedule debates at the end of a unit of study. Holding the debates at the end of a study unit helps to understand and assess how well students have learned the material. It also helps students to get a deeper understanding of the topic they have learnt.

Debate formats vary widely around the world. Based on the formats elaborated by many authors [13–15, 25, 26] we devised our own format comprising 9 steps to prepare and hold a classroom debate (table).

Special attention should be paid to the assessment rubric (Step 8). This step is totally important because it presents "a richer, stronger, more complex approach to understanding student progress. The actual performance or production not only tells us about what the student has been learning, it also provides a way for students and teachers to keep track of the student's progress" [23, p. 2]. So, the aim of any assessment is also to support the improvement of learning and teaching.

The evaluation of the debating activity is advisable to be done in the form of formative assessment to provide students with the opportunity to practice skills and test their knowledge in a "safe" way and create a reflective culture of assessment that is focused on learning rather than on grades [22]. A number of researchers note that this type of assessment gives students the opportunity to reflect on their work, help them understand their progress and success, and what is more important, it encourages them to undertake further steps to improve their learning to meet the desired goals [16, 17, 18, 21, 28, 29]. However, this type of assessment can be used effectively for summative purposes and become a part of summative assessment at the end of the term.

Student's performance at the debate is usually evaluated, but not graded, however, participating in this activity is a must for students who expect high grades at the end of the term.

Assessing a class debate can be challenging, so an assessment rubric is usually designed to:

- establish standards which will set expectations of what skills and abilities students should show;
- encourage students to develop their argumentation and oratory skills;
- motivate cooperation and participation;
- define the winning side and encourage competitiveness that keeps the activity exciting;
- give students an opportunity to reflect on their performance and understand how well they performed.

Debate is one of the leading forms of teaching a foreign language

Being an essential part of the debate activity, the assessment serves an important purpose to help students understand how they can improve their performance. The quality of the learning outcomes to a great extent depends on the quality of the assessment used in the activity, so it is extremely important to make efforts and think hard while creating an assessment rubric.

To sum up, debate activity in English is not only an effective and powerful method to develop communication and argumentation skills. It is also a valuable tool that can contribute to a range of wider outcomes that help to develop more confident and well-rounded individuals. It can and should be used widely in higher school to provide a meaningful and engaging encounter with subject knowledge.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Василина В.Н.* Using Debates in English Language Teaching // Иностранные языки в профессиональной коммуникации: материалы респ. науч.-метод. семинара (Гродно, 25–26 апреля 2013 г.). Гродно: ЮрСаПринт, 2013. С. 75–80.
2. *Гернер М.В.* Использование технологии «Дебаты» на уроках английского языка. URL: http://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/572341/ (дата обращения: 09.10.2019).
3. *Гурвич П.Б.* Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Владимир, 1972. 156 с.
4. *Еременко А.В., Титова О.К.* Debating in EFL Classes // Программа и тезисы Междунар. конф., посвященной проблемам лингвистики, преподавания английского языка и межкультурной коммуникации стран АТР (Хабаровск, 4–6 октября 2018 г.).
5. *Ковалева Н.С., Новицкая В.В.* Организация дебатов в контексте системно-деятельностного подхода // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 47-1. С. 46–49.
6. *Литовченко О.А., Попова Н.Е.* Технология «Дебаты» как основа формирования универсальных учебных действий учащихся // Педагогическое образование в России. 2016. № 8. С. 118–122.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (с изм. на 29 июня 2017 г.), утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413: приказ Министерства образования и социального развития Российской Федерации от 29 июня 2017 г. № 613 / Официальный интернет-портал правовой информации. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71630758/ (дата обращения: 09.10.2019).
8. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк: Изд-во Липецкого государственного педагогического университета, 2000. 204 с.
9. *Щебельская Е.Г., Грудина М.В.* Метод дебатов в основе развития иноязычной коммуникативной компетенции в системе дополнительного профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. 2004. № 2 (45). С. 42–46.
10. *Сороковых Г.В.* Дебаты как педагогическая технология овладения навыками профессионального общения учителя // Педагогическое образование: вызовы XXI века: сб. науч. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти академика РАО В.А. Сластёнина. Самара, 2018. С. 226–229.
11. *Ali Alasmari Ali, Ahmed Sayed Salahuddin* Using Debate in EFL Classes // English Language Teaching. 2013. Vol. 6, no. 1. URL:

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1076807.pdf (дата обращения: 09.10.2019).
12. *Carnoy M.* Globalization and educational reform: what planners need to know. Paris, 1999. 96 p.
13. Classrooms Debates. URL: https://www.niu.edu/facdev/_pdf/guide/strategies/classroom_debates.pdf (дата обращения: 09.10.2019).
14. *Dixon Gr.* Debate Champions. 9 Steps Organizing Great ESL Debates. URL: https://busyteacher.org/21711-great-debates-9-steps-to-organizing.html (дата обращения: 09.10.2019).
15. *Evans M.D.* Using Classroom Debates as a Learning Tool // Social Education. 1993. No. 57 (7). P. 370. URL: http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/5707/570707.html (дата обращения: 09.10.2019).
16. *Fisher D., Frey N.* Checking for understanding. Alexandria, USA: 2014. 157 p. URL: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/checking-for-understanding-2nd-sample-chapters.pdf (дата обращения: 09.10.2019).
17. Formative assessment // TEAL Center Fact Sheet. 2010. No. 9. URL: https://lincs.ed.gov/sites/default/files/9_TEAL_Formative_Assess.pdf (дата обращения: 09.10.2019).
18. *George J., Cowan J.* A Handbook of techniques for Formative Evaluation: Mapping the Student's Learning Experience. London, 1999. 136 p.
19. *Glover I.* Debate: An Approach to Teaching and Learning. September 2, 2014. URL: https://blogs.shu.ac.uk/shutel/2014/09/02/debate-an-approach-to-teaching-and-learning/ (дата обращения: 09.10.2019).
20. *Henson J.* Teaching debate in Japan // Osaka Jogakuin University Journal. 2017. Vol. 37. http://www.wilmina.ac.jp/ojc/edu/kiyo_2007/kiyo_37_PDF/05.pdf (дата обращения: 15 марта 2017 г.).
21. *Higgins M., Grant F., Thompson P., Montarzino A.* Effective and Efficient Methods of Formative Assessment: CEBE Innovative Project in Learning&Teaching. URL: https://smu.ca/webfiles/Effective_and_Efficient_Methods_of_Formative_Assessment.pdf (дата обращения: 09.10.2019).
22. *Ives C.* Daydreaming or Deep in Thought? Using Formative Assessment to Evaluate Student Participation. March 24, 2014. URL: https://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/daydreaming-deep-thought-using-formative-assessment-evaluate-student-participation/ (дата обращения: 09.10.2019).
23. *Janesick V.J.* The debate. A reference handbook. Santa Barbara, California, 2001. 232 p.
24. *Jingyang J., Jinghui O., Haitao L.* Can Learning a Foreign Language Foster Analytic thinking? Evidence from Chinese EFL Learners' writings. URL: http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0164448 (дата обращения: 09.10.2019).
25. *Krieger D.* Teaching Debate to ESL Students: A Six-Class Unit // The Internet TESL Journal. 2005. Vol. XI, no. 2. URL: http://iteslj.org/Techniques/Krieger-Debate.html (дата обращения: 09.10.2019).
26. *MacLellan Ph.C.* Introducing Debate in a Japanese University Classroom // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы IV Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием. 2017. С. 84–96.
27. *Penny Ur.* Discussions that work. Task-centered Fluency Practice. NY: Cambridge University Press, 2012. 122 p.
28. *Petty G.* Teaching Today: A Practical Guide. Cheltenham, UK, 2004. 563 p.
29. *Wiggins G.* Seven Keys to Effective feedback // Essentials on formative assessment: readings from Educational Leadership, ed. by Marger Scherer. 2010. Pp. 24–36. URL: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/On-Formative-Assessment-sample-chapters.pdf (дата обращения: 09.10.2019).
30. *Zaleski M.* Using Debate in Second Language Teaching // International Debate Education Association. 2004. Vol. 1. Issue 2. Pp. 32–41.

LITERATURA

1. *Vasilina V.N.* Using Debates in English Language Teaching // Inostranny`e yazy`ki v professional`noj kommunikacii: materialy` resp. nauch.-metod. ceminara (Grodno, 25–26 aprelya 2013 g.). Grodno: YurSaPrint, 2013. S. 75–80.
2. *Gerner M.V.* Ispol`zovanie texnologii «Debaty`» na urokax anglijskogo yazy`ka. URL: http://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/572341/ (data obrashheniya: 09.10.2019).
3. *Gurvich P.B.* Osnovy` obucheniya ustnoj rechi na yazy`kovy`x fakul`tetax. Vladimir, 1972. 156 s.
4. *Eremenko A.V., Titova O.K.* Debating in EFL Classes // Programma i tezisy` Mezhdunar. konf., posvyashhennoj problemam lingvistiki, prepodavaniya anglijskogo yazy`ka i mezhkul`turnoj kommunikacii stran ATR (Xabarovsk, 4–6 oktyabrya 2018 g.).
5. *Kovaleva N.S., Noviczkaya V.V.* Organizaciya debatov v kontekste sistemno-deyatel`nostnogo podxoda // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2019. № 47-1. S. 46–49.
6. *Litovchenko O.A., Popova N.E.* Texnologiya «Debaty`» kak osnova formirovaniya universal`ny`x uchebny`x dejstvij uchashhixsya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 8. S. 118–122.
7. Ob utverzhdenii federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta srednego obshhego obrazovaniya (s izm. na 29

iyunya 2017 g.), utverzhdennogo prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 g. № 413: prikaz Ministerstva obrazovaniya i social`nogo razvitiya Rossijskoj Federacii ot 29 iyunya 2017 g. № 613 / Oficial`ny`j internet-portal pravovoj informacii. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71630758/ (data obrashheniya: 09.10.2019).

8. *Passov E.I.* Kommunikativnoe inoyazy`chnoe obrazovanie: koncepciya razvitiya individual`nosti v dialoge kul`tur. Lipeczk: Izd-vo Lipeczkogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2000. 204 s.
9. *Shhebel`skaya E.G., Grudina M.V.* Metod debatov v osnove razvitiya inoyazy`chnoj kommunikativnoj kompetencii v sisteme dopolnitel`nogo professional`nogo obrazovaniya // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2004. № 2 (45). S. 42–46.
10. *Sorokovy`x G.V.* Debaty` kak pedagogicheskaya texnologiya ovladeniya navy`kami professional`nogo obshheniya uchitelya // Pedagogicheskoe obrazovanie: vy`zovy` XXI veka: sb. nauch. st. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashhennoj pamyati akademika RAO V.A. Slastyonina. Samara, 2018. S. 226–229.
11. *Ali Alasmari Ali, Ahmed Sayed Salahuddin* Using Debate in EFL Classes // English Language Teaching. 2013. Vol. 6, no. 1. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1076807.pdf (data obrashheniya: 09.10.2019).
12. *Carnoy M.* Globalization and educational reform: what planners need to know. Paris, 1999. 96 p.
13. Classrooms Debates. URL: https://www.niu.edu/facdev/_pdf/guide/strategies/classroom_debates.pdf (data obrashheniya: 09.10.2019).
14. *Dixon Gr.* Debate Champions. 9 Steps Organizing Great ESL Debates. URL: https://busyteacher.org/21711-great-debates-9-steps-to-organizing.html (data obrashheniya: 09.10.2019).
15. *Evans M.D.* Using Classroom Debates as a Learning Tool // Social Education. 1993. No. 57 (7). P. 370. URL: http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/5707/570707.html (data obrashheniya: 09.10.2019).
16. *Fisher D., Frey N.* Checking for understanding. Alexandria, USA: 2014. 157 p. URL: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/checking-for-understanding-2nd-sample-chapters.pdf (data obrashheniya: 09.10.2019).
17. Formative assessment // TEAL Center Fact Sheet. 2010. No. 9. URL: https://lincs.ed.gov/sites/default/files/9_TEAL_Formative_Assess.pdf (data obrashheniya: 09.10.2019).
18. *George J., Cowan J.* A Handbook of techniques for Formative Evaluation: Mapping the Student's Learning Experience. London, 1999. 136 p.
19. *Glover I.* Debate: An Approach to Teaching and Learning. September 2, 2014. URL: https://blogs.shu.ac.uk/shutel/2014/09/02/debate-an-approach-to-teaching-and-learning/ (data obrashheniya: 09.10.2019).
20. *Henson J.* Teaching debate in Japan // Osaka Jogakuin University Journal. 2017. Vol. 37. http://www.wilmina.ac.jp/ojc/edu/kiyo_2007/kiyo_37_PDF/05.pdf (data obrashheniya: 15 marta 2017 g.).
21. *Higgins M., Grant F., Thompson P., Montarzino A.* Effective and Efficient Methods of Formative Assessment: CEBE Innovative Project in Learning&Teaching. URL: https://smu.ca/webfiles/Effective_and_Efficient_Methods_of_Formative_Assessment.pdf (data obrashheniya: 09.10.2019).
22. *Ives C.* Daydreaming or Deep in Thought? Using Formative Assessment to Evaluate Student Participation. March 24, 2014. URL: https://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/daydreaming-deep-thought-using-formative-assessment-evaluate-student-participation/ (data obrashheniya: 09.10.2019).
23. *Janesick V.J.* The debate. A reference handbook. Santa Barbara, California, 2001. 232 p.
24. *Jingyang J., Jinghui O., Haitao L.* Can Learning a Foreign Language Foster Analytic thinking? Evidence from Chinese EFL Learners' writings. URL: http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0164448 (data obrashheniya: 09.10.2019).
25. *Krieger D.* Teaching Debate to ESL Students: A Six-Class Unit // The Internet TESL Journal. 2005. Vol. XI, no. 2. URL: http://iteslj.org/Techniques/Krieger-Debate.html (data obrashheniya: 09.10.2019).
26. *MacLellan Ph.C.* Introducing Debate in a Japanese University Classroom // Yazy`k i kul`tura: voprosy` sovremennoj filologii i metodiki obucheniya yazy`kam v vuze: materialy` IV Vserossijskoj nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodny`m uchastiem. 2017. S. 84–96.
27. *Penny Ur.* Discussions that work. Task-centered Fluency Practice. NY: Cambridge University Press, 2012. 122 p.
28. *Petty G.* Teaching Today: A Practical Guide. Cheltenham, UK, 2004. 563 p.
29. *Wiggins G.* Seven Keys to Effective feedback // Essentials on formative assessment: readings from Educational Leadership, ed. by Marger Scherer. 2010. Pp. 24–36. URL: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/On-Formative-Assessment-sample-chapters.pdf (data obrashheniya: 09.10.2019).
30. *Zaleski M.* Using Debate in Second Language Teaching // International Debate Education Association. 2004. Vol. 1. Issue 2. Pp. 32–41.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.67 УДК 37:811.111+004.42

О.А. Артеменко, А.А. Воейкова, К.А. Амеличева,
Калужский филиал Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана

Методика использования мобильного приложения BBC learning English в процессе обучения иностранному языку студентов поколения Z

Обобщение результатов теоретических и практических исследований по педагогике, психологии и методике профессионального образования; опыта практического взаимодействия профессорско-преподавательского состава и студентов при формировании иноязычной коммуникативной компетенции позволяет заключить, что формы организации процесса обучения, применяемые в высшей школе, зачастую не соответствуют потребностям студентов,

По мнению авторов, для обеспечения оптимальных педагогических и дидактических условий получения высшего образования этими студентами, приступившими к обучению в вузе в 2018 и последующих годах, необходимо учитывать следующие аспекты:

- индивидуально-психологические особенности обучающихся, сформированность их учебной мотивации;
- численность группы, объем часов аудиторной контактной работы обучающихся с преподавателем, выделенных в рамках рабочих учебных планов по программам магистратуры, специалитета и бакалавриата;
- техническое оснащение учебных аудиторий, обеспеченность студентов личными средствами информационных и коммуникационных технологий;

Калужский филиал Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана

- требования рынка труда к содержанию учебной дисциплины; специфику профессиональной деятельности выпускников вуза.

Научной основой разработки практической методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках данного исследования послужила теория поколений, в разработку которой внесли вклад Н. Хоув, У. Штраус, В.И. Пищик, А.В. Сапа, Н.В. Богачева, Е.В. Сивак, М.Р. Мирошкина, Е. Шамис, Е. Никонова, А. Антипов, М. Сандомирский, А.В. Кулакова, М. МакКриндл, Дж. Коатс, С. Симилер, М. Грейс. В соответствии с этой теорией каждое поколение, под которым понимается «группа представителей, рожденных в определенный период и объединенных переживаниями специфических исторических событий и носителей определенного типа ментальности» [4, с. 251], имеет свои собственные ценности, убеждения, социальные нормы, а также особенности поведения.

Высшая школа характеризуется тем, что профессорско-преподавательский состав и обучающиеся принадлежат к разным поколениям. Это ведет не только к использованию малоэффективных для современных студентов методик обучения и учебных материалов, но и к возникновению непонимания и даже к конфликтам. Многие ис-

© Артеменко О.А., Воейкова А.А., Амеличева К.А., 2020

ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА АРТЕМЕНКО

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных и русского языков Калужского филиала Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана. Сфера научных интересов: автоматизированные обучающие ресурсы, дистанционные технологии обучения, мобильное обучение, информационные технологии, формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Автор 56 опубликованных научных работ. Электронная почта: meneserin@mail.ru

АННА АНДРЕЕВНА ВОЕЙКОВА

кандидат филологических наук, доцент Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана. Сфера научных интересов: лингвистика, психолингвистика, прагматика, литературоведение, лингводидактика. Автор 28 опубликованных научных работ.

КИРА АЛЕКСАНДРОВНА АМЕЛИЧЕВА

кандидат технических наук, доцент Калужского филиала Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана. Сфера научных интересов: программное обеспечение ЭВМ, информационные технологии. Автор 18 опубликованных научных работ.

Анализируются психолого-педагогические условия и социально-экономические предпосылки разработки и методика использования мобильного приложения BBC Learning English (раздел Lingohack) для организации обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык» (английский) студентов поколения Z. Приводится описание программного приложения, разработанного британской общенациональной общественной телерадиовещательной организацией BBC для мобильных операционных систем Android и IOS.

Ключевые слова: слова: иноязычная коммуникативная компетенция, аутентичный, профессиональная деятельность, мобильное приложение.

The psychological and pedagogical conditions and socio-economic prerequisites for the development and methodology of using the BBC LearningEnglish mobile application (Lingohack section) to organize training in the foreign language discipline (English) of students of generation Z are analyzed. A software application developed by the British nationwide public broadcasting organization is described. BBC for mobile operating systems Android and IOS.
Key words: foreign language communicative competence, authentic, professional activity, mobile application.

следователи отмечают, что «ценностный разрыв, разрыв культур, конфликтогенность поколений, наблюдаемая в современном российском обществе, проявляются и в системе высшего и среднего профессионального образования, в которой передача и сохранение преемственности опыта, традиций и культуры профессиональной деятельности занимает центральное место» [4, с. 251]. В результате этого значительно снижается ценность высшего образования как субъективно с точки зрения студентов (и, как следствие, падает его престиж в качестве необходимого условия успешной карьеры), так и объективно не обеспечивается полноценное формирование компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в цифровом мире.

Руководителям вузов и профессорско-преподавательскому составу необходимо знать основные характеристики индивидуально-психологических особенностей, стилей обучения и карьерных ориентиров современного студента. Эта группа, получившая в научных исследованиях название «поколение Z» (digital natives – коренные жители цифрового мира, iGen, netgeneration – интернет-поколение), к которому в зависимости от страны проживания в детском и подростковом возрасте относятся студенты: 1995–2009 (2012) годов рождения в США, Канаде, Австралии, странах Европы [7, 8, 9] и соответственно 2000–2015 годов рождения в России [5, с. 25].

По мнению авторов, понятие «поколение Z» и сопутствующие ему термины достаточно полно отражают последствия для формирования молодых людей нашего времени высоких темпов развития информационных и коммуникационных технологий, мобильных устройств, социальных сетей, а также степень их влияния на повседневную жизнь членов общества. Эти технологические сдвиги в информационно-коммуникационной сфере за короткий период времени радикальным образом изменили как жизнь каждого конкретного индивидуума, так и производство и общественную жизнь. Согласно А.В. Кулаковой, «уникальность (поколения Z – *авт.*) формируется за счет существования в совершенно иных условиях развития и социализации. Сегодняшние дети и подростки родились в реалиях наиболее полной включенности человека в цифровое общество» [2, с. 2].

Анализ ряда отечественных и зарубежных научных публикаций позволил выделить следующие предпочтения и особенности стиля обучения (релевантные именно в контексте дисциплины «Иностранный язык»), которые, по мнению исследователей, присущи студентам поколения Z. В частности, отмечается, что для представителей этого поколения:

• учебные материалы должны быть представлены в видеоформате, отличаться высокой структурированностью, четким выделением ключевых пунктов, гибкостью способов предъявления. При этом особое место в корпусе учебных материалов занимают информационные и коммуникационные технологии как средство доступа в среду Интернет, где и размещены все обучающие ресурсы, а также социальные сети, в качестве наиболее привычного для обучающихся источника социального взаимодействия;

• ведущую роль в обучении приобретает использование мобильных устройств: смартфонов, планшетов и соответственно мобильных приложений как инструментов информационных и коммуникационных

технологий, которые не только постоянно сопровождают представителей поколения Z и на сегодняшний день не только обладают всем спектром функционала, присущего персональному компьютеру, но и способны обеспечить возможность обучения в любом месте и в любое время;

• цель обучения – «получить информацию, практическая польза владения которой будет очевидна. Мотивация обучающихся сейчас прямо зависит от того, насколько хорошо они понимают, как и где смогут применить полученные знания. В процессе обучения они ориентируются на результат» [6, с. 29].

Исследование психологических аспектов теории поколений позволило Н.В. Богачевой и Е.В. Сивак заключить, что «многие специфические особенности, приписываемые современным подросткам, не учитывают естественной динамики развития личности, когнитивных функций и даже самого созревания нервной системы, которое, по современным данным, длится значительно дольше, чем полагалось ранее» [1, с. 36]. В свою очередь, это потребовало экспериментальной проверки и пересмотра устоявшихся критериев организации учебного процесса, направленного на формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

В ходе нашего исследования, основанного на анализе теоретических положений и обобщении данных педагогического эксперимента на базе Калужского филиала Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, была разработана методика использования элементов мобильного обучения в качестве вспомогательного инструмента, позволяющего существенно повысить эффективность организации аудиторной и внеаудиторной работы в рамках дисциплины «Иностранный язык» (английский). В ее основу легли материалы из раздела Learn with the news (подраздел Lingohack), представляющий собой регулярно публикуемый, аутентичный подкаст мобильного приложения BBC Learning English, разработанного британской общенациональной общественной телерадиовещательной организацией BBC. Эти материалы дополнялись подготовительными, контрольными и активизирующими упражнениями, учитывающими уровень иноязычной коммуникативной компетенции экспериментальных учебных групп. Ценность данного ресурса заключается в большом разнообразии тематики учебных материалов, часть которых соответствует программе дисциплины и содержанию основного учебного пособия.

Мобильный формат учебных материалов, представленных в структуре приложения для операционных систем Android и IOS, дал возможность активизировать смартфоны и планшеты обучающихся, которые прежде зачастую выступали исключительно как отвлекающий элемент в ходе аудиторного занятия. А это позволило не только использовать мобильные устройства как альтернативу работе с печатными материалами, но и внедрить элементы так называемого ubiquitous learning – повсеместного обучения, существенно расширяющие временные и пространственные границы самостоятельной внеаудиторной работы.

Кто они, представители поколения Z?

В ходе исследования нами была выдвинута рабочая гипотеза, согласно которой процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции в техническом вузе будет более эффективным в случае использования материалов раздела Lingohack мобильного приложения BBC Learning English, соответствующих тематике рабочей программы дисциплины текущего модуля, по следующей схеме:

❒ аудиторная работа – этап № 1:

• первичное ознакомление с видеоматериалом с субтитрами (для уменьшения состояния тревожности, так как входное тестирование продемонстрировало низкий уровень аудитивного компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов экспериментальных групп);

• проработка активной лексики и грамматических особенностей сюжета (используется доска, фотографии размещаются в групповом сообщении через мобильное при-

ложение WhatsApp и VK для отсутствующих студентов);

• обсуждение основного проблемного вопроса.

❒ самостоятельная внеаудиторная работа – этап № 2:

• закрепление пройденного (составление вопросов к тексту и\или примеров с использованием активной лексики и грамматических конструкций, подготовка пересказа, написание мини-эссе по теме);

❒ аудиторная работа – этап № 3:

• написание диктанта, перевод предложений с русского на английский язык с активной лексикой и грамматическими конструкциями;

• пересказ текста и/или подготовка собственного сообщения по теме с презентацией (это задание, как и написание эссе, по мнению Т.И. Леонтьевой и С.Н. Котенко, ориентировано именно на компенсацию возможных психологических ограничений поколения Z, так как оно «развивает глубину и широту рефлексивного и критического мышления, студенты реализуют навыки самостоятельной исследовательской деятельности, проявляют способности концентрироваться и принимать решения» [3, с. 157]).

Такая схема была обусловлена как структурой учебного сюжета, предусмотренной разработчиками мобильного приложения, так и особенностями организационных условий обучения в 2018/2019 учебном году, включая численность групп от 15 до 23 человек, 2 часа аудиторных занятий в неделю.

Каждый выпуск подкаста в 2018/2019 учебном году был унифицирован и включал следующие элементы: видеосюжет и вкладки с лексикой, заданиями и скриптом, а также приложение к нему: файл в формате pdf, содержащий текстовый вариант учебного материала.

Например – *Electric car island* (http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/lingohack/ep-191002)

• Вопрос по основной тематике: What is the electricity in the cars used for at nighttime?

• Объяснение новой лексики на английском языке: *renewable* – ablato replace itself naturally, ...

• Видеозапись с субтитрами (текст в pdf файле) с выделенными новыми словарными единицами: The local government want clean, renewable energy instead. But wind power and solar power ebb and flow, so they need a way of storing energy for use at nighttime...

• Повторение предложений с активной лексикой (только в видеосюжете). The local government want clean, *renewable* energy instead.

Собеседование, анкетирование и тестирование студентов экспериментальных и контрольных групп, проведенные в начале осеннего семестра 2019/2020 учебного года (использование мобильного приложения длилось весь 2018/2019 учебный год), продемонстрировали:

• у студентов экспериментальных групп, у которых по результатам проверки иноязычной коммуникативной компетенции в начале практического этапа был диагностирован удовлетворительный или средний уровень целевой компетенции, значительно уменьшилось количество фонетических ошибок при употреблении активизируемой лексики в устных сообщениях, повысился процент успешно усвоенных лексических единиц (опросы проводились как по завершении работы с материалом, так и через несколько месяцев);

• при использовании предложенного мобильного приложения значительно повысился уровень учебной мотивации, увеличилась частотность попыток употребления новой лексики в рамках коммуникации в течение аудиторных занятий (современные аутентичные видеосюжеты, по мнению участвовавших в эксперименте студентов, имеют большую релевантность для их будущего профессионального взаимодействия с зарубежными коллегами);

• был решен ряд организационных вопросов (в случае пропуска студентами одного или ряда занятий у них была возможность оперативно получить доступ ко всему учебному материалу как через пер-

Калуга сегодня

сональные компьютеры, так и мобильные устройства в любой отрезок времени как в текущем семестре, так и при наличии академической задолженности по иностранному языку в следующем).

Таким образом, можно сделать вывод о целесообразности использования предложенной методики, а также о необходимости дальнейшего ее совершенствования на основе более глубокого и пролонгированного исследования особенностей организации процесса обучения, позволяющего существенно повысить эффективность профессиональной подготовки современного поколения студентов.

Мы видим, что смартфоны и планшеты с технологиями 3G и 4G, широкополосный доступ в Интернет на домашних компьютерах или в читальных залах и учебных аудиториях университета дали возможность студентам поколения Z получить мгновенный доступ к огромному, ранее недоступному обучающимся, объему информации. Аутентичные, современные, профессионально значимые учебные материалы по иностранным языкам стали как никогда доступны в любое время и в любом месте, как в мобильном, так и в полноэкранном формате, одновременно на смену электронной почте пришли социальные сети и мобильные мессенджеры, что обязывает пересмотреть принципы организации учебного процесса и существенно поднять его эффективность, в том числе на основе более полного учета учебно-познавательных особенностей представителей нового поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богачева Н.В., Сивак Е.В.* Мифы о «поколении Z». М.: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2019. 64 с.
2. *Кулакова А.Б.* Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42).
3. *Леонтьева Т.И., Котенко С.Н.* Особенности обучения иностранному языку поколения Z: традиции и новаторство // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2017. Т. 9. № 1. С. 152–158.
4. *Пищик В.И., Гаврилова А.В., Сиврикова Н.В.* Стили межпоколенного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов разных поколенческих групп // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 3. С. 245–264.
5. *Сапа А.В.* Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 24–30. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-pokolenie-epohi-fgos (дата обращения: 24.12.2019).
6. Цифровое поколение в образовании. Практические рекомендации для учителей и руководителей образовательных организаций. М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2017. 40 с.
7. *Barnes K., Marateo R., Ferris S.* Teaching and learning with the net generation // Innovate3 (4). 2007. URL: http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=382 (дата обращения: 24.12.2019).
8. *McCrindle M.* The ABC of XYZ. McCrindle Research Pty Ltd. 2014.
9. *Seemiller C., Grace M.* Generation Z Goes to College. San Francisco: Jossey–Bass, 2015.

LITERATURA

1. *Bogacheva N. V., Sivak E.V.* Mify` o «pokolenii Z». M.: Nacional`ny`j issledovatel`skij universitet "Vy`sshaya shkola e`konomiki", 2019. 64 s.
2. *Kulakova A.B.* Pokolenie Z: teoreticheskij aspect // Voprosy` territorial`nogorazvitiya. 2018. № 2 (42).
3. *Leont`eva T.I., Kotenko S.N.* Osobennosti obucheniya inostrannomu yazy`ku pokoleniya Z: tradicii i novatorstvo // Territoriyanovy`x vozmozhnostej. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta e`konomiki i servisa. 2017. T. 9. № 1. S. 152–158.
4. *Pishhik V.I., Gavrilova A.V., Sivrikova N.V.* Stilimezhpokolennogo pedagogicheskogo vzaimodejstviya prepodavatelej i studentov razny`x pokolencheskix grupp // Rossijskij psixologicheskij zhurnal. 2016. T. 13. № 3. S. 245–264.
5. *Sapa A.V.* Pokolenie Z – pokolenie e`poxi FGOS // Innovacionny`eproekty` i programmy` v obrazovanii. 2014. № 2. S. 24–30 URL: http://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-pokolenie-epohi-fgos (data obrashheniya: 24.12.2019).
6. Cifrovoepokolenie v obrazovanii. Prakticheskierekomendaciidlyauchitelej i rukovoditelejobrazovatel`ny`xorganizacij. M.: Institutizucheniyadetstva, sem`i i vospitaniya RAO, 2017. 40 s.
7. *Barnes K., Marateo R., Ferris S.* Teaching and learning with the net generation // Innovate3 (4). 2007. URL: http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=382 (data obrashheniya: 24.12.2019).
8. *McCrindle M.* The ABC of XYZ. McCrindle Research Pty Ltd. 2014.
9. *Seemiller C., Grace M.* Generation Z Goes to College. San Francisco: Jossey–Bass, 2015.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.72

УДК 159.99

В.П. Каширин,
Российский новый университет

Современный подход к пониманию объекта и предмета социальной психологии

Российский новый университет

Социальная психология существует более ста лет, а отечественная – более пятидесяти, но общепринятое, единое и полное понимание ее объекта, предмета и проблематики до сих пор не сложилось [19, с. 15]. С одной стороны, это обусловлено историей ее возникновения [15, 19], с другой – различиями в подходах социальных психологов, имеющих базовое психологическое образование, а к ним относятся Е.С. Кузьмин, А.Н. Леонтьев, А.Г. Ковалев, А.В. Петровский, Б.Г. Ломов, и тех, которые получили только философское, социологическое, экономическое, техническое и иное базовое образование. Это привело к обострению дискуссий об объекте, предмете и проблематике социальной психологии в 1950–1960 годах в нашей стране.

Социальная психология возникла в начале XX столетия на стыке психологии и социологии, что, естественно, не могло не проявиться в своеобразии понимания ее проблематики и методах исследования. Так, по мнению американского исследователя Д. Майерса, «*социальная психология – это наука, изучающая, как люди думают друг о друге, как они влияют друг на друга и как относятся друг к другу*» [17, с. 29], и, в отличие от социологии, в поле ее зрения находятся не социальные группы, а индивиды [там же, с. 30]. Однако существует также и групповая, общественная, массовая психика. Она тоже не может не выступать предметом социальной психологии.

В высказывании Д. Майерса, по сути, выражена общая позиция западной социальной психологии. Чтобы как-то разрешить возникшее в ней противоречие, появились две относительно самостоятельные отрасли:

1) *социологическая социальная психология,* делающая акцент на исследовании психологических проблем больших социальных групп;

2) *психологическая социальная психология,* концентрирующая внимание на изучении социально-психологических особенностей индивидов, малых социальных групп и происходящих в них процессах и явлениях (не всегда собственно социально-психологических), социальное взаимодействие людей, конфликтные отношения и конфликты в малых группах, процессах лидерства и др.

В отечественной психологии социальная психология рассматривается как одна из базовых, наряду с общей психологией, отраслей психологического знания. Эту точку зрения обосновали А.Н. Леонтьев, Е.С. Кузьмин, А.М. Столяренко, автор настоящей статьи.

Высокие темпы развития социально-психологических знаний на Западе в конце XIX – начале XX ввеков в основном были связаны с всеобщим кризисом капитализма, ростом революционного движения в США и странах Западной Европы, социалистической революцией в России.

© Каширин В.П., 2020

ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ КАШИРИН

кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда Института психологии и педагогики Российского нового университета, профессор Военного университета Министерства обороны Российской Федерации. Сфера научных интересов: психология личности, социальная психология, педагогическая психология, психология массового сознания. Автор более 150 опубликованных научных работ. Электронная почта: kashirinvp@gmail.com

На основе конструктивно-критического анализа подходов в современной отечественной социальной психологии к пониманию ее объекта и предмета дается системное и целостное представление о социальной психологии. Раскрыто понимание объекта, предмета и проблематики социальной психологии.

Ключевые слова: социальная психология, психика группы, структура групповой психики, система социально-психологических феноменов, истоки групповой психики, взаимодействие людей, социально-психологическое взаимодействие.

On the basis of constructive critical analysis of approaches to contemporary Russian social psychology to the understanding of its object and the subject of the article provides a systemic and holistic view of social psychology, a summary to understand its object, subject and issues.

Key words: social psychology, psychology of the structure of the group mind, a system of sociopsychological phenomens, the origins of the group mind, human interaction, sociopsychological interaction.

Это вынуждало правящие классы западных стран выделять средства и делать социальный заказ на разработку научных рекомендаций, в том числе и социально-психологических, по выходу из сложившегося положения. В целом это сыграло позитивную роль для заказчиков и помогло им удержаться у власти.

Активная разработка проблем отечественной социальной психологии началась со второй половины XX столетия и продолжается в наши дни. Это обусловлено запросами социальной практики и возможностями самой социальной психологии в разрешении общественных и общественно-психологических проблем.

Первый этап научных дискуссий о предмете и проблематике социальной психологии проходил во второй половине 1920-х – начале 1930-х годов. На втором этапе, в 1950–1960-е годы, проявилось несколько основных подходов к пониманию этих аспектов [3, с. 20–21]. Обстоятельный анализ данной проблемы содержится в книге Г.М. Андреевой «Социальная психология» [там же, с. 21–23].

Еще во второй половине 1960-х годов один из основателей отечественной социальной психологии Е.С. Кузьмин считал, что «явления социальной психологии очерчиваются довольно четко. К ним относятся групповые социально-психологические явления: формирование общественного мнения, формальная и неформальная структуры группы и их динамика, явления конформизма, особенности оценочных суждений группы и т.п., гностические и коммуникативные особенности личности: восприятие и понимание людьми друг друга, речь и другие выразительные средства общения, соотношение роли и статуса личности и др.», массовидные социально-психологические явления, классовые и национальные психические особенности [15, с. 12].

Е.С. Кузьмин отмечал, что «при всем разнообразии социально-психологических явлений основным источником их возникновения является сфера общения между людьми» [15, с. 12]. По его мнению, «социальная психология – это область психологии, призванная изучать те психические явления и законы, которые возникают как результат общения людей друг с другом» [15, с. 20].

По мнению известного отечественного психолога А.Л. Журавлева, «социальная психология изучает психологические явления (процессы, состояния и свойства), характеризующие индивида и группу как субъектов социального взаимодействия» [25, с. 6].

Не вызывает сомнения, что общение людей друг с другом, социальное взаимодействие в целом оказывают существенное влияние на социально-психологические феномены и даже могут выступать их «основой и источником».

Вместе с тем определяющую роль в возникновении тех или иных особенностей общения, социального взаимодействия в целом, в формировании как индивидуального, так и группового, общественного сознания, различных социально-психологических феноменов играют реальные условия жизни и деятельности людей, характер общественных отношений, прежде всего – производственных отношений, отношений к средствам производства, отношений собственности (К. Маркс).

Таким образом, по нашему мнению, социальную психологию можно было бы определить, как область психологии, призванную изучать те психические явления и законы, которые возникают в результате социального и психического взаимодействия людей между собой, а также с окружающим их предметным, материальным и духовным миром. Так, цунами, торнадо, наводнения, землетрясения и другие экологические катаклизмы, техногенные катастрофы, космические явления могут провоцировать у людей схожие негативные социально-психологические процессы и явления, нередко без их взаимодействия между собой (страхи, психическую напряженность, панику). Эти социально-психологические феномены являются результатом не столько социального и психологического взаимодействия людей, сколько взаимодействия людей с окружающим их предметным миром, общими внесоциальными условиями их жизнедеятельности. Поэтому внешний предметный мир, также являющийся источником различных социально-психологических феноменов, тоже должен быть объектом социальной психологии и предметом

психологического анализа для прогнозирования социально-психологических состояний у людей, их вероятного поведения и действий.

Авторитетный специалист в области социальной психологии Г.М. Андреева утверждает, что специфика социальной психологии состоит в «изучении закономерностей поведения и деятельности людей, обусловленных включением их в социальные группы, а также психологических характеристик самих этих групп» [3, с. 14].

Такое же понимание социальной психологии представлено в «Словаре конфликтолога» А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова [4] и в «Психологическом словаре» под общей редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского [20, с. 333]. В переизданиях этих словарей оно по-прежнему присутствует.

Вместе с тем А.В. Петровский в 2000 году уточнил свое понимание социальной психологии, рассматривая ее как системную отрасль знаний, изучающую «психические явления, которые возникают в процессе взаимодействия людей в различных организованных и неорганизованных общественных группах». Структуру социальной психологии, по мнению А.В. Петровского, образуют следующие группы проблем:

1) социально-психологические явления в больших группах (макросреда);

2) социально-психологические явления в малых группах (микросреда);

3) социально-психологические проявления личности человека (социальная психология личности) [15, 20].

Таким образом, А.В. Петровский предлагает более широкое понимание объекта и предмета социальной психологии. Такой же точки зрения придерживается и известный военный психолог П.А. Корчемный [13, с. 33–35].

Н.И. Шевандрин опирается на подход Г.М. Андреевой: «Социальная психология – это отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы поведения, общения и деятельности людей, обусловленные включенностью их в социальные общности, а также психологические особенности этих общностей» [29, с. 19].

Возникает вопрос: о каких закономерностях идет речь в приведенных выше определениях предмета социальной психологии [3, 4, 7, 21].

Так, закономерности политического поведения и деятельности людей изучает политология, правового – юриспруденция, экономического – экономика, педагогического – педагогика и так далее. Разве вся система этих закономерностей может быть предметом социальной психологии? В поле зрения психологии находятся прежде всего психические процессы и явления. Поэтому мы бы уточнили определение Н.И. Шевандрина, добавив, что социальная психология «...изучает психические факты, закономерности и механизмы...» – и далее по тексту.

По мнению ученицы и последовательницы Г.М. Андреевой, М.Р. Битяновой, «социальная психология – это психологическая наука, изучающая человека как участника различных по форме и целям социальных отношений (прежде всего межличностных и межгрупповых), а также особенности отношений, возникающих между людьми в процессе межличностного общения, внутригруппового и межгруппового взаимодействия» [5, с. 46].

По нашему мнению, человек как участник «различных... социальных отношений» выступает *не предметом* социальной психологии (как и других антропологических наук), а *объектом* общественных и гуманитарных наук: философии, социологии, политологии, экономики и др., в том числе и социальной психологии. Каждая из этих наук имеет свой предмет изучения в названном объекте, и социальную психологию как науку психологическую интересуют те социально-психологические феномены, которые возникают как у индивидов, так и у различных форм общностей, включенных в социальные связи и отношения, в различные виды социального взаимодействия.

В подходе М.Р. Битяновой к пониманию социальной психологии [5, с. 46] достаточно отчетливо обнаруживается социологическое видение предмета этой отрасли психологии.

В приведенных выше подходах к пониманию социальной психологии, как нам представляется, происходит смешение объектной и предметной сторон социальной психологии:

• личность в системе социальных связей и отношений является объектом социальной психологии (и социологии тоже);

• социально-психологические характеристики общностей, в которые включена личность, представляют собой предметную сторону социальной психологии.

Социальную психологию интересуют социально-психологические особенности личности, включенной в системы социальных и психологических связей и отношений [24, с. 523].

В «Словаре практического психолога» дается понимание социальной психологии как отрасли психологии, изучающей «*психологические* (курсив мой. – *В.К.*) особенности и закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные их включением в группы социальные и существованием в них, а также психологические характеристики самих этих групп» [24, с. 522–523]. Уточнение «психологические» здесь весьма существенно, поскольку подчеркивает специфику предмета, свойственную именно психологической отрасли знаний, к которой относится и социальная психология.

Есть и другие точки зрения в понимании объекта и предмета социальной психологии.

Так, автор учебника по социальной психологии И.Р. Алтунина определяет социальную психологию как науку «о психологических явлениях, возникающих в процессе общения и взаимодействия людей друг

с другом. Изучаемые ею феномены относятся как к личности в ее взаимоотношениях друг с другом, так и к малым и большим социальным группам людей» [2, с. 30]. Совершенно иначе понимают социальную психологию авторы учебника и практикума по социальной психологии О.А. Гулевич и И.Р. Сариева: «Сегодня предметом социальной психологии являются когнитивные процессы, эмоции и поведение человека, включенного в социальную группу» [7, с. 9]. Что из обозначенного здесь носит социально-психологический характер?

Один из основателей отечественной социальной психологии Б.Д. Парыгин в фундаментальном труде «Социальная психология» утверждает, что «предметом социальной психологии является *социальная психика* (курсив мой. – *В.К.*) человека во всем многообразии ее проявлений. Или иначе – это как особенности психического состояния и поведения индивида в группе, массе и коллективе, так и специфика совокупной, т.е. совместной групповой, коллективной и массовой психической жизнедеятельности людей» [19, с. 27].

Такое определение предмета социальной психологии, по мнению автора, снимает конфронтацию различных подходов к его видению. Б.Д. Парыгин прежде всего имеет в виду появившиеся на заре возникновения социальной психологии две взаимоисключающие точки зрения [19, с. 26–27], по которым предметом социальной психологии является:

• отдельный индивид или личность, но никак не группа, общность или масса людей (Габриэль Тард) [26, 27];

• предметом социальной психологии являются социальные группы, народы и массы (Вильгельм Вундт, Гюстав Лебон) [6, 16].

Уместно заметить, что такого противостояния в понимании предмета социальной психологии в современной отечественной психологии фактически не существует.

Признание Б.Д. Парыгиным предметом социальной психологии социальной психики человека создает ряд вопросов и проблем теоретического и практического, исследовательского характера.

1. Что следует понимать под социальной психикой? Если это психика людей (как индивидов, так и различных форм общностей) – социальных феноменов как носителей психики, то в таком случае снимается вопрос о специфике предмета социальной психологии. Такая проблема уже возникала в период первых дискуссий о предмете социальной психологии в 1920–1930-х годах.

2. Психика как отдельного человека, так и социальных общностей не только социально обусловлена. В таком случае первая проблема в целом как бы снимается, но возникает другая: как из реальной психики людей выделить именно социальный компонент?

3. Словосочетание «социальная психика человека» дает основание для рассуждений о наличии социальной психики не только у людей. Конечно, у животных тоже могут возникать общие, групповые психические феномены. Однако использование характеристики «социальная» по отношению к такой психике, по нашему мнению, не достаточно убедительно и корректно.

Чрезмерно широко, на наш взгляд, видит предмет социальной психологии П.Н. Шихирев. По его мнению, социальная психология является наукой «о роли психики в жизни человека, социальной группы и общества» [30, с. 5]. Такое понимание предмета социальной психологии в большей степени относится к психологии вообще как системной отрасли знаний, а не только к социальной психологии.

По мнению известного психолога А.М. Столяренко, предметом исследований социальной психологии являются «присущие сообществам и человеку в них особые психологические факты, закономерности и механизмы, именуемые социально-психологическими» [26, с. 18].

Свою трактовку объекта и предмета социальной психологии предлагает известный психолог В.Г. Крысько: «Социальная психология – это отрасль психологической науки, изучающая закономерности возникновения и функционирования общественно-психологических явлений, которые выступают результатом взаимодействия людей (и их групп) как представителей различных общностей» [14, с. 5–6].

Объединяя представленные подходы к пониманию объекта и предмета социальной психологии, с учетом высказанных нами конструктивно-критических замечаний можно сделать следующие выводы:

• социальная психология – это отрасль психологии;

• основная проблематика социальной психологии сводится к социально-психологическим характеристикам социальных групп, личности и взаимодействия людей;

• объектом социальной психологии выступают человек и группы людей как субъекты социального и другого взаимодействия.

В анализе и понимании объекта, предмета и проблематики социальной психологии мы опираемся на исследования в отечественной социальной психологии, среди которых мы выделяем два основополагающих для рассматриваемой в статье проблемы положения.

1. Существует две группы форм проявлений психики людей:

• *субъективированные* – что и как о себе рассказывают люди, их мысли, чувства, цели, ценности, отношения, проявления воли, характера;

• *объективированные* – результаты поведения и деятельности людей, продукты, предметы, явления материальной и духовной культуры и антикультуры (не случайно К. Маркс отмечал, что промышленность есть раскрытая книга психологии людей).

Судить о психических особенностях человека, конкретной общности людей необходимо по совокупности обеих групп форм проявле-

ний их психики, но определяющую роль при этом играют объективированные: судить о реальных помыслах реальных личностей следует не по их заверениям (В.И. Ленин).

2. Исходным в понимании предмета социальной психологии является положение о том, что психическая реальность существует в двух основных видах – *индивидуальной* и *групповой* (общественной, массовой) *психики* [15, с. 19; 16, с. 4].

Индивидуальная психика человека и ее отдельные феномены, закономерности их возникновения, развития, формирования, функционирования и проявлений, влияния на поведение и деятельность личности являются предметом *общей психологии*.

Социальная психология изучает закономерности возникновения, развития, формирования, функционирования и проявлений, влияния на поведение и деятельность людей психики различных форм общностей людей (групп, масс, толп и др.) и ее отдельных феноменов. По мнению Б.Д. Парыгина, «общность – это понятие, которое характеризует связь и сопричастность людей друг к другу по тому или иному признаку. В качестве последних может выступать, в частности, и сходство, единство элементов, составляющих нечто целое» [19, с. 228].

Под групповой, массовой, общественной психикой принято понимать сферу духовной жизни и деятельности людей той или иной общности. Эта сфера характеризуется конкретным содержанием (нравственным, политическим, профессиональным, эстетическим, этническим, религиозным, экологическим и др.), направленностью, уровнем функционирования (от апатии, безразличия до энтузиазма, подъема, высокого уровня функционирования), действенностью.

Истоки групповой, общественной, массовой (в том числе и индивидуальной) психики, факторы и обстоятельства, под влиянием которых она складывается, формируется и развивается, многообразны:

• исторический опыт существования, жизнедеятельности рассматриваемой общности людей, социальной группы;

• ведущий вид деятельности данной социальной общности;

• прижизненный опыт существования этой общности людей;

• опыт жизнедеятельности других подобных общностей людей, который становится достоянием рассматриваемой социальной группы и не может не оказывать влияния на психику данной группы – ее отношения, суждения, мнения, цели, ценности, своеобразие мотивации поведения и деятельности людей, проявлений их индивидуальности;

• жизненные обстоятельства, в которых находится конкретная социальная группа, общность людей в настоящее время;

• особенности идеологического, воспитательного и другого целенаправленного информационно-психологического воздействия на людей данной общности (здесь особую роль, наряду с семьей, образовательными учреждениями, средой непосредственного контактного взаимодействия, играют современные средства массовой информации, массовых коммуникаций).

Групповая, массовая психика представляет собой сложную совокупность социально-психологических процессов и явлений, социально-психологических феноменов. В зависимости от оснований классификации выделяют различные группы, системы этих феноменов [23, с. 13–15].

Особую группу составляют социально-психологические процессы и явления, выступающие *формами существования и проявления* групповой, массовой психики. К их числу относятся общие цели, потребности, интересы, суждения, мнения, отношения, настроения, традиции, авторитет, лидерство, конформизм, продукты массовой материальной и духовной культуры и антикультуры.

Существуют также социально-психологические феномены, которые не являются формами проявления массовой, групповой психики. Они нейтральны к содержанию групповой психики и ее отдельных процессов и явлений. Это *психологические механизмы взаимовлияния людей, механизмы интеракции*, передачи индивидуальной и групповой информации и взаимовлияния людей при возникновении контактов между ними: убеждение, внушение, психическое заражение, подражание, психологическое принуждение.

Продуктивной, по нашему мнению, является классификация социально-психологических феноменов, основанная на выделении основных носителей, субъектов таких феноменов:

1. Социально-психологические процессы и явления, характеризующие ту или иную общность, социальную группу как нечто целостное. Они выражают общие для данной общности социально-психологические характеристики. Это *массовидные социально-психологические феномены* (Е.С. Кузьмин): общие, групповые цели, потребности и интересы, суждения и мнения, настроения, традиции, нормы, правила, ценности, групповые общежитейские, профессиональные, политические, религиозные, этнические и другие смыслы, установки, позиции, отношения.

2. Каждая социальная общность состоит из отдельных и конкретных людей, которые, включаясь в социальные, психологические и другие связи и отношения, своеобразно проявляют индивидуальность, осуществляют свое социально-психологическое поведение, самоутверждение. В связи с этим выделяются *социально-психологические процессы и явления, характеризующие социально-психологическое своеобразие проявления личностью индивидуальности*, особенности социально-психологического поведения и реагирования личности на внешние социальные, социально-психологические и другие обстоятельства. Это *своеобразные социально-психологиче-*

ские ролевые функции личности: лидерство, подчинение, сотрудничество; конформизм – нонконформизм; экстра-, интра-, нормовертированность личности; экстра-, интра-, импунитивность личности; стиль поведения и деятельности личности; особенности авторитета, самоутверждения, социально-психологической адаптации, социально-психологической социализации личности.

3. *Социально-психологические феномены, характеризующие особенности взаимодействия членов социальной общности* как между собой, так и с социальной средой их жизни и деятельности и другим внешним миром: процессы и механизмы психологической перцепции и интеракции, взаимопонимание, взаимоотношения, симпатии, антипатии, доверие, неприязнь, эмпатия, аттракция, коллизии и барьеры во взаимоотношениях вплоть до конфликтных отношений и др.

4. *Интегративные социально-психологические феномены:* сплоченность, морально-психологическая атмосфера, морально-психологический климат, степень профессиональной, нравственной, эстетической, политической и др. зрелости людей данной общности.

Приведенную классификацию можно представить в виде схемы (рис.).

Как видим, групповая, общественная, массовая психика включает в себя четыре группы *социально-психологических феноменов*:

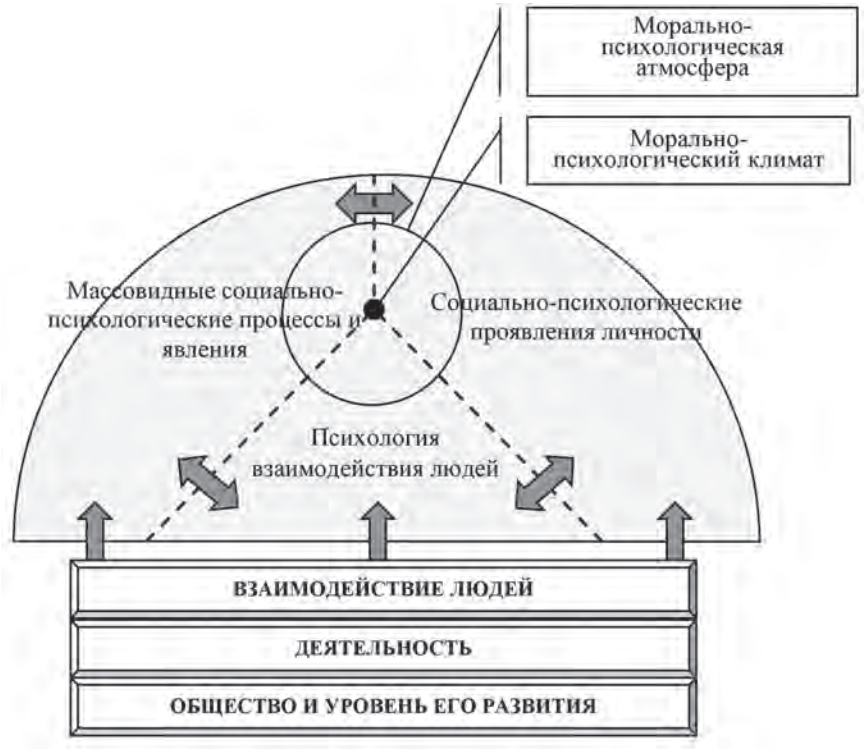
• массовидного характера,

• характеризующие индивида как субъекта и объекта социального, психологического и другого взаимодействия,

• социально-психологические особенности социального и другого взаимодействия,

• интегративные социально-психологические феномены.

В связи с таким подходом достаточно отчетливо проявляется *основной объект и предмет социальной психологии.*



Классификация социально-психологических феноменов

Таким образом, *основной объект социальной психологии* – это различные формы общностей людей, человек в системе социальных, психологических и других связей и отношений, взаимодействие людей, а *предмет* – социально-психологические феномены, закономерности их возникновения, формирования, развития, функционирования, проявлений и влияния на людей в этих объектах.

В социальной психологии существуют и другие подходы к типологии и классификации групповых психических феноменов.

Так, в зависимости от степени их устойчивости и динамики различают статические, динамические и статико-динамические социально-психологические процессы и явления (А.Д. Глоточкин).

По характеру влияния на степень общности социальной среды выделяют:

• социально-психологические феномены, которые интегрируют, сплачивают социальную общность;

• социально-психологические явления и процессы, которые оказывают дифференцирующее и даже разлагающее влияние на социальную среду.

На основе сказанного можно сделать вывод, что ***основным объектом*** социальной психологии являются:

• различные формы общностей людей – большие и малые социальные группы, массы, толпы, расы, региональные и другие общности;

• человек как объект и субъект социальных, психологических и других взаимодействий, связей и отношений;

• социальное, психологическое и другое взаимодействие людей.

Вместе с тем объект, а потому и проблематика социальной психологии значительно шире и включают в себя социально-психологические особенности:

• массовых социальных явлений (революция, война, бунт, мятеж, безработица, проституция, терроризм, мода, реклама, митинги, сектантство);

• массовых социальных процессов (миграция населения, криминализация общества, социальное расслоение и дифференциация общества, сближение города и деревни);

• массовых социальных движений (политических, профсоюзных, молодежных, спортивных, религиозных);

• различных видов массовой деятельности (производственная, политическая деятельность, управление, выборные кампании, зрелищные мероприятия, деятельность СМИ, боевые операции);

• основных видов общественного сознания (наука, искусство, религия);

• различных субкультур в обществе (криминальная, панки, рокеры, брейкеры, металлисты, скинхеды, толкиенисты, фанаты) [9–11].

Социально-психологические процессы и явления, возникающие у людей, взаимодействующих как с названными массовыми социальными феноменами, так и между собой, также являются предметом социальной психологии.

Алгоритм социально-психологического анализа массовых социальных феноменов направлен на то, чтобы на основе тщательного и обстоятельного их изучения выявить:

1) какая психика, потребности, цели, интересы, жизненные смыслы и ценности, установки побуждают людей принимать участие, действовать либо уклоняться от участия, осуществлять то или иное поведение в массовых видах деятельности, субкультурах, социальных процессах, явлениях, движениях;

2) какая психика, социально-психологические процессы и явления проявляются, функционируют и оказывают регулятивное влияние на поведение и действия людей, включенных (либо уклонившихся от участия) в названные выше массовые социальные феномены;

3) какие психологические последствия возникают у людей под воздействием представленных выше массовых социальных феноменов.

Как мы видим, к числу проблем социальной психологии относятся также выявление, изучение, прогнозирование, разработку рекомендаций по регулированию социально-психологических феноменов, возникающих у людей в результате воздействия на них массовых социальных явлений, процессов, движений, субкультур, видов массовой деятельности и массового сознания.

Вопрос о предмете социальной психологии во многом остается дискуссионным

Влияние массовых социальных феноменов на психику людей происходит как непосредственно, так и через социальное взаимодействие, которое выступает важным фактором и условием возникновения и функционирования социально-психологических процессов и явлений. Социальное взаимодействие может проявляться в разнообразных формах: взаимного содействия, сотрудничества; взаимного несодействия; взаимного противодействия и одностороннего содействия, несодействия и противодействия. Очевидно, каждая из этих форм социального взаимодействия оказывает своеобразное влияние на особенности социально-психологических феноменов.

Есть и другие виды взаимодействия людей, которые также могут быть основой и условием возникновения и существования социально-психологических феноменов.

1. *Взаимодействие людей в системах неформальных, психологических связей и отношений* (социально-психологическое взаимодействие). В процессе такого взаимодействия складывается психологическая структура групп, возникает (либо разрушается) подлинно человеческое общение, психологическое лидерство, происходит личностное самоутверждение, социально-психологическая адаптация и социализация личности, формирование общности нравственных ценностей, позиций, отношений.

2. *Взаимодействие людей с предметным миром, миром вещей, с природной, технической, технологической и другой материальной средой их жизнедеятельности.* Вследствие такого взаимодействия у людей может возникать та или иная степень общности таких социально-психологических феноменов, как мнения, настроения, потребности, интересы, отношения, системы смыслов, ценностей. Под влиянием природных и техногенных бедствий, ката-

строф могут возникать негативные социально-психологические феномены – паника, массовый страх, беспокойства, недовольства, тревожность, психическая напряженность.

Названные виды взаимодействия людей (социальное, социально-психологическое и взаимодействие с предметным миром) находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Даже когда отдельный человек взаимодействует с предметным миром, он не может не осознавать свою принадлежность к той или иной реальной или воображаемой социальной общности.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что *объектом социальной психологии* являются взаимодействие людей, человека и различных форм общностей людей как субъектов и объектов социального и другого взаимодействия, различные формы общностей людей, массовые социальные феномены, предметы, факты, явления массовой материальной и духовной культуры и антикультуры, индивид в системе социальных и других связей и отношений. В свою очередь, *предметом социальной психологии* являются закономерности групповой, общественной, массовой психики, ее отдельных социально-психологических феноменов, процессов, явлений, социально-психологические особенности проявления индивидуальности людей в процессе их социального и другого взаимодействия, а также социально-психологические особенности взаимодействия людей.

Таким образом, *социальная психология* – это отрасль психологии, изучающая закономерности возникновения, развития, формирования, функционирования, проявлений и влияния на поведение и деятельность людей групповой, общественной, массовой психики, ее отдельных социально-психологических феноменов, характеризующих индивида и различные общности как субъектов и объектов социального и другого взаимодействия.

К *основным проблемам современной социальной психологии*, по нашему мнению, относятся:

- дальнейшее уточнение объекта, предмета и проблематики социальной психологии, ее понятийного аппарата;
- социально-психологические проблемы социальных групп и других общностей людей;
- социально-психологические проблемы личности;
- социально-психологические проблемы взаимодействия людей;
- социально-психологические проблемы массовых социальных явлений, процессов, движений, видов массовой деятельности, общественного сознания, субкультур;
- социально-психологическая защита индивидуальной и групповой, массовой психики от насильственного информационно-психологического воздействия [8].

В процессе своего развития из социальной психологии выделились и стали самостоятельными отраслями знаний этническая психология, политическая психология, психология управления, практическая психология, психологическая конфликтология, психология рекламы, моды, массовых коммуникаций.

Социальная психология, наряду с общей психологией, является базовым и необходимым компонентом в психологическом образовании специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азарнов Н.Н.* Социальное взаимодействие и развитие высших психических функций человека // Вестник Российского нового университета. Вып. 1. 2011.
2. *Алтунина И.Р.* Социальная психология : учебник для академического бакалавриата / Под ред. Р.С. Немова. 2-е изд. М.: Юрайт, 2017.
3. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М., 2004.
4. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006.
5. *Битянова М.Р.* Социальная психология. М., 2001.
6. *Вундт В.* Проблемы психологии народов. М., 1912.
7. *Гулевич О.А., Сариева И.Р.* Социальная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата. 3-е изд. М.: Юрайт, 2018.
8. *Караяни А.Г.* Обеспечение социально-психологической устойчивости воинских подразделений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.
9. *Каширин В.П.* Предмет и проблематика социальной психологии // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. 2013. № 1.
10. *Каширин В.П.* Тренды современной науки: проблемное поле социально-психологических исследований // Акмеология. 2015. № 1.
11. *Каширин В.П.* Социальная психология: учеб. пособие. М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2015.
12. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985.
13. *Корчемный П.А.* Психология человека. М., 2014.
14. *Крысько В.Г.* Социальная психология. М., 2002.

15. *Кузьмин Е.С.* Основы социальной психологии. Л., 1967.
16. *Лебон Г.* Психология народов и масс. СПб., 1996.
17. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 1997.
18. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология. СПб., 1999.
19. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология как наука. Л., 1967.
20. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Психология. М., 2000.
21. Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
22. Психология и педагогика / под общ. ред. В.А. Сластенина, В.П. Каширина. М., 2013.
23. *Сластенин В.А., Каширин В.П.* Психология и педагогика. М., 2001.
24. Словарь практического психолога. Минск, 1997.
25. Социальная психология / под ред. А.Л. Журавлева. М., 2002.
26. Социальная психология / под ред. А.М. Столяренко. М., 2001.
27. *Тард Г.* Законы подражания. СПб., 1982.
28. *Тард Г.* Общественное мнение и толпа. М., 1902.
29. *Шевандрин Н.И.* Социальная психология в образовании. М., 1995.
30. *Шихирев П.* Современная социальная психология. М., 2000.

LITERATURA

1. *Azarnov N.N.* Social`noe vzaimodejstvie i razvitie vy`sshix psixicheskix funkcij cheloveka // Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Vy`p. 1. 2011.
2. *Altunina I.R.* Social`naya psixologiya: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata / Pod red. R.S. Nemova. 2-e izd. M.: Yurajt, 2017.
3. *Andreeva G.M.* Social`naya psixologiya. M., 2004.
4. *Anczupov A.Ya., Shipilov A.I.* Slovar` konfliktologa. 2-e izd. SPb.: Piter, 2006.
5. *Bityanova M.R.* Social`naya psixologiya. M., 2001.
6. *Vundt V.* Problemy` psixologii narodov. M., 1912.
7. *Gulevich O.A., Sarieva I.R.* Social`naya psixologiya: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. 3-e izd. M.: Yurajt, 2018.
8. *Karayani A.G.* Obespechenie social`no-psixologicheskoj ustojchivosti voinskix podrazdelenij: avtoref. dis. … kand. psixol. nauk. M., 1993.
9. *Kashirin V.P.* Predmet i problematika social`noj psixologii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser.: Psixologicheskie nauki. 2013. № 1.
10. *Kashirin V.P.* Trendy` sovremennoj nauki: problemnoe pole social`no-psixologicheskix issledovanij // Akmeologiya. 2015. № 1.
11. *Kashirin V.P.* Social`naya psixologiya: ucheb. posobie. M.: Redakcionno-izdatel`skij dom Rossijskogo novogo universiteta, 2015.
12. Kratkij psixologicheskij slovar` / Pod obshh. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. M., 1985.
13. *Korchemny`j P.A.* Psixologiya cheloveka. M., 2014.
14. *Kry`s`ko V.G.* Social`naya psixologiya. M., 2002.
15. *Kuz`min E.S.* Osnovy` social`noj psixologii. L., 1967.
16. *Lebon G.* Psixologiya narodov i mass. SPb., 1996.
17. *Majers D.* Social`naya psixologiya. SPb., 1997.
18. *Pary`gin B.D.* Social`naya psixologiya. SPb., 1999.
19. *Pary`gin B.D.* Social`naya psixologiya kak nauka. L., 1967.
20. *Petrovskij A.V., Yaroshevskij M.G.* Psixologiya. M., 2000.
21. Psixologiya: Slovar` / pod obshh. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. M., 1990.
22. Psixologiya i pedagogika / pod obshh. red. V.A. Slastenina, V.P. Kashirina. M., 2013.
23. *Slastenin V.A., Kashirin V.P.* Psixologiya i pedagogika. M., 2001.
24. Slovar` prakticheskogo psixologa. Minsk, 1997.
25. Social`naya psixologiya / pod red. A.L. Zhuravleva. M., 2002.
26. Social`naya psixologiya / pod red. A.M. Stolyarenko. M., 2001.
27. *Tard G.* Zakony` podrazhaniya. SPb., 1982.
28. *Tard G.* Obshhestvennoe mnenie i tolpa. M., 1902.
29. *Shevandrin N.I.* Social`naya psixologiya v obrazovanii. M., 1995.
30. *Shixirev P.* Sovremennaya social`naya psixologiya. M., 2000.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.81 УДК 159.9:62

Е.В. Майстренко, Т.С. Андреева, Н.И. Ибрагимова,
Сургутский государственный университет

Оценка условий трудовой деятельности и их влияние на физическое и психоэмоциональное состояние педагогов высшей школы Югры

Сургутский государственный университет

При изучении трудовой деятельности педагогов высшей школы преимущественное внимание уделяется оценке их интеллектуальных нагрузок, особенностям взаимодействия с обучающимися, характеру их научной и учебно-методической деятельности. Рассматривается социальный климат в коллективах высшей школы, исследуется применение новаторских методик преподавания, использование инновационных технологий.

Очевидно, однако, к числу важнейших факторов, влияющих на работоспособность и эффективность трудовой деятельности профессорско-преподавательского состава, относятся также объективные условия трудовой деятельности. Это эргономические показатели рабочих мест, оборудования и помещений, освещенность рабочей поверхности, параметры микроклимата в помещениях, уровень неионизирующих излучений и др.

Обеспечение комфортных условий трудовой деятельности для работников – прямая обязанность работодателя. Высокая эффективность выполнения работ важна как для работника, так и для его руководства. В связи с этим контроль и регулирование всех факторов рабочей среды, в частности микроклимата в рабочих помещениях, является необходимым условием получения желаемых результатов в любой сфере деятельности, включая высшее образование, где сама профессия предполагает повышенные психоэмоциональные нагрузки. Это подтверждают данные исследований, связанных с оценкой условий труда работников не только на производстве, но и в социально-культурных, медицинских, образовательных учреждениях и др. [2, 3, 4, 6].

В результате анкетирования преподавателей кафедры безопасности жизнедеятельности Сургутского государственного университета установлено, что параметры микроклимата в учебных помещениях оказывают влияние на физическое состояние 100% опрошенных, на общее психоэмоциональное состояние – 92,3% респондентов, а 85% опрошенных указывают на то, что наибольший дискомфорт они ощущают в период отопительного сезона, который в Югре продолжается с 15–20 сентября по 15–30 мая. Были установлены следующие неприятные состояния и ощущения, которые педагоги связывают с показателями микроклимата, не соот-

© Майстренко Е.В., Андреева Т.С., Ибрагимова Н.И., 2020

ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА МАЙСТРЕНКО

доктор биологических наук, заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности Сургутского государственного университета. Сфера научных интересов: психофизиологические и физиологические аспекты безопасности труда, психология труда. Автор более 80 опубликованных научных работ. Электронная почта: mev2670@mail.ru

ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА АНДРЕЕВА

кандидат химических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Сургутского государственного университета. Сфера научных интересов: обеспечение комплексной безопасности в условиях производства, психология трудовой деятельности. Автор 32 опубликованных научных работ. Электронная почта: andreevats@mail.ru

НАИЛЯ ИСМАИЛОВНА ИБРАГИМОВА

кандидат философских наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Сургутского государственного университета. Сфера научных интересов: обеспечение комплексной безопасности в условиях производства, управление охраной труда, психологические аспекты безопасности труда. Автор 30 опубликованных научных работ. Электронная почта: nailya28@yandex.ru

Представлены результаты изучения и оценки условий трудовой деятельности преподавателей Сургутского государственного университета по показателям микроклимата, включая температуру воздуха и относительную влажность, в учебных аудиториях. Рассмотрено влияние этих показателей на общее физическое, психоэмоциональное состояние педагогов и их работоспособность. Установлено, что в учебных помещениях преобладает нагревающий микроклимат, охарактеризовано его негативное влияние на самочувствие и состояние здоровья педагогов. Показано, что влажность воздуха в учебных помещениях ниже допустимой нормы. Обращено внимание на необходимость усиления внимания к условиям труда профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: трудовая деятельность, параметры микроклимата помещений, физическое состояние, психоэмоциональное состояние педагогов.

The results of the study and assessment of the working conditions of teachers of Surgut State University by microclimate indicators, including air temperature and relative humidity, in classrooms are presented. The influence of these indicators on the general physical, psycho-emotional state of teachers and their performance is considered. It was established that the heating microclimate prevails in the classrooms, its negative impact on the well-being and health status of teachers is characterized. It is shown that the humidity in the classrooms is below the permissible norm. Attention is drawn to the need to increase attention to the working conditions of the faculty.

Key words: labor activity, indoor microclimate parameters, physical condition, psychoemotional state of teachers.

ветствующими нормативным значениям: першение в горле у 69% опрошенных, головные боли – у 62%, сухость кожи – у 92,3%, «синдром сухого глаза» – у 54%, сонливость – у 69%, а повышенную раздражительность испытывает 62% респондентов.

Дискомфорт из-за микроклимата в помещениях может проявляться в ощущениях холода, жары, повышенной сухости или влажности воздуха, неприятных ощущениях от перемещения потоков воздуха (сквозняков). В состоянии дискомфорта у человека на рефлекторном уровне включается поведенческая реакция, направленная на минимизацию действия негативных факторов. Если в силу профессиональных обязанностей, неуместности тех или иных действий в конкретной обстановке избавиться от дискомфорта невозможно, то человек, а в нашем случае – преподаватель вуза, вынужден какое-то время его терпеть. А в итоге он испытывает внутреннее напряжение, которое может приводить к ухудшению общего самочувствия, более выраженным негативным реакциям, что отражается на качестве педагогической деятельности и контактах педагога и обучающихся.

Показатели микроклимата в помещениях являются неотъемлемой характеристикой любого рабочего процесса. Часто мы на них не обращаем внимания, воспринимая их как воздух, которым дышим. Не задумываемся мы и о том, что, когда показатели микроклимата меняются, мы можем испытывать дискомфорт на физиологическом и психологическом уровне.

К основным параметрам микроклимата относятся температура воздуха в помещении, относительная влажность воздуха и скорость его движения. Показатели микроклимата в помещениях тесно связаны с погодными условиями территории. Причем такая зависимость не всегда является прямой, когда, например, чем холоднее на улице, тем холоднее в помещении. В частности, в северных регионах России нередки случаи, когда с понижением температуры наружного воздуха усиливается отопление помещений, и это приводит к повышению температуры воздуха в помещениях и снижению влажности.

Цель нашего исследования, результаты которого освещены в настоящей статье, состояла в том, чтобы определить закономерность изменения параметров микроклимата в учебных аудиториях учреждения высшего образования Югры при изменяющихся метеорологических показателях наружного воздуха.

Формирование микроклимата помещений происходит под действием нескольких факторов, определяющих значения его параметров. В их число входят: климатический пояс и время года, температура воздуха на улице, направление и скорость ветра, размеры помещения, система отопления, условия и характеристики воздухообмена, количество человек в помещении, наличие оборудования, нагревающего или охлаждающего воздух в помещении, и др.

Для нормальной жизнедеятельности человека необходимо обеспечение процессов терморегуляции, которые связаны с образова-

От условий труда преподавателя во многом зависят его самочувствие и эффективность учебных занятий

нием тепла в организме человека и отдачей его в окружающую среду (теплообмен). В результате терморегуляции температура тела человека поддерживается на постоянном уровне 36,5–37°С вне зависимости от внешних условий среды. В случаях, когда происходит повышение температуры окружающего воздуха, расширяются кровеносные сосуды поверхности тела, ускоряется кровоток по периферическим сосудам и увеличивается теплоотдача путем конвекции и излучения. При температуре воздуха в помещении выше 33°С, то есть при ее приближении к температуре поверхности тела человека, происходит прекращение теплоотдачи конвекцией и излучением, и она осуществляется только за счет испарения пота. При усиленном потоотделении происходит значительная потеря хлоридов, а это снижает способность крови удерживать воду. В связи с этим поглощаемая вода быстро выводится из организма. В случае потери большого количества жидкости человек теряет не только большое количество солей, но и витаминов С и B_1, а в результате происходит сгущение крови, повышается ее вязкость, что затрудняет кровообращение и дыхание.

Естественно, что такие физиологические изменения влекут за собой ухудшение самочувствия, настроения, общего психоэмоционального состояния, ощущение утомления. Даже при легких формах перегревания могут появляться слабость, головокружение и головная боль. Эти симптомы часто наблюдаются у людей с вегетососудистой дистонией, представляющей собой широко распространенное расстройство. Нередки шум в ушах, сухость во рту и жажда, иногда тошнота, рвота. Избыток тепла в организме человека может приводить к обморокам, расстройствам нервной системы, нарушениям секреторной деятельности желудка, печени, обменных процессов, что может происходить даже в условиях офиса, в помещениях административных, образовательных и иных учреждений. Нарушения терморегуляции, как известно, вызывают общее ухудшение самочувствия человека, снижение его работоспособности и, следовательно, производительности труда [3, 6].

В связи с тем, что метеоусловия значительно влияют на состояние организма человека, параметры микроклимата в помещениях нормируются. В СанПиН 2.4.3359-16 «Санитарно-эпидемиологические требования к физическим факторам» приводятся гигиенические требования к параметрам микроклимата, предусматривающие оптимальные и допустимые значения температуры, скорости движения и влажности воздушной среды. В ГОСТ 30494-2011 «Здания жилые и общественные. Параметры микроклимата в помещениях» также регламентируются эти физические факторы [1, 5].

В данной работе были проведены измерения параметров микрокли-

Сургут сегодня

мата учебных аудиторий кафедры безопасности жизнедеятельности Сургутского государственного университета. Согласно ГОСТ 30494-2011 исследуемые помещения относятся ко 2-й категории: помещения, в которых люди заняты умственным трудом, учебой.

Измерения выполнялись два раза в неделю в период с 28 декабря 2018 года по 2 марта 2019 года в одно и то же время – в 13 часов. Проводились замеры двух основных показателей микроклимата – температуры и влажности воздуха. Замеры выполнялись на высотах 0,1; 0,6; 1,7 м согласно ГОСТ 30494-2011. В исследовании использовался прибор комбинированный «ТКА-ПКМ». При ручной регистрации показателей микроклимата выполнялось не менее трех измерений с интервалом не менее 5 минут. Рассчитывались средние значения, полученные из нескольких точек помещения, далее проводилось их сравнение с нормативными показателями.

На рис. 1 и 2 представлены полученные результаты. Из графиков следует, что самые низкие температуры воздуха и относительная влажность во всех исследуемых аудиториях соответствуют самым холодным дням, когда температура наружного воздуха составляла –22°С, –29°С и –30°С. Но в целом температура воздуха в помещениях большую часть периода исследования не соответствовала диапазону допустимой температуры (18–23°С), поскольку лишь в двух аудиториях была ниже 23°С. Таким образом, установлен «нагревающий микроклимат» со всеми вытекающими последствиями с точки зрения его влияния на состояние как преподавателей, так и студентов.

Согласно нормативным документам [1, 5] оптимальной считается относительная влажность в помещении в диапазоне 40–60%, а диапазонов с допустимыми показателями относительной влажности два: от 15 до 40% и от 60 до 75%. По результатам нашего исследования за весь период измерений было установлено, что лишь в течение полутора недель показатели относительной влажности соответствовали допустимым значениям, хотя и на их низком уровне. Большую часть времени исследования показатели относительной влажности были на уровне, который относится к категории «вредные условия», то есть ниже 15%.

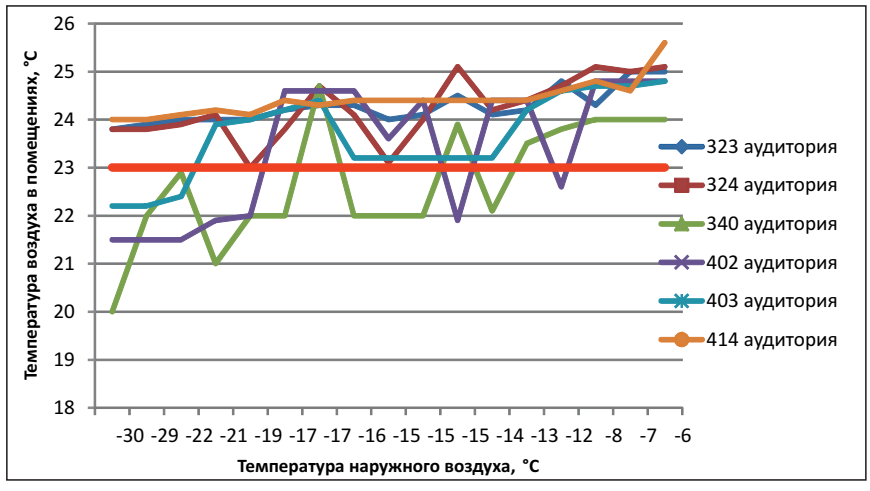


Рис. 1. *Зависимость показателей температуры воздуха в помещениях от температуры наружного воздуха*

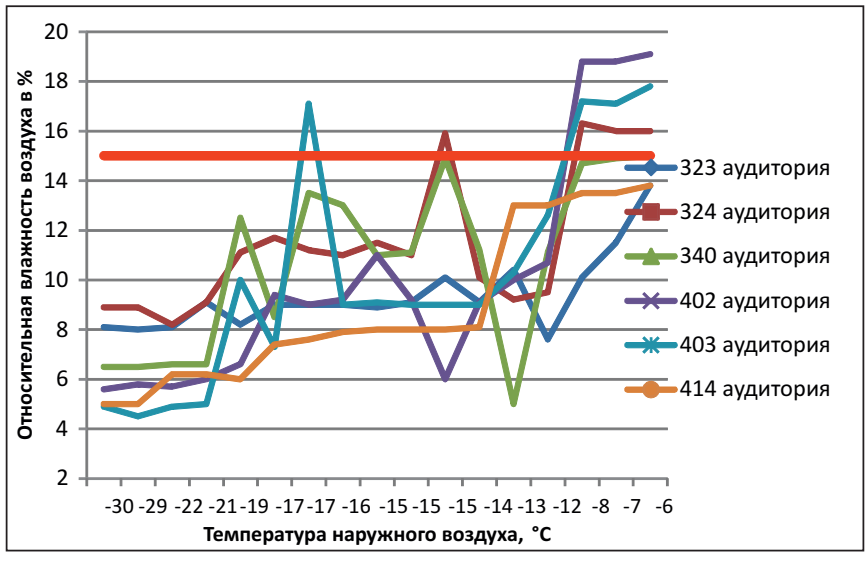


Рис. 2. *Зависимость относительной влажности в помещениях от температуры наружного воздуха*

Влажность воздуха является важным показателем, влияющим на общее самочувствие и здоровье человека. Если уровень относительной влажности в помещении ниже нормы, то:

- пересыхает слизистая оболочка носа и дыхательных путей, что особенно критично в случае лекционных занятий у преподавателей, когда во время говорения лектора осуществляется дополнительная вентиляция его дыхательных путей;
- в связи с пересыханием слизистых оболочек происходит образование микротрещин, поэтому повышается риск вирусных заболеваний;
- пересыхает слизистая оболочка глаз, что повышает риск возникновения воспалительных процессов (конъюнктивитов);
- повышается содержание взвешенных частиц в воздухе (пыли),

что обостряет риск аллергических реакций;

• возникает чувство сонливости, ощущение утомления, снижается работоспособность.

В большинстве городов Югры при значительных понижениях температуры наружного воздуха в качестве необходимой компенсации обеспечивается усиленная работа отопительных систем. Часто в помещениях жарко. В новых зданиях, как правило, есть возможность регулирования интенсивности работы отопления. Хотя даже при регулировании отопительных систем не всегда обеспечивается необходимый температурный баланс между наружной и внутренней средой, что особенно актуально в связи со свойственными Югре резкими перепадами метеорологических параметров.

Условия проживания населения Югры, включая самый крупный город региона Сургут, считаются далеко не благоприятными. Для региона характерны резкие перепады температуры воздуха и атмосферного давления. Сложные природные условия усугубляются экологическим неблагополучием, обусловленным значительными масштабами нефтегазодобычи. Эти объективные обстоятельства требуют особой заботы об условиях труда и быта населения. И, конечно, в фокусе внимания должны находиться учреждения образования, включая вузы, что, как показало наше исследование, пока далеко не стало правилом.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСТ 30494–2011. Здания жилые и общественные. Параметры микроклимата в помещениях. Взамен ГОСТ 30494–96; введ. 2013–01–01. М., 2013. 12 с.
2. *Курякова Н.Б., Запольских Т.Ю., Пируцкая А.В.* Исследование и анализ параметров комфортности учебных корпусов вузов Перми // Символ науки. 2015. № 11. С. 202–206.
3. *Лысова Н.Ф., Кадушкина А.Ю.* Некоторые аспекты санитарно-гигиенической безопасности образовательных организаций // Вестник педагогических инноваций. 2014. № 4 (36). С. 44–47.
4. *Овчаренко М.С., Горшкова Н.П.* Анализ условий труда преподавателей вузов и пути решения по повышению эффективности их труда // Научный вклад молодых исследователей в сохранение традиций и развитие АПК: сб. науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов. 2016. С. 347–350.
5. СанПиН 2.4.3359–16. Санитарно-эпидемиологические требования к физическим факторам, введ. 2016–06–21. М., 2016. 103 с.
6. *Чеботарев П.А., Галеева М.Ю.* Оценка структуры здоровья и риска состояния здоровья при воздействии комплекса факторов среды // Здоровье и окружающая среда. 2012. № 21. С. 255–262.

LITERATURA

1. GOST 30494–2011. Zdaniya zhily`e i obshhestvenny`e. Parametry` mikroklimata v pomeshheniyax. Vzamen GOST 30494–96; vved. 2013–01–01. M., 2013. 12 s.
2. *Kuryakova N.B., Zapol`skix T.Yu., Piruczkaya A.V.* Issledovanie i analiz parametrov komfortnosti uchebny`x korpusov vuzov Permi // Simvol nauki. 2015. № 11. S. 202–206.
3. *Ly`sova N.F., Kadushkina A.Yu.* Nekotory`e aspekty` sanitarno-gigienicheskoj bezopasnosti obrazovatel`ny`x organizacij // Vestnik pedagogicheskix innovacij. 2014. № 4 (36). S. 44–47.
4. *Ovcharenko M.S., Gorshkova N.P.* Analiz uslovij truda prepodavatelej vuzov i puti resheniya po povy`sheniyu e`ffektivnosti ix truda // Nauchny`j vklad molody`x issledovatelej v soxranenie tradicij i razvitie APK: sb. nauch. trudov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. molody`x ucheny`x i studentov. 2016. S. 347–350.
5. SanPiN 2.4.3359–16. Sanitarno-e`pidemiologicheskie trebovaniya k fizicheskim faktoram, vved. 2016–06–21. M., 2016. 103 s.
6. *Chebotarev P.A., Galeeva M.Yu.* Ocenka struktury` zdorov`ya i riska sostoyaniya zdorov`ya pri vozdejstvii kompleksa faktorov sredy` // Zdorov`e i okruzhayushhaya sreda. 2012. № 21. S. 255–262.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.86 УДК 159.922.75:373.2

С.Л. Киселёва,
Смоленский государственный университет

Инновационный подход к развитию воображения в изодеятельности детей старшего дошкольного возраста

Смоленский государственный университет

Развивающий потенциал продуктивных видов деятельности по отношению к творческим возможностям дошкольников является традиционным предметом психолого-педагогического изучения. Те или иные виды продуктивной деятельности ребенка-дошкольника могут служить фоном проявления таких творческих способностей, которые пока не имеют осязаемо представимых (для исследователя) характеристик вне рамок самой этой деятельности и содержания ее конкретно-практических задач.

По мнению В.Т. Кудрявцева [9], креативный потенциал ребенка в очень огрубленном виде может быть сведен к четырем своим ключевым слагаемым – исторически развивающимся универсальным творческим способностям, среди которых он называет: реализм воображения, умение видеть целое раньше его частей, надситуативно-преобразовательный характер творческих решений, детское экспериментирование. Каждая из этих способностей представлена в целостном творческом акте ребенка, однако с различной степенью выраженности. Это создает естественную почву для построения их диагностических моделей средствами разных методик.

Среди ключевых образующих детской креативности особый интерес вызывает *способность видеть целое раньше его частей*. Мы не решились заменить этот термин на более «компактный», так как он закрепился в истории науки и культуры в целом. Несмотря на его метафорическое звучание за ним стоит вполне определенное понятие. В рамках классической философско-диалектической традиции феномен «видения целого раньше частей» осмысливался прежде всего И. Кантом и И. Гёте. Опираясь на их поиски, видный современный мыслитель Э.В. Ильенков [5] создал философскую концепцию воображения как способности (умения – в его терминологии) видеть целое раньше частей. Вместе с тем конкретно-психологические исследования этой способности и закономерностей ее развития у ребенка стали проводить лишь в самое последнее время. Заметный вклад в изучение этой проблематики внесли В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев, А.А. Нураханова, Ю.А. Полуянов, Е.Е. Сапогова, Б.Г. Урмурзина [5, 3, 8, 9, 11, 14, 16].

Тот факт, что названное умение относится «исключительно» к сфере воображения, вовсе не низводит его до уровня частного. Воображение представляет собой, как это было показано еще Кантом, всеобщее свойство творящего человеческого сознания (Ю.М. Бородай, Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, Ф.Т. Михайлов, В.Т. Кудрявцев, И.П. Фарман, Т.В. Себар и др.), а это умение – универсальную функцию самого воображения. Способность видеть целое раньше его частей находит свои

© Киселёва С.Л., 2020

СВЕТЛАНА ЛЕОНИДОВНА КИСЕЛЁВА

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета. Сфера научных интересов: особенности развития воображения, психологическое консультирование. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: slkis@mail.ru

Рассматриваются взгляды на развитие детской креативности. Исследуются различные подходы к пониманию сущности воображения, его особенностей. Особое внимание уделяется изучению такой основной особенности воображения, как «схватывание» целого раньше его частей, которая позволяет индивиду «сразу» интегрально видеть предметы глазами «всех других людей». Анализируются выделенные исследователями характеристики воображения и смена их доминирования в развитии воображения по этапам.

Ключевые слова: воображение, способность видеть целое раньше его частей, творческая деятельность, особенности воображения, символическое замещение, этапы развития воображения.

Views on the development of children's creativity are examined. Various approaches to understanding the essence of the imagination and its features are investigated. Particular attention is paid to the study of such a basic feature of the imagination as “grasping” the whole before its parts, which allows the individual to “immediately” integrally see objects through the eyes of “all other people”. The characteristics of imagination highlighted by researchers and the change in their dominance in the development of imagination in stages are analyzed.

Key words: imagination, the ability to see the whole before its parts, creative activity, features of the imagination, symbolic substitution, stages of development of the imagination.

значимые проявления не только в ходе решения мыслительных, но и перцептивных задач (Р. Арнхейм).

Изучение природы и развития механизмов целостных образов, предваряющих и констатирующих расчлененную и детализированную картину тех или иных фрагментов действительности, в изобразительной деятельности наталкивается на существенные трудности, в частности, при этом встает задача выявления способов объективации данных образов в предметном материале. Трудность здесь состоит хотя бы в том, что изобразительная деятельность уже по определению направлена на получение конкретного продукта с вполне определенными свойствами, в самой структуре которого опредмечиваются более или менее стабильные и отчетливые представления ребенка об этом продукте.

Однако, как было сказано выше, целостность образов, которые порождает детское сознание в этом возрасте, зачастую отличается неопределенностью, подвижностью, текучестью. Она пребывает в непрерывном становлении. К тому же принятые на практике критерии оценки продуктов изобразительной деятельности по большей части являются не эстетическими, а прагматическими.

С нашей точки зрения, перспективным представляется изучение особенностей становления способности видеть целое раньше его частей в условиях изобразительной деятельности дошкольников. По нашему мнению, предпосылки развития эстетической культуры ребенка и ее развитые формы складываются в процессе становления детского воображения. Этот процесс приобретает содержательно обогащенную основу в рамках продуктивных видов деятельности. В свою очередь, педагогический ресурс самих этих видов деятельности в плане развития воображения возрастает по мере их ориентации на исторически сложившиеся ценности художественно-эстетической культуры.

Представители различных наук подходят к изучению детского рисунка с разных сторон. Искусствоведы стремятся через детские рисунки заглянуть в истоки творчества. Педагоги обсуждают проблемы руководства детским рисованием и ищут оптимальные пути обучения, способствующие художественному развитию. Психологи через детское рисование ищут возможности проникнуть в своеобразный внутренний мир ребенка.

Своеобразную интерпретацию рисования предлагает Ж. Пиаже [13], который считает детский рисунок проявлением символического образа – подражания. Позднее Р. Арнхейм [1] в работе, посвященной искусству и визуальному восприятию, пишет, что изобразительное выражение развивается у ребенка как ре-

Изучение чудес и тайн детского воображения проливает свет на природу психики человека и ее креативных составляющих

зультат первых наблюдений жизни. Ссылаясь на психологические исследования, в которых дается характеристика восприятия (отличие от фотографии в том, что в восприятии регистрируются не все особенности предмета, отражающиеся на сетчатке, а схватывается лишь его общая структура), Р. Арнхейм объясняет особенности детского рисунка тем, что наивное наблюдение предмета концентрируется на его общей структуре.

Однако подробную интерпретацию стабильности детских рисунков с точки зрения проявления в них особенностей восприятий и представлений ребенка предложил еще в 1930-х годах Д.Н. Узнадзе [18]. Он отмечал, что, рисуя отдельные части, ребенок в то же время другие части оставляет вне поля зрения.

Исследования ученых показывают, что занятие рисованием в детстве положительно влияет на развитие интеллектуальных, эмоциональных, моторных (двигательных) и других способностей ребенка. Но особое значение занятия изобразительным искусством имеют для развития воображения.

Способность воображения универсальна для жизни человека. Мы пользуемся ею всегда, когда намереваемся что-то сделать. Прежде чем приступить к делу, каждый должен представить себе, какие действия и в каких условиях будет совершать, то есть построить образ своей будущей деятельности. Это необходимо и в повседневной жизни, и тем более при создании чего-то нового. Даже очень маленький ребенок постоянно испытывает необходимость строить образы своих действий. Изобразительная деятельность непрерывно связана с работой воображения и потому формирует у ребенка способность строить образы фантазии, руководствуясь как компасом принципами красоты.

Для создания творческого продукта необходима способность своевременно использовать накопленный опыт. А у разных детей эта способность развита неодинаково. Одни не актуализируют свой личный жизненный опыт в рисунках, так как считают, что изображать надо то, что велит педагог, и ждут его точного указания – образца. Другим для актуализации жизненного личного опыта требуется какой-то выбор или хотя бы аналогия их наблюдениям и впечатлениям. Третьим достаточно подсказать только направление: поискать в жизни что-то значимое, – и они быстро увлекаются новым замыслом.

Создавая свои произведения, ребенок должен суметь придать своему замыслу и переживанию такой выразительный образ, который выведет внутреннее содержание во внешний план, сделает его памятным другим. Обычно вначале этот образ лишь смутно угадывается самим автором, и нужно сильное, развитое воображение, чтобы конкретизировать и воплотить его, используя для этого и впечатления внешнего мира, и выразительные возможности художественных материалов, то есть конкретизировать то целое, которое было изображено вначале. Так художественный замысел, духовное содержание зарождающегося произведения, стимулирует воображение и придает ему определенную направленность. А если такого содержания нет, то и воображение нельзя будет считать художественно-творческой способностью, оно окажется просто качеством человеческой психики, которое позволяет выдумывать необычные ситуации или по-разному «перетасовывать» впечатления от внешнего мира.

К настоящему времени Ю.А. Полуяновым [14] и другими разработан экспериментальный курс изобразительного искусства для учащихся младших классов, в основу которого положено развитие у детей способности видеть целое раньше его частей. Этот курс, созданный в традициях теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [3, 21], ставит своей целью формирование у детей единого общего способа художественной деятельности – композиции. Усвоение этого способа предполагает интенсивное развитие названной способности.

Для развития этой способности обучение должно формировать у детей умение выделять в действительности или в учебном материале не только сами объекты и их части, как учит традиционная педагогика обучения изобразительной деятельности, но прежде всего отношения между ними. Умение ориентироваться в этих отношениях, оперировать ими и, главное, их обобщать, приводя к целост-

Смоленск незабываемый

ности, является главной составляющей способности воображения. Такое построение человеком образа воображения возможно в процессе перехода в сознании от целого к частям, от общего к частному. Отметим, что подобный переход в его своеобразном виде присущ содержательному обобщению, которое, по-видимому, свойственно как созданию образа фантазии, так и построению абстрактных понятий (что свидетельствует о наличии определенной связи, существующей между художественным образом и научным понятием) [3].

Кроме того, воображение призвано выразить особое отношение маленького, а впоследствии и взрослого художника к предметам и к миру в целом. Оно создает такой образ внешнего мира, в котором светится и духовный мир ребенка, а иногда и мироощущение целой эпохи, целой культуры. Оно выражает ту ценность, которую имеет в глазах маленького художника окружающая жизнь. И в этом смысле работа с ребенком – это процесс, который требует осторожности и деликатности.

На наш взгляд, истинная ценность детского рисования заключается не в том, какого качества рисунки создают дети, а в том, как через творчество они преодолевают свои личные проблемы, реализуют свой жизненный опыт. Однако современные дети зачастую не умеют рисовать именно потому, что они не способны рисовать творчески. Таким образом, влияние изобразительной деятельности на развитие творческих способностей детей является общепризнанным.

Приобщая дошкольников к миру изобразительного искусства, необходимо не просто акцентировать их внимание на каких-либо произвольно выделенных особенностях художественных произведений. В ходе такого приобщения педагогу следует систематически – в доступной и ненавязчивой форме – ориентировать детей на целостнообразующие характеристики созерцаемых продуктов (картин, скульптур), пытаясь совместно с детьми осмысливать эти характеристики.

Кроме того, для дошкольников вообще характерен смысловой подход к решению встающих перед ними задач, что упускают из вида авторы многих программ обучения изобразительной деятельности, которые изначально делают упор на овладение техническими приемами и инструментами рисования и совершенно не заботятся о развитии у детей смыслового видения мира, основанного на воображении.

Центральным моментом работы на всех возрастных этапах должно стать развитие у детей умения *выделять и при помощи особых средств оформлять, воплощать в предметном материале целостнообразующие (смыслообразующие) свойства создаваемых продуктов*. Этим предваряется решение конкретных изобразительных задач. Критерием «творческости» целостного образа служит наличие осмысленной связи его элементов. Сам же смысл этой связи должен являться для ребенка предметом творческого поиска.

Так, в проводившемся нами исследовании старшим дошкольникам предлагалась незавершенная картинка, на которой были изображены различные предметы: дом, солнце, лес, дорога и др., а среди них – улыбающийся гном. Экспериментатор задавал детям разные тематические контексты, в которые ребенку предстояло включить и преобразовать (достроить) изображаемое, тем самым придав ему завершенную смысловую форму. При выполнении данного задания дети испытывали значительные трудности: им было гораздо легче словесно описать решение задачи, чем представить его в собственно изобразительном плане.

Кроме того, построенное в плане воображения «целое» не должно «подавлять», «засвечивать» собственные «части». Необходимо, чтобы каждая из них могла бы попеременно выполнять функцию носителя целостнообразующего (смыслообразующего) свойства. Поэтому программа должна предусматривать развертывание детского экспериментирования (Н.Н. Поддьяков) с различными смысловыми контекстами, «точками» и «углами» зрения, позволяющими по-разному воссоздавать целостность изображаемого.

Здесь может быть создано поле для своеобразного *экспериментирования с образами*.

В исследованиях и методических разработках Т.Н. Дороновой, Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, Н.А. Сакулиной, Н.Б. Халезовой и др. высвечены различные грани творчески развивающего потенциала рисования, лепки, аппликации и иных видов этой деятельности на разных этапах дошкольного детства. Условия их формирования отражены в ряде дошкольных образовательных программ общего («Радуга», «Детство», «Истоки», «Из детства в отрочество», «Преемственность») и специального профиля («Гармония», «Красота – радость – творчество», «Природа и художник» и др.).

Однако в этой области остаются и свои открытые, дискуссионные вопросы. Их изучение позволит глубже, чем сегодня, проникнуть в суть детского творчества, а значит, и творческого процесса вообще.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арнхейм Р.* Новые очерки по психологии искусства. М., 1994. 352 с.
2. *Бородай Ю.М.* От фантазии к реальности (Происхождение нравственности). М.: ИФ РАН, 1995. 270 с.

3. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 2000. 480 с.
4. *Игнатьев Е.И.* Психология изобразительной деятельности. М., 1961.
5. *Ильенков Э.В.* Об идолах и идеалах. М., 1968. 319 с.
6. *Казакова Т.Г.* Развивайте у дошкольников творчество. М., 1985. 192 с.
7. *Комарова Т.С.* Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. М., 1991. 256 с.
8. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к школьному обучению. М., 1991. 150 с.
9. *Кудрявцев В.Т.* Природа и генез воображения // Э.В. Ильенков. Личность и творчество. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 154–171.
10. *Михайлов Ф.Т.* Избранное. М.: Индрик, 2001. 576 с.
11. *Нураханова А.А.* Психологическая коррекция аффективных проявлений у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991. 18 с.
12. *Оклендер В.* Окна в мир ребенка. М., 1997. 334 с.
13. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1994. 680 с.
14. *Полуянов Ю.А.* Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 94–101.
15. *Сакулина Н.П.* Рисование в дошкольном детстве. М., 1965. 212с.
16. *Сапогова Е.Е.* Соотнесение частей и целого как один из возможных механизмов детского воображения // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 45–52.
17. *Себар Т.В.* Продуктивное воображение в различных мировоззренческих модусах. 2002. 140 с.
18. *Узнадзе Д.Н.* Психологические исследования. М., 1966. 451 с.
19. *Фарман И.П.* Воображение в структуре познания. М.: ИФ РАН, 1994. 215 с.
20. *Халезова Н.Б.* Лепка в детском саду. М., 1986. 141 с.
21. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989. 554 с.

LITERATURA

1. *Arnxejm R.* Novy`e ocherki po psixologii iskusstva. M., 1994. 352 s.
2. *Borodaj Yu.M.* Ot fantazii k real`nosti (Proisxozhdenie nravstvennosti). M.: IF RAN, 1995. 270 s.
3. *Davy`dov V.V.* Vidy` obobshheniya v obuchenii. M., 2000. 480 s.
4. *Ignat`ev E.I.* Psixologiya izobrazitel`noj deyatel`nosti. M., 1961.
5. *Il`enkov E`.V.* Ob idolax i idealax. M., 1968. 319 s.
6. *Kazakova T.G.* Razvivajte u doshkol`nikov tvorchestvo. M., 1985. 192 s.
7. *Komarova T.S.* Metodika obucheniya izobrazitel`noj deyatel`nosti i konstruirovaniyu. M., 1991. 256 s.
8. *Kravczova E.E.* Psixologicheskie problemy` gotovnosti detej k shkol`nomu obucheniyu. M., 1991. 150 s.
9. *Kudryavcev V.T.* Priroda i genez voobrazheniya // E`.V. Il`enkov. Lichnost` i tvorchestvo. M.: Yazy`ki russkoj kul`tury`, 1999. S. 154–171.
10. *Mixajlov F.T.* Izbrannoe. M.: Indrik, 2001. 576 s.
11. *Nuraxanova A.A.* Psixologicheskaya korrekciya affektivny`x proyavlenij u detej starshego doshkol`nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. M., 1991. 18 s.
12. *Oklender V.* Okna v mir rebenka. M., 1997. 334 s.
13. *Piazhe Zh.* Izbranny`e psixologicheskie trudy`. M., 1994. 680 s.
14. *Poluyanov Yu.A.* Sootnoshenie uchebnoj deyatel`nosti i tvorchestva detej na zanyatiyax izobrazitel`ny`m iskusstvom // Voprosy` psixologii. 1998. № 5. S. 94–101.
15. *Sakulina N.P.* Risovanie v doshkol`nom detstve. M.,1965. 212s.
16. *Sapogova E.E.* Sootnesenie chastej i celogo kak odin iz vozmozhny`x mexanizmov detskogo voobrazheniya // Voprosy` psixologii. 1990. № 6. S. 45–52.
17. *Sebar T.V.* Produktivnoe voobrazhenie v razlichny`x mirovozzrencheskix modusax. 2002. 140 s.
18. *Uznadze D.N.* Psixologicheskie issledovaniya. M., 1966. 451 s.
19. *Farman I.P.* Voobrazhenie v strukture poznaniya. M.: IF RAN, 1994. 215 s.
20. *Xalezova N.B.* Lepka v detskom sadu. M., 1986. 141 s.
21. *E`l`konin D.B.* Izbranny`e psixologicheskie trudy`. M., 1989. 554 s.

DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.91 УДК 378.6:343.83

И.В. Кареева, И.В. Васильева, К.В. Зотова,
Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России

Проблемы воспитания позитивного межэтнического взаимодействия курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний России: социальный аспект

Вопросы, связанные с позитивным межэтническим взаимодействием обучающихся, всегда были актуальны для полиэтничных вузов Федеральной службы исполнения наказаний России.

Актуализация этих вопросов обусловлена реформированием уголовно-исполнительной системы, прежде всего ее гуманизацией. Она определяется спецификой деятельности органов исполнения наказаний, основанной на неукоснительном соблюдении законодательства Российской Федерации, а также международных нормативных правовых актов [1, 4, 5]. И одним из ведущих направлений воспитания в духе позитивного межэтнического взаимодействия сотрудников уголовно-воспитательной системы является их подготовка в ходе обучения в высших учебных заведениях Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России.

Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России

Гуманистическое взаимодействие между людьми, в том числе и между представителями различных этносов, является одним из условий реализации конституционных прав и свобод граждан Российской Федерации, а также дальнейшего развития нашей страны, сохранения ее территориальной целостности и суверенитета. Нерешенность проблем межэтнического взаимодействия может стать источником социальных рисков, а также способствовать развитию разрушающих социум противоречий и конфликтов. Таким образом, формирование готовности курсантов – будущих специалистов уголовно-исполнительной системы к гуманистическому взаимодействию с человеком представляется сегодня особенно актуальным.

Проблема воспитания у курсантов позитивного межнационального общения, основанного на принципе межэтнической толерантности, давно находится в центре внимания различных научных школ.

В контексте нашего исследования представляют интерес работы педагогов, занимающихся непосредственно проблемой воспитания позитивного межэтнического взаимодействия и формированием у курсантов межэтнической толерантности: Н.Н. Жердеевой, Г.В. Поштаевой, М.В. Кибакина, В.А. Кучера,

© Кареева И.В., Васильева И.В., Зотова К.В., 2020

ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА КАРЕЕВА

старший преподаватель кафедры философии и истории Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний. Сфера научных интересов: формирование межэтнической толерантности у курсантов образовательных организаций ФСИН России, воспитание позитивного межэтнического взаимодействия курсантов и студентов. Автор 22 опубликованных научных работ. Электронная почта: kareevai@mai.ru

ИРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА ВАСИЛЬЕВА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний. Сфера научных интересов: развитие общекультурных компетенций, самоактуализация личности в процессе гуманитарного образования. Автор 25 опубликованных научных работ. Электронная почта: irina-vas2009@yandex.ru

КАРИНА ВАЛЕРЬЕВНА ЗОТОВА

кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры философии и истории Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний. Сфера научных интересов: имидж и профессиональная этика сотрудников уголовно-исполнительной системы ФСИН России. Автор 30 опубликованных научных работ. Электронная почта: saschen@yandex.ru

Рассмотрены актуальные аспекты межэтнического взаимодействия курсантов, обучающихся в высших учебных заведениях Федеральной службы исполнения наказаний России. Отмечено, что проблема формирования межэтнической толерантности и позитивного межэтнического взаимодействия актуальна для вузов уголовно-исполнительной системы, которые всегда были многонациональны и поликонфессиональны по своему составу. Приводятся результаты проведенного пилотажного исследования и обозначаются существующие проблемы в среде курсантов Федеральной службы исполнения наказаний России, мешающие позитивному межэтническому взаимодействию, а также предлагаются пути решения этих проблем.

Ключевые слова: воспитание, курсант, межэтническое взаимодействие, межэтническая толерантность, межнациональное общение, образовательный процесс, вузы ФСИН России.

Actual aspects of interethnic interaction of cadets studying at higher educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia are considered. It is noted that the problem of the formation of interethnic tolerance and positive interethnic interaction is relevant for universities of the penal system, which have always been multinational and multi-confessional in composition. The results of a pilot study are presented and indicate existing problems among cadets of the Federal Penitentiary Service of Russia that impede positive interethnic interaction, and also suggests ways to solve these problems.

Key words: education, cadet, interethnic interaction, interethnic tolerance, interethnic communication, educational process, higher educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia.

С.В. Сергеевой, Т.И. Султанбекова, М.С. Фомина. Однако несмотря на достигнутые результаты проблема воспитания позитивного межэтнического взаимодействия у курсантов вузов ФСИН России, по мнению авторов, остается малоизученной и, следовательно, требующей дальнейшего углубленного исследования.

Для изучения отношения курсантов к представителям других этнических групп нами был отобран диагностический инструментарий, с помощью которого мы произвели пилотажное исследование, позволившее охарактеризовать отношение курсантов вузов ФСИН России к представителям других национальностей. Так, нами была разработана анкета и проведено тестирование по методике «Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса.

В анкету был включен 31 вопрос. В ее состав вошли вопросы, выявляющие наличие (либо отсутствие) позитивного отношения курсантов к представителям других этносов, причину негативного отношения к людям других этносов (если такая имеется), толерантности к людям иной религии и иной культуры, а также вопросы, определяющие социальные роли представителей других этносов в нашей стране, по мнению респондентов. Исследование проводилось среди курсантов 1-го, 3-го и 5-го курсов юридического, экономического и психологического факультетов Академии ФСИН России; курсантов трех учебных групп 1-го, 3-го и 5-го курсов юридического факультета Владимирского института ФСИН России; курсантов двух групп 1-го, 3-го и 5-го курсов юридического факультета Псковского филиала Академии права и управления ФСИН России. В общей совокупности анкетирование и тестирование прошли 575 курсантов.

В итоге анкетирования определены социальные роли, которые респонденты отводят представителям других национальностей в нашей стране. По нашему мнению, следует обратить особое внимание на ответы респондентов на вопрос: «Какие чувства Вы испытываете к лицам других национальностей?», где доля положительных эмоций по отношению к лицам других национальностей составляет 39,67%, при этом больше четверти опрашиваемых – 26,59% – испытывают отрицательные эмоции по отношению к представителям других национальностей [3, с. 181]. Нельзя не отметить и то, что второй по популярности в процентном соотношении ответ на вышеуказанный вопрос – равнодушие 33,74% [3, с. 181]. Больше одной четверти респондентов самоустраняются от общения с лицами другой национальности, что ведет к непониманию и отчужденности, а в итоге может привести и к интолерантности по отношению к представителям других этносов.

Согласно проведенным исследованиям представления курсантов о социальной роли представителей других национальностей в нашей стране выглядят следующим образом: 28,9% опрашиваемых, то есть

примерно одна треть респондентов, предпочли бы видеть граждан других национальностей только как туристов в своей стране либо вообще не видеть их в своей стране [3, с. 181], и лишь 8,5% респондентов хотели бы видеть представителей других национальностей как граждан своей страны; 20,29% респондентов хотели бы видеть граждан иной этнической принадлежности среди своих друзей; 12,86% – «как своих соседей»; 19,35% – «как сослуживцев (коллег)»; 10,10% – «жителей моего города, поселка, села» [2, с. 26]. Таким образом, рейтинг социальных ролей, отводимых курсантами гражданам других национальностей в нашей стране, невысок.

В соответствии с результатами анкетирования, большинство респондентов позитивно относятся к представителям других национальностей, однако одна шестая часть опрашиваемых курсантов (15,64%), выразили негативное отношение к представителям других национальностей (этносов), а 6,36% респондентов затруднились ответить на заданный вопрос.

Наиболее часто указываемые респондентами причины неприязни к лицам другой этнической принадлежности: «они провоцируют конфликтные ситуации сами (своим поведением)» – 35,41% (1); «я не могу одобрить тех норм поведения, которых они придерживаются» – 32,92 % (2); 10,53% – «они игнорируют “чужих”, а поддерживают только “своих”» (3) [2, с. 26].

Таким образом, доля респондентов, испытывающих неприязнь к лицам других национальностей, а также доля респондентов, которые игнорируют или воздерживаются от общения с представителями других этносов, достаточно высока. В свою очередь, это говорит о недостаточно развитых качествах, способствующих межэтническому взаимодействию и межэтнической толерантности по отношению к гражданам других этносов в коллективах курсантов вузов уголовно-исполнительной системы.

Чтобы выявить степень близости (отчужденности) между выделенными нами группами респондентов и представителями других этнических групп, обучающихся в вузах уголовно-исполнительной системы, мы применили методику «Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса, адаптированную нами под задачи исследования (адаптация заключалась в этнической выборке, которая соответствует представителям национальностей, обучающихся в образовательных организациях ФСИН России). Э. Богардус составил список из семи суждений, каждое из которых обозначало определенную степень социальной дистанции между людьми разных национальностей [7, с. 108].

Для обработки результатов тестирования по методике «Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса мы разделили респондентов, участвующих в тестировании, на три группы. Были проанализированы ответы респондентов, выделенных нами групп о наиболее приемлемой для них дистанции по отношению к 39 представителям разных народов. Это:

– I группа, в которую включены курсанты 1-го, 3-го и 5-го курсов юридического, экономического и психологического факультетов Академии права и управления ФСИН России;

– II группа в составе курсантов трех учебных групп 1-го, 3-го и 5-го курсов юридического факультета Владимирского института ФСИН России;

– III группа из курсантов двух учебных групп 1-го, 3-го и 5-го курсов юридического факультета Псковского филиала Академии права и управления ФСИН России.

В соответствии с используемой в нашем исследовании методикой, чем больше показатель социальной дистанции, тем больше и сама дистанция между опрашиваемыми и представителями той или иной этнической группы и тем сильнее выражены негативные чувства респондентов по отношению к представителям того или иного этноса, и наоборот.

В результате проведенного исследования было выявлено, что в выделенных нами группах респондентов в общей сложности минимальна социальная дистанция (показатели дистанции от 2,4 до 3,03 балла) между нанайцами, якутами и русскими респондентами. Несколько больше социальная дистанция (показатели дистанции от 3,15 до 3,21 балла) наблюдается у опрашиваемых по отношению к башкирам, бурятам, грузинам, евреям, кумыкам и марийцам. Наиболее дистан-

Курсанты Академии права и управления на построении

цированно (показатели дистанции от 3,26 до 3,29 балла) респонденты относятся к корейцам и азербайджанцам.

Резюмируя, отметим, что проведенное нами пилотажное исследование дает основание полагать, что работу по формированию позитивного межэтнического взаимодействия у курсантов образовательных организаций ФСИН России нужно активизировать.

Процесс формирования позитивного межэтнического взаимодействия, а также формирования межэтнической толерантности у курсантов вузов ФСИН России, по нашему мнению, должен осуществляться по следующим направлениям:

– в учебной деятельности: включение в гуманитарные учебные дисциплины лекционных, семинарских и практических занятий по указанной тематике;

– во внеучебной деятельности с помощью воспитательных мероприятий, включая концерты, тематические вечера, викторины, конкурсы, спортивные и национальные праздники и др., а также при проведении кураторских часов.

Работа кураторов учебных групп, по нашему мнению, обладает большими нереализованными возможностями в деле формирования позитивного межэтнического взаимодействия у курсантов и должна играть одну из ведущих ролей в воспитательном процессе вуза. Способами реализации работы куратора по формированию позитивного межэтнического взаимодействия в вузах ФСИН России на кураторских часах являются семинарские и практические занятия (ролевые и деловые игры) по данной тематике.

Таким образом, необходимо задействовать весь потенциал образовательных организаций ФСИН России в деле воспитания позитивного межэтнического взаимодействия у курсантов не только в учебном процессе, но и во внеаудиторное время посредством организованных и целенаправленных общевузовских воспитательных мероприятий и кураторских часов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Декларация принципов терпимости (принята резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.) // Национальный психологический журнал. 2011. № 2 (6). С. 134–136.
2. *Кареева И.В., Аксенова Г.И.* Развитие межэтнической толерантности курсантов в образовательной среде вуза // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы V Международ. науч.-практ. конф. (21–22 марта 2017 г.). Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2017. С. 26–29.
3. *Кареева И.В.* Многонациональный коллектив как специфический объект формирования межэтнической толерантности у курсантов вузов ФСИН России // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 3 (43). С. 181–188.
4. Конституция Российской Федерации. Гимн Российской Федерации. Герб Российской Федерации. Флаг Российской Федерации. М.: Омега-Л, 2017. 64 с.
5. О стратегии национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: указ Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1666 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 52. С. 17436–17448.
6. Об организации воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы: приказ Федеральной службы исполнения наказаний России от 28 декабря 2010 г. № 555 // Гарант. URL: https://base.garant.ru/1357519/ (дата обращения: 11.01.2016).
7. *Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А.* Психодиагностика толерантности личности. М.: Смысл, 2008. 172 с.

LITERATURA

1. Deklaraciya principov terpimosti (prinyata rezolyuciej 5.61 General`noj konferencii YuNESKO ot 16 noyabrya 1995 g.) // Nacional`ny`j psixologicheskij zhurnal. 2011. № 2 (6). S. 134–136.
2. *Kareeva I.V., Aksenova G.I.* Razvitie mezhe`tnicheskoj tolerantnosti kursantov v obrazovatel`noj srede vuza // Antropocentricheskie nauki: innovacionny`j vzglyad na obrazovanie i razvitie lichnosti: materialy` V Mezhdunarod. nauch-prakt. konf. (21–22 marta 2017 g.). Voronezh: Izdatel`sko-poligraficheskij centr «Nauchnaya kniga», 2017. S. 26–29.
3. *Kareeva I.V.* Mnogonacional`ny`j kollektiv, kak specificheskij ob``ekt formirovaniya mezhe`tnicheskoj tolerantnosti u kursantov vuzov FSIN Rossii // Psixologo-pedagogicheskij poisk. 2017. № 3 (43). S. 181–188.
4. Konstituciya Rossijskoj Federacii. Gimn Rossijskoj Federacii. Gerb Rossijskoj Federacii. Flag Rossijskoj Federacii. M.: Omega-L, 2017. 64 s.
5. O strategii nacional`noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 19 dekabrya 2012 g. № 1666 // Sobranie zakonodatel`stva Rossijskoj Federacii. 2012. № 52. S. 17436–17448.
6. Ob organizacii vospitatel`noj raboty` s rabotnikami ugolovno-ispolnitel`noj sistemy`: prikaz Federal`noj sluzhby` ispolneniya nakazanij Rossii ot 28 dekabrya 2010 g. № 555 // Garant. URL: https://base.garant.ru/1357519/ (data obrashheniya: 11.01.2016).
7. *Soldatova G.U., Shajgerova L.A.* Psixodiagnostika tolerantnosti lichnosti. M.: Smy`sl, 2008. 172 s.

Рекомендации авторам журнала «Высшее образование сегодня»

1. Статьи, направляемые для публикации в журнал, должны освещать результаты исследований и/или практический опыт и содержать информацию, открытую для печати и представляющую научный и практический интерес. Статьи аспирантов, докторантов, соискателей ученой степени, указываемые в списках научных трудов, как правило, должны отражать основные результаты их диссертационных исследований.

Статьи предоставляются на русском или английском языках;

Объем статьи должен составлять 12000–18000 знаков с пробелами (включая аннотацию и список литературы).

2. В состав статьи необходимо включать:

УДК;

фамилии и инициалы авторов;

название на русском и английском языках;

аннотацию, как правило, объемом 150–200 слов на русском и английском языках;

ключевые слова (5–7 слов или словосочетаний) на русском и английском языках;

список литературы на русском языке и его транслитерацию латинской графикой. Список литературы необходимо оформлять в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008 . Рекомендуемое число ссылок в одной статье: 15–20. Ссылки на работы, находящиеся в печати, не приводятся;

краткие сведения об авторах, включающие фамилию, имя, отчество, ученую степень, ученое звание (полностью), место работы с указанием почтового адреса, телефона организации и адреса электронной почты, должности, контактного телефона, сферу научных интересов и число опубликованнаых научных работ. Все эти данные помещаются на отдельной странице.

3. Статьи представляются в электронном варианте в виде файла формата *MS Word для Windows (*.doc)* по электронной почте на адрес universitas@mail.ru. Название файла должно состоять из фамилии автора и названия статьи.

В тексте допускаются выделения отдельных слов и словосочетаний полужирным начертанием и курсивом.

Не рекомендуется использовать для выделения элементов текста ПРОПИСНЫЕ БУКВЫ, р а з р я д к у через пробел и подчеркивание, а также подстрочные ссылки.

4. Рисунки могут быть включены в файл текста и иметь сквозную нумерацию. Кроме этого, они обязательно должны быть представлены отдельным файлом в формате (*.tiff), (*.jpeg) с разрешением не менее 300 dpi в цветном или черно-белом изображении. Подрисуночные подписи следует набирать сразу же после ссылки на рисунок. То же самое относится и к таблицам. Текст таблиц не должен выходить за пределы ячеек. Таблицы должны быть представлены в формате *MS Word для Windows*.

Не принимаются к публикации сканированные рисунки.

5. При наборе формул следует использовать программу *MathType*; для набора символов – шрифт *Euclid Symbol*.

При наборе графиков использовать гарнитуры *Times New Roman*, *Arial*.

Графики, выполненные в программе *Microsoft Excel*, присылаются отдельным файлом вместе с табличными данными.

Не принимаются сканированные графики, формулы, таблицы.

6. Список литературы должен содержать все цитируемые и упоминаемые в тексте работы в алфавитном порядке, сначала приводятся источники, опубликованные на кириллице, а затем – латинской графикой. Библиографическая запись, содержащая данные о литературном источнике, дается в следующем формате: для книг и других непериодических изданий – фамилия и инициалы автора, полное название работы, место издания, год издания, число страниц; для периодических изданий – фамилия и инициалы автора, полное название работы, название издания, год выпуска, номер (том), страницы. При ссылке на литературный источник в тексте приводится порядковый номер работы по списку литературы в квадратных скобках и через запятую – номер страницы, на которой содержится цитируемый фрагмент.

Не принимаются к публикации статьи, где ссылки на источники оформлены в виде подстраничных ссылок, вынесенных в сноски.

7. Авторы несут ответственность за оригинальность представленных к публикации статей, за отсутствие в них заимствований, достоверность приводимых фактов, статистических данных, имен собственных, географических названий и прочих сведений.

8. Рекомендуется учитывать, что все статьи, поступающие в журнал, проходят рецензирование и проверку на оригинальность.

1 2020 Higher Education Today
Monthly journal

Международный редакционный совет

А.В. Лубков, председатель Международного редакционного совета, Московский педагогический государственный университет, Российская Федерация

Р.И. Халмурадов, сопредседатель Международного редакционного совета, Самаркандский государственный университет, Республика Узбекистан

Э.А.Г. Гейдарова, Бакинский государственный университет, Республика Азербайджан

С.Г. Денчев, Университет библиотековедения и информационных технологий, Республика Болгария

К. Макро, Калифорнийский государственный политехнический университет, Соединенные Штаты Америки

Н.Н. Пахомов, ответственный секретарь Международного Редакционного совета, Российский новый университет, Российская Федерация

Ю.Н. Пак, Карагандинский государственный технический университет, Республика Казахстан

Э.Х. Якубов, Холонский институт технологий, Израиль

Махмут Ак, Стамбульский университет, Турецкая Республика

International Editorial Board

A.V. Lubkov, Chairman of the International Editorial Board, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation

R.I. Khalmuradov, Chairman of the International Editorial Board, Samarkand State University, Republic of Uzbekistan

E.A. Gejdarova, Baku State University, Azerbaijan Republic

S.G. Denchev, University of Library Studies and Information Technologies, Republic of Bulgaria

K. Macro, California State University, United States of America

N.N. Pakhomov, Executive Secretary of the International Editorial Board, Russian New University, Russian Federation

Yu.N. Pak, Karaganda State Technical University, Republic of Kazakhstan

E.H. Yakubov, Holon Institute of Technology, Israel

Mahmut Ak, Rector of Istanbul University, Turkey

CONTENTS

GREAT CHALLENGES

Universities in the face of digitalization

Shabanov G. A., Rastyagaev D. V. University Digitalization: Reality and Expectations **2**

PEDAGOGY

Competency-based Approach: Methodology and Practice

Khutorskoj A. V. Structure and Content of the Competent Textbook for the University **8**

Kuvardina N. A. Formation of Legal Components of Economic Competence of Bachelors of the Legal Direction of Training **14**

Novikova E. A., Korolev V. A., Bushueva O. Yu., Ivanova N. V., Goryainova N. V. Formation of Communicative Competencies in Foreign Students of Medical Universities in Classes of Biology **18**

Pedagog Training

Zheglova O. A., Zakirova A. F. Mastering of Scientific Terms in the Training of Future Teachers: Hermeneutic Approach **22**

Podymova L. S., Golovyatenko T. A. The Organization of Personalized Educational Space as a Problem **28**

Education without Borders

Koval'chuk S. S., Garkusha N. A., Medyankina E. N., Mukhina Yu. N. Online Learning: the Experience of Foreign and Russian Universities **31**

Volokhina V. P. Factors Affecting the Pre-University Tutorial of Foreign Students **38**

Dolzhikova A. V., Tislenko M. I. Summer Schools in the Context of Programs for Increasing Competitiveness of Russian Education: Case Method **43**

Energy of the Academic Olympics

Kondrashova A. V. Conducting Olympiads in Chemistry in the Agricultural University **49**

Language as a Part of Vocational Training

Kucherenko S. N., Mahmudova T. V., Shcherbakova I. O. Teaching English as a Foreign Language at the Postgraduate Level in Russia: a Multi-Modular Phd Course as a Solution to the Current Crisis **54**

Eremenko A. V., Titova O. K., Kravchenko E. V. A Debating Activity in EFL Classes **61**

Artemenko O. A., Voejkova A. A., Amelicheva K. A. Methods of the Mobile Application BBC Learning English use Teaching Generation Z Students a Foreign Language at a Technical University **67**

PSYPHOLOGY

Theory and Practice of Psychology

Kashirin V. P. A Modern Way to Understand the Object and Subject of Social Psychology **72**

Majstrenko E. V., Andreeva T. S., Ibragimova N. I. Assessment of Working Conditions and their Impact on the Physical and Psycho-Emotional State of Teachers of Higher Schools of Ugra **81**

Harmony of Personality

Kiseleva S. L. Innovative Approach to the Development of Imagination in the Activity of Children of Preschool Age **86**

INTERDISCIPLINARY RESEARCH

Sociology of Education

Kareeva I. V., Vasil'eva I. V., Zotova K. V. Problems of Education of Positive Interethnic Interaction Among Cadets of Higher Educational Institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia: Social Aspect **91**

Recommendations for the authors of the Higher Education Today journal **95**

Contents 96

Как подписаться на журнал «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Подписка проводится по общероссийскому каталогу

КАТАЛОГ АГЕНТСТВА «РОСПЕЧАТЬ» ГАЗЕТЫ И ЖУРНАЛЫ
индекс 80790

Подписку на журнал оформляют многие территориальные агентства, распространяющие средства массовой информации

Подписку с любого месяца можно оформить непосредственно в редакции журнала «Высшее образование сегодня». Поскольку подписка осуществляется правообладателем, проведение конкурса для подписки государственным организациям не требуется. По запросу подписчика выставляется счет на предварительную оплату и заключается договор подписки, предоставляются все необходимые документы.

БЛАНК-ЗАЯВКА ДЛЯ ПОДПИСКИ НА ЖУРНАЛ «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Цена одного номера с доставкой – 440 руб. 00 коп. с НДС _____

Подписка на полугодие – 2640 руб. 00 коп. с НДС _____

Номера и число комплектов _____

Выслать по адресу _____

Название (Ф.И.О.), адрес, электронная почта подписчика _____

При направлении заявки пользуйтесь электронной почтой: universitas@mail.ru или new-voslogos@mail.ru.
Почтовый адрес редакции: 111024, Москва, Авиамоторная ул., д. 55, корп. 31, офис 305,
телефон: (495) 221-50-16
ПЛАТЕЖНЫЕ РЕКВИЗИТЫ: АНО ВО «Российский новый университет»; ИНН 7709469701; КПП 770901001;
р/с 40703810738090103968 в ПАО Сбербанк, г. Москва, БИК 044525225, корсчет 30101810400000000225.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

К публикации принимаются статьи объемом 12 000–18 000 знаков с пробелами, в отдельных случаях до 20 000 знаков (0,5 а.л.), которые должны быть направлены в редакцию электронной и обычной почтой. Желательно дополнить статьи таблицами и цветными иллюстрациями в виде рисунков, графиков, фотоснимков.
В сведениях об авторе должны быть указаны фамилия, имя, отчество (полностью), адрес, ученая степень и звание, должность и место работы, сфера научных интересов, общее число научных трудов, а также предоставлена фотография автора с разрешением 300 dpi.

РАЗМЕЩЕНИЕ РЕКЛАМЫ В ЖУРНАЛЕ

Обложка
1-я сторона – 30 000 руб.
2-я и 3-я сторона – 18 000 руб.
4-я сторона – 23 000 руб.

Внутренние полосы
1 полоса – 18 000 руб.
1/2 полосы – 12 000 руб.
1/4 полосы – 8000 руб.

Рекламно-информационные и экстренные материалы
1 полоса – 18 000 руб.

По вопросам подписки и размещения информационных сообщений обращаться по телефону:
(495) 221-50-16, электронной почте: universitas@mail.ru или new-voslogos@mail.ru

Над номером работали

Н.Н. Пахомов, заместитель председателя редакционного совета

С.В. Морозов, главный редактор

О.В. Петрова, выпускающий редактор

И.А. Штырина, ответственный секретарь редакции

О.К. Голошубина, редактор

Т.В. Соболева, верстальщик-дизайнер

Научные консультанты

А.А. Вербицкий, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования

В.П. Каширин, доктор психологических наук, профессор

Адрес редакции
111024, ул. Авиамоторная, дом 55, корп. 31.
Тел.: (495) 221-5016
Электронная почта: universitas@mail.ru
Сайт: http://www.hetoday.org

Публикуемые материалы отражают точку зрения авторов, которая может не совпадать с мнением Редакционного совета журнала. Редакция сожалеет, что не может обеспечить возврат полученных рукописей.

Рег. свидетельство
ПИ № ФС77-72546 от 03.04.2018.

Формат 60×84/8. Объем 11,75 печ. л.
Тираж 2000 экз., 1-й завод – 450 экз.
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Подписано в печать 05.01.2020

Отпечатано в типографии «Перфектум», г. Чебоксары, ул. К. Маркса, д. 52.
Тел.: (8352) 32-05-01. Электронная почта: mail@perfectumbooks.ru. Сайт: www.perfectumbooks.ru

У нас в издательстве

читатель всегда найдет что-нибудь новое

О.В. Иванова, И.Н. Мороз
Computer English: Creativity in Computing = Компьютерный английский: Творческий подход в компьютерных технологиях: учебное пособие. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2020. – 112 с.

Представлено три раздела, охватывающих темы, связанные с мультимедиа, компьютерной графикой, гаджетами и компьютерными играми. Наличие тематического словаря дает возможность организовать самостоятельную работу студентов. Предназначено для обучения английскому языку программистов, операторов ЭВМ и других специалистов, связанных с информатикой и вычислительной техникой. Языковой материал отобран с учетом потребностей данной категории обучающихся. Рекомендовано студентам всех форм обучения.

ПО ВОПРОСАМ ИЗДАНИЯ И ПРИОБРЕТЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ОБРАЩАТЬСЯ

111024, Москва, Авиамоторная ул., д. 55, корп. 31, офис 305
Справки по тел.: (495) 221-50-16
Электронная почта: universitas@mail.ru
Сайт: www.hetoday.org