

ISSN 2218-7405 (online)

# СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Основан в 2009 г.  
Том 9, № 5, 2018



Главный редактор – **В.Н. Абросимов**  
Зам. главного редактора – **Т.А. Магсумов, П.А. Кисляков**  
Шеф-редактор – **Максимов Я.А.**  
Выпускающие редакторы – **Доценко Д.В., Максимова Н.А.**  
Корректор – **Зливко С.Д.**  
Компьютерная верстка, дизайн – **Орлов Р.В.**  
Технический редактор, администратор сайта – **Бяков Ю.В.**

# RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Founded in 2009  
Volume 9, Number 5, 2018



Editor-in-Chief – **V.N. Abrosimov**  
Deputy Editors – **T.A. Magsumov, P.A. Kislyakov**  
Chief Editor – **Ya.A. Maksimov**  
Managing Editors – **D.V. Dotsenko, N.A. Maksimova**  
Language Editor – **S.D. Zlivko**  
Design and Layout – **R.V. Orlov**  
Support Contact – **Yu.V. Vyakov**

Красноярск, 2018  
Научно-Инновационный Центр

----

Krasnoyarsk, 2018

Science and Innovation Center Publishing House

12+

**Современные исследования социальных проблем, Том 9, № 5, 2018, 148 с.**  
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) (свидетельство о регистрации ЭЛ № ФС 77-39175 от 17.03.2010) и Международным центром ISSN (ISSN 2218-7405).

*Журнал выходит ежемесячно*

**На основании заключения Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.**

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Журнал представлен в полнотекстовом формате в Научной электронной библиотеке в целях создания Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). ИФ РИНЦ 2016 = 0,242.

Адрес редакции, издателя и для корреспонденции:

660127, г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192

E-mail: [sisp@nkras.ru](mailto:sisp@nkras.ru)

<http://ej.soc-journal.ru/>

Учредитель и издатель:

Издательство ООО «Научно-инновационный центр»

**Russian Journal of Education and Psychology, Volume 9, Number 5, 2018, 148 p.**

The edition is registered (certificate of registry EL № FS 77-39175) by the Federal Service of Intercommunication and Mass Media Control and by the International center ISSN (ISSN 2218-7405).

*The journal is published monthly*

All manuscripts submitted are subject to double-blind review.

The journal is included in the Reviewing journal and Data base of the RISATI RAS. Information about the journal issues is presented in the RISATI RAS catalogue and accessible online on the Electronic Scientific Library site in full format, in order to create Russian Science Citation Index (RSCI). The journal has got a RSCI impact-factor (IF RSCI). IF RSCI 2016 = 0,242.

Address for correspondence:

9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk, 660127, Russian Federation

E-mail: [sisp@nkras.ru](mailto:sisp@nkras.ru)

<http://ej.soc-journal.ru/>

Published by Science and Innovation Center Publishing House

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2018

### **Члены редакционной коллегии**

*Bădicu Georgian* – Ph.D., Professor, Transilvania University from Brasov (Брашов, Румыния);

*Аминов Тахир Мажитович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Российская Федерация);

*Бобкова Елена Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры прикладной экономики и менеджмента, Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Самара, Российская Федерация);

*Волкова Марина Владиславовна* – доктор педагогических наук, директор ЧУ "НИИ Педагогики и Психологии" (Чебоксары, Российская Федерация);

*Гайфутдинов Азат Минабутдинович* – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе, Набережночелнинский государственный педагогический университет (Набережные Челны, Российская Федерация);

*Денисенко Фелицата Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики детства, иностранных языков, информатики и частных методик ФГБОУ ВО "Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева" (Красноярск, Российская Федерация);

*Дьячков Алексей Анатольевич* – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

*Зосименко Оксана Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, специального образования и менеджмента, член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике, Сумский областной институт последипломного педагогического образования (Сумы, Украина);

*Зубова Яна Валерьевна* – доктор социологических наук, профессор кафедры менеджмента Филиала ФГБОУ ВО «Ухтинский государствен-

ный технический университет» в г. Усинске (Усинск, Российская Федерация);

*Ившина Галина Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ им.А.Н.Туполева (Казань, Российская Федерация);

*Каменский Алексей Михайлович* – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

*Мостицкая Наталья Дмитриевна* – кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры культурологии и антропологии ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры» (Москва, Российская Федерация);

*Мухина Татьяна Геннадьевна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры культуры и психологии предпринимательства, ФГАОУ ВО "Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского" (Нижний Новгород, Российская Федерация);

*Наумов Петр Юрьевич* – кандидат педагогических наук, помощник начальника отделения правовой работы ФГКУЗ "Главный военный клинический госпиталь войск национальной гвардии Российской Федерации" (Балашиха, Московская обл., Российская Федерация);

*Серов Николай Викторович* – доктор культурологии, профессор, Оптическое общество имени Д.С. Рождественского (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

*Синагатуллин Ильгиз Миргалимович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск, Российская Федерация);

*Соловьев Александр Николаевич* – доктор педагогических наук, декан факультета довузовской подготовки, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (Москва, Российская Федерация);

*Сорокоумова Светлана Николаевна* – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и реабилитационных технологий, ФГБНУ "Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии" (Москва, Российская Федерация);

*Трушников Денис Юрьевич* – кандидат педагогических наук, зам. по УМР, Государственное автономное общеобразовательное учреждение Тюменской области «Физико-математическая школа» (Тюмень, Российская Федерация);

*Тухватуллин Булат Талирович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры автомобилей, бронетанкового вооружения и техники, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Новосибирск, Российская Федерация);

*Финогенова Ольга Николаевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Российская Федерация);

*Фролов Илья Николаевич* – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» (Липецк, Российская Федерация);

*Чернявская Валентина Станиславовна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО "Владивостокский государственный университет экономики и сервиса" (Владивосток, Российская Федерация);

*Широкалова Галина Сергеевна* – доктор социологических наук, профессор, зав. кафедрой философии, социологии и политологии ФГБОУ ВО Нижегородская ГСХА (Нижний Новгород, Российская Федерация);

*Шмелева Елена Александровна* – доктор психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе, Шуйский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Ивановский государственный университет" (Шуя, Российская Федерация).

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-5-6-18

УДК 378

### К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ИХ ГОТОВНОСТЬ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

*Алексеева Е.Е.*

*Модернизация российского образования акцентирует внимание на необходимости формирования единой цифровой образовательной среды, обеспечивающей создание условий для поэтапного перехода к новому уровню и качеству обучения. В числе приоритетных целей модернизации образования обозначена подготовка высокообразованных личностей и высококвалифицированных специалистов, способных в условиях развития цифровых ресурсов, наукоемких технологий к непрерывному профессиональному росту и профессиональной мобильности.*

*Согласно Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» толчком для этого должна стать аттестация педагогических кадров – периодическое подтверждение квалификации педагога, его профессиональной компетентности. Успешность решения этой важной задачи зависит от теоретической и практической разработанности вопроса реализованности компетентностного подхода в последипломном образовании. При этом осо-*

*бое значение приобретает способность учителя осваивать новые педагогические концепции и технологии в условиях непрерывного профессионального образования.*

**Цель.** *Целью статьи является поиск ответа на вопрос: «От чего зависит уровень развития дополнительного информационного образования учителей?»*

**Метод или методология проведения работы.** *Основу исследования образуют научно-теоретические, системно-структурные методы, а также принципы системности, структурности, преемственности и соответствия технологий целям дополнительного профессионального образования учителей.*

**Результаты.** *Результаты работы заключаются в том, что автор, анализируя полученные данные в ходе экспериментальной работы, делает вывод о необходимости реорганизации системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров, в контексте информационного образования учителя.*

**Область применения результатов.** *Результаты исследования могут быть использованы в учреждениях дополнительного профессионального образования учителя.*

**Ключевые слова:** *дополнительное профессиональное образование учителя; дополнительное информационное образование; компоненты информационного образования учителей; ИКТ-компетентность, цифровые образовательные ресурсы.*

## TO THE QUESTION OF DEVELOPMENT OF THE COMPONENTS OF INFORMATION EDUCATION OF THE TEACHER DEFINING THEIR READINESS FOR REALIZATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

*Alekseeva E.E.*

*Modernization of Russian education focuses attention to need of formation of the uniform digital educational environment providing*

*creation of conditions for phased transition to the new level and quality of training. Among the priority purposes of modernization of education training of the highly educated persons and highly qualified specialists capable in the conditions of development of digital resources, high technologies to the continuous professional growth and professional mobility is designated.*

*According to the National educational initiative “Our new school” a push for this purpose has to become certification of pedagogical shots – periodic confirmation of qualification of the teacher, his professional competence.*

*The success of the solution of this important task depends on theoretical and practical readiness of a question of a realizovannost of competence-based approach in post degree education. At the same time the ability of the teacher to master new pedagogical concepts and technologies in the conditions of continuous professional education is of particular importance.*

**Purpose.** *The purpose of article is search of the answer to a question: “On what the level of development of additional information education of teachers depends?”*

**Method or methodology of carrying out work.** *The basis of a research is formed by scientific-theoretical, system and structural methods and also the principles of system city, degree of structure, continuity and compliance of technologies to the purposes of additional professional education of teachers.*

**Results.** *Results of work are that the author, analyzing received data during experimental work, draws a conclusion about need of reorganization of system of additional professional education of pedagogical shots, in the context of information education of the teacher.*

**Scope of results.** *Results of a research can be used in institutions of additional professional education of the teacher.*

**Keywords:** *additional professional education of the teacher; additional information education; components of information education of teachers; information and communication competence; digital educational resources.*



Поэтапное введение Федерального государственного образовательного стандарта общего образования осуществляется в соответствии с Распоряжением Правительства РФ от 07.09.10 №1507-р «О плане действий по модернизации общего образования на 2011/15 годы». Очевидно, что переход на новые образовательные стандарты в школе требует серьезной подготовительной работы. Так как главная роль успешного внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов начального, общего и среднего образований (далее ФГОС) отведена учителю, то одним из основных этапов в реализации основных требований ФГОС является совершенствование ресурсного потенциала, и прежде всего кадрового.

Закрепляя ответственность педагога за результаты реализации основной образовательной программы общего образования, ФГОС фактически формулирует новые требования подготовки и повышения квалификации учителя, то есть в целом к системе дополнительного профессионального образования.

За период поэтапного перехода на новые ФГОС в условиях цифровизации общества, в системе образования уже произошли существенные сдвиги в оснащении школ компьютерной и мультимедийной техникой, достигнуты значительные успехи в разработке программного обеспечения учебного процесса школы. Но, несмотря на это пока не произошло ожидаемых дидактических и технологических изменений в учебном процессе школы. Многие учителя отмечают свою профессиональную некомпетентность в вопросах целеполагания, отборе содержания и подборе методов и технологий обучения при работе по ФГОС.

Направленность нашего исследования предполагает поиск ответа на вопрос: «От чего зависит уровень развития дополнительного информационного образования учителей?»

С одной стороны, он определяется уровнем развития компонентов информационного образования учителя в организационной информационно-образовательной деятельности в рамках работы по ФГОС. С другой стороны, практически не разработанной системой компонентов, требуемых для реализации эффективной педагогиче-

ской деятельности в соответствии с ФГОС. Данное противоречие обозначило следующие проблемы – определить перечень курсов и разработать темы соответствующие предложенным курсам для подготовки учителей к реализации ФГОС.

Для ответа на поставленные вопросы, сформируем систему компонентов, определяющую готовность педагога к реализации ФГОС в своей педагогической деятельности и определим уровень готовности учителя к реализации ФГОС.

Анализ научного знания, опыта педагогов – исследователей Губановой Е.В., Копотевой Г.Л., Логвиновой И.М., Пушкаревой Е.А., Смолеусовой Т.В., Стойловой Л.П., Шевченко Н.И., Шерстобитова В.А., Ривкина Е.Ю., позволил нам выделить систему компонентов дополнительного информационного образования учителей, определяющих готовность учителя к реализации требований ФГОС [4, 5, 6, 7, 8, 9].

1. Содержательно-процессуальный компонент – знание содержания документа ФГОС учителем, целей и структуры ФГОС, требований к результатам образовательного процесса, требований к структуре общеобразовательной программы, включающей учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочные и методические материалы, условия их реализации, знание содержания основных федеральных и региональных нормативных документов, отражающих требования к структуре и содержанию образовательного процесса по ФГОС, знание особенностей учебно-методических комплексов, допущенных Министерством образования России в соответствии с требованиями ФГОС. 1. Требования к структуре основных общеобразовательных программ; 2. Требования к результатам их освоения (результатам общего образования); 3. Требования к условиям реализации образовательных программ [11].

2. Мотивационно-ценностный компонент – отражает активно положительное эмоциональное отношение к работе в новых условиях ФГОС, сформированную потребность в ней, систему знаний, интересов, мотивов и стремлений к профессиональному самосовершенствованию в вопросах повышения информационного образования.

Проявляется через активную работу учителя во временных творческих группах, целью которых является разработка и реализация дорожных карт внедрения ФГОС, общеобразовательных программ, учебно-методических и дидактических материалов соответствующих требованиям с ФГОС, а также совершенствование педагогического мастерства учительских кадров через участие в конференциях, семинарах, круглых столах, дискуссионных площадках по вопросам введения ФГОС.

3. Организационно-деятельностный компонент определяет владение системно-деятельностным подходом организации образовательного процесса, коммуникативными умениями, организационными умениями, операционными и технологическими умениями. Проявляется через практическую готовность учителя интегрировать цифровые образовательные ресурсы, информационные технологии, методы проектной и исследовательской деятельности в учебный процесс, умением организовать групповую работу, носящую деятельностный характер. Данный компонент предполагает знание и применение образовательных технологий и цифровых образовательных ресурсов в учебной деятельности [2, с. 53].

4. Предметно-методический компонент отражается глубиной знания содержания предмета, особенностей устройства предмета, методов конфигурации с другими предметами, что необходимо для достижения метапредметных результатов в усвоении учащимися образовательной программы. Проявляется через создание учителем ситуаций, проектов требующих межпредметных знаний и создания учителем метапредметных курсов по выбору участников образовательного процесса. Данный компонент предполагает умение учителем разработать рабочую программу учебного предмета, курса в соответствии со структурой, требуемой ФГОС (п.18.2.2), отражающей разнообразие форм организации учебного процесса, учет межпредметных связей, наличие системы оценивания предметных и метапредметных результатов.

5. Информационно-коммуникационный компонент отражает умение учителя создать единое информационно-образовательное простран-

ство, на основе цифровых образовательных ресурсов которое позволяет увидеть взаимодействия всех участников образовательного процесса, оптимизировать учебный процесс повысить качество образования. Сегодня учитель имеет в распоряжении многочисленные возможности применения в процессе обучения цифровых образовательных ресурсов – это информация из сети Интернет, электронные учебники, словари и справочники, презентации, программы, различные виды коммуникации – чаты, форумы, блоги, электронная почта, телеконференции, вебинары и др. Благодаря этому, актуализируется содержание обучения, происходит быстрый обмен информацией между участниками образовательного процесса. При этом учитель не только образует, развивает и воспитывает ребенка, но с внедрением новых технологий он получает мощный стимул для самообразования, профессионального роста и творческого развития.

6. Научно-исследовательский компонент предполагает понимание учителем роли и значения решения исследовательских задач в профессиональной деятельности; умение организовывать научно - исследовательскую работу школьников, путем поиска оптимальных решений профессиональных задач, умеет самостоятельно планировать их решение даже в сложных случаях; всегда или почти всегда демонстрирует умение выбрать адекватные методы исследования; всегда адекватно оценивает качество исследовательских программ и выявляет большинство их недостатков, если таковые имеются, применять в соответствии с имеющимися условиями все основные методы, которые требуются для решения исследовательских задач в педагогической деятельности [2, с. 47].

7. Оценочно-аналитический компонент предполагает умение осуществлять рефлексию результатов собственной педагогической деятельности по реализации ФГОС, рефлексию продуктов собственной методической деятельности по реализации ФГОС, умение вносить коррективы в методы преподавания в соответствии с требованиями ФГОС, оценивать результаты образования в соответствии с требованиями ФГОС. Данный компонент также включает в себя умение провести учителем обоснованный выбор учебно-методи-

ческих комплексов по преподаваемому предмету, разработанных в соответствии с ФГОС на основе сравнительного анализа программ учебных предметов (курсов), учебно-методических комплексов, а также умение выявлять их достоинства и недостатки.

В рамках эксперимента нами было проведено анкетирование учителей основной и старшей школы с целью определения уровня готовности учителя к реализации ФГОС и сформированности компонентов информационного образования учителя. Анкетирование проводилось анонимно на основе самооценки учителей [1, с. 50].

Анализ полученных результатов позволяет заметить, что понимание ИКТ-компетентности все чаще сводится к умению пользоваться компьютером и другим современным оборудованием.

Таким образом, анализ педагогических исследований по вопросам введения ФГОС, результатов диагностики позволил нам сделать вывод о необходимости реорганизации системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров, создания матрицы целевых курсов дополнительного информационного образования, направленных на формирование основных компонентов готовности учителей к реализации требований ФГОС: содержательно-процессуального, мотивационно-ценностного, организационно-деятельностного, предметно-методического, информационно-коммуникационного, научно-исследовательского, оценочно-аналитического.

### *Список литературы*

1. Алексеева Е.Е. Концепция дополнительного информационного образования учителя в системе дополнительного профессионального образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки. № 2(44). Калининград: БГАРФ, 2018. С. 46–54.
2. Алексеева Е.Е. Многомерная модель дополнительного информационного образования учителя // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Т.9, № 1–1. Красноярск: НИЦ, 2018. С. 37–54.

3. Алексеева Е.Е. Роль креативно ориентированной математической подготовки в формировании деловой компетенции студентов в вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки № 2(28). Калининград: БГАРФ, 2015. С. 119–121.
4. Губанова Е.В. Обеспечение готовности педагогов к реализации ФГОС // Управление начальной школой. 2012, № 6 [Электронный ресурс]. <http://b-ok.org/book/3174750/26b84d>
5. Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Методическая готовность работников образования к реализации ФГОС начального, основного, среднего (полного) общего образования // Справочник заместителя директора школы. 2011. № 10. [Электронный ресурс]. <http://b-ok.org/book/3213712/2928ac>
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>
7. Пушкарева Е.А. Взаимодействие науки и образования в условиях формирования инновационной культуры образовательного учреждения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 4. С. 29–36.
8. Смолеусова Т.В. Методическая готовность к внедрению на занятиях инноваций, соответствующих требованиям ФГОС // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 4. С. 27–36.
9. Стойлова Л.П. О готовности учителя к работе по новому стандарту начального общего образования // Инновации в начальном образовании и проблемы подготовки учителя: М: Экон-информ, 2011.
10. Шевченко Н.И. Проблема подготовки учителя к реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2014. № 11. С. 13–22.

11. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты [Электронный ресурс]. <https://xn--80abucjiiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543>
12. Wang Yunwu, Research Summary of Digital Campus in China // Modern Distance Education Research, №. 4, 2011, pp. 39-50.
13. Fátima David, Rute Abreu, Information Technology in Education: Recent Developments in Higher Education // 9th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), 2014, pp. 1–6.
14. Luo Yongping, Ding Weize, To Promote the development of Higher Education Informatization by Integrating the Information Island // Education and Vocation, 2009, №. 23, pp. 168–170.
15. Yu Wenhao, Liu Di, What is the Value of Technology in the Marriage Between Learning and Technology – An Interview with Dr. Robert A. Reiser of Florida State University // Modern Distance Education Research, 2015, №. 4, pp. 3–9.
16. Zhu Zhiting. The Latest Developments of Education Informatization: International Observations and Domestic Trends // Modern Distance Education Research, № 3, 2012, pp. 3–13.

### *References*

1. Alekseeva E.E. Konceptiya dopolnitelnogo informacionnogo obrazovaniya uchitelya v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya [The concept of additional information education of the teacher in the system of additional professional education]. Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota: Psikhologo-pedagogicheskie nauki [News of the Baltic state academy of the fishery fleet: Psychology and pedagogical sciences]. № 2(44). Kaliningrad: BGARF, 2018, pp. 46–54.
2. Alekseeva E.E. Mnogomernaya model dopolnitelnogo informacionnogo obrazovaniya uchitelya [Multidimensional model of additional information education of the teacher]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern researches of social problems]. V.9 № 1–1. Krasnoyarsk, 2018, pp. 37–54.

3. Alekseeva E.E. Rol' kreativno orientirovannoy matematicheskoy podgotovki v formirovaniy delovoy kompetencii studentov v vuze [A role of creatively focused mathematical preparation in formation of business competence of students of higher education institution]. *Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota: Psikhologo-pedagogicheskie nauki* [News of the Baltic state academy of the fishery fleet: Psychology and pedagogical sciences]. №. 2(28). Kaliningrad: BGARF, 2015, pp. 119–121.
4. Gubanova E.V. Obespechenie gotovnosti pedagogov k realizacii FGOS [Ensuring readiness of teachers for realization of FGOS]. *Upravlenie nachal'noy shkoloy* [Management of elementary school]. 2012, № 6. <http://b-ok.org/book/3174750/26b84d>
5. Kopoteva G.L., Logvinove I.M. Metodicheskaya gotovnost' rabotnikov obrazovaniya k realizacii FGOS nachal'nogo, osnovnogo, srednego (polnogo) obshhego obrazovaniya [Methodical readiness of educators for realization of FGOS of the primary, main, secondary (full) general education]. *Spravochnik zamestitelya direktora shkoly* [Reference book by the deputy principal]. 2011. № 10. <http://b-ok.org/book/3213712/2928ac>
6. *Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'-nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»* [Professional standard “The Teacher (Pedagogical Activity in the Sphere of the Preschool, Primary General, Main General, Secondary General Education) (the Tutor, the Teacher)”]. <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>
7. Pushkareva E.A. Vzaimodejstvie nauki i obrazovaniya v usloviyax formirovaniya innovacionnoj kul'tury obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Interaction of science and education in the conditions of formation of innovative culture of educational institution]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [The Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical university]. 2013. № 4, pp. 29–36.
8. Smoleusova T.V. Metodicheskaya gotovnost' k vnedreniyu na zanyatiyax innovacij, sootvetstvuyushhix trebovaniyam FGOS [Methodical readiness for introduction on occupations of the innovations conforming to requirements of FGOS]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo*



- pedagogicheskogo universiteta* [The Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical university]. 2015. № 4, pp. 27–36.
9. Stoylova L.P. O gotovnosti uchitelya k rabote po novomu standartu nachal'nogo obshhego obrazovaniya [About readiness of the teacher for work on the new standard of the primary general education]. *Innovatsii v nachal'nom obrazovani-i i problemy podgotovki uchitelya* [Innovation in primary education and problems of training of the teacher]. M: Ekon-inform, 2011.
  10. Shevchenko N.I. Problema podgotovki uchitelya k realizacii federal'ny'x gosudarstvenny'x obrazovatel'ny'x standartov osnovnogo obshhego obrazovaniya [Problem of training of the teacher for implementation of federal state educational standards of the main general education]. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya* [Bulletin of the Baltic federal university of I. Kant. Series: Philology, pedagogies, psychology]. 2014. № 11, pp. 13–22.
  11. *Federal'ny'e Gosudarstvenny'e Obrazovatel'ny'e Standarty*. [Federal State Educational Standards] [An electronic resource]. <https://xn--80abucjiihbvh9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%B-C%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543>
  12. Wang Yunwu, Research Summary of Digital Campus in China, *Modern Distance Education Research*, № 4, 2011, pp. 39–50.
  13. Fátima David, Rute Abreu, Information Technology in Education: Recent Developments in Higher Education, 2014 9th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), 2014, pp 1-6.
  14. Luo Yongping, Ding Weize, To Promote the development of Higher Education Informatization by Integrating the Information Island, *Education and Vocation*, 2009, №. 23, pp. 168–170.
  15. Yu Wenhao, Liu Di, What is the Value of Technology in the Marriage Between Learning and Technology – An Interview with Dr. Robert A. Reiser of Florida State University, *Modern Distance Education Research*, 2015, №. 4, pp. 3–9.
  16. Zhu Zhiting. The Latest Developments of Education Informatization: International Observations and Domestic Trends, *Modern Distance Education Research*, № 3, 2012, pp. 3–13.

### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ**

**Алексеева Елена Евгеньевна**, доцент Педагогического института,  
кандидат педагогических наук  
*Балтийский федеральный университет имени Иммануила  
Канта*  
ул. А. Невского, 14, г. Калининград, 236016, Российская Фе-  
дерация  
*public\_barankin@mail.ru*

### **DATA ABOUT THE AUTHOR**

**Alekseeva Elena Evgenevna**, Senior Lecturer, Pedagogical Institute,  
Candidate of Pedagogical Sciences  
*Immanuel Kant Baltic Federal University*  
*14, A. Nevsky Str., Kaliningrad, 236016, Russian Federation*  
*public\_barankin@mail.ru*  
*SPIN-code: 7026-8909*  
*ORCID: 0000-0002-4529-2794*  
*ResearcherID: R-5522-2017*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-5-19-30

УДК 378

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И СРЕДСТВА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В АДАПТИВНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСАХ

*Вайништейн Ю.В., Шершнева В.А., Вайништейн В.И.,  
Космидис И.Ф.*

**Цель.** В контексте тенденций развития компетентностного подхода и персонафицированного электронного образовательного пространства возникает необходимость создания и развития новых подходов к оценке качества результатов обучения. Настоящая работа посвящена созданию комплекса оценочных средств, обеспечивающих формирование компетенций и оценку образовательных результатов обучения математике в адаптивных электронных обучающих курсах.

**Метод и методология проведения работы.** Основу исследования образуют эмпирический и теоретический методы.

**Результаты.** В работе рассмотрен компетентностный подход, понятия компетенции и компетентности. Обозначены образовательные технологии как способ формирования компетенций. Выделены уровни формирования математической компетенции. Представлены средства оценивания учебных достижений и компетенций студентов в адаптивном курсе по дисциплине «Дискретная математика»: база тестовых заданий и портфолио учебных достижений. Предложенные средства обеспечивают количественный и качественный уровень измерения компетенций. Обозначены преимущества применения предложенных оценочных средств.

**Область применения результатов.** Результаты работы могут быть использованы при разработке адаптивных электронных обучающих курсов обучения математике в рамках компетентностного подхода.

**Ключевые слова:** компетентностный подход; электронное обучение; адаптивный электронный обучающий курс; оценка результатов обучения; персонализация обучения.

## COMPETENCY-BASED APPROACH AND TOOLS FOR STUDENT TRAINING QUALITY EVALUATION IN ADAPTIVE E-LEARNING COURSES

*Vainshtein Yu.V., Shershneva V.A., Vainshtein V.I.,  
Kosmidis I.F.*

**Purpose.** *The necessity of developing new approaches to evaluating the quality of training outcomes arises in the context of developing trends for competency-based approach and person-centered virtual electronic environment. This paper deals with the creation of the evaluation tool system, which provides for the development of competencies and the evaluation of the outcomes of teaching mathematics in adaptive e-learning courses.*

**Methodology.** *The research is based on the empirical and theoretical methods.*

**Results.** *The paper considers the competency-based approach, the concepts of competency and competence. Competence-forming educational technologies are specified. The levels of developing the mathematical competency are shown. The evaluation tools for academic achievement and competencies in the frame of the adaptive e-learning course on discrete mathematics are represented: test bank and academic achievement record. The proposed tools provide for quantitative and qualitative level of competency evaluation. The advantages of the use of these tools are mentioned.*

**Scope of application.** *The results of the research can be used for the development of adaptive e-learning courses on mathematics in the realm of the competency-based approach*

**Keywords:** *competency-based approach; e-learning; adaptive e-learning course; learning outcome evaluation; learning personalization.*

## **Введение**

Сегодня компетентностный подход в рамках требований действующего ФГОС ВО выступает официальной идеологией модернизации российского образования. Понятие компетентности является более широким понятием по сравнению с триадой «знания, умения, навыки», поскольку выступает не просто их интегративной характеристикой, но и предполагает их эффективное использование в решении профессиональных задач. Без знаний, умений и навыков компетенции не формируются, а без компетенций знания не проявляются [14].

Вместе с компетентностным обучением активно развивается электронное обучение (ЭО), пришедшее на смену традиционным образовательным технологиям [13]. Развиваются и совершенствуются подходы в области разработки адаптивных электронных обучающих курсов (АЭОК), обеспечивающих персонализацию учебного процесса в электронной среде [2, 11]. В контексте тенденций развития компетентностного подхода и персонифицированного электронного образовательного пространства возникает необходимость создания и модернизации подходов к оценке качества результатов обучения. Настоящая работа посвящена созданию комплекса оценочных средств, обеспечивающих формирование компетенций и оценку результатов обучения математике в АЭОК.

## **Понятие компетенции и компетентности**

Наиболее устоявшимися понятиями «компетентность» и «компетенция» являются следующие: «компетенция – это способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных ситуациях» и «компетентность – это уровень владения совокупностью компетенций, отражающий степень готовности выпускника к применению компетенций для успешной профессиональной деятельности в определенной области» [6, 12].

Понятие компетенции, в свою очередь, многими российскими и зарубежными исследователями трактуется по-разному. Напри-

мер, распространение получили следующие определения понятия компетенция:

Звонниковым В.И компетенции определены как «интегральные надпредметные характеристики подготовки обучаемых, которые проявляются в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных проблемных ситуациях в процессе или после окончания обучения» [5, с. 21].

«Компетенции – это интегрированные характеристики качеств личности, позволяющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями» согласно определению, данному И.А. Зимней [7, с. 35].

Л.В Шкериной в дополнении к рассмотренным определениям компетенции отмечается, что «компетенция по своему содержанию – структурно сложная интегративная характеристика результата подготовки студентов и в каждой компетенции необходимо выделять три основных компонента (аспекта): когнитивный, праксиологический и аксиологический, а также компетенцию необходимо характеризовать всеми основными структурными элементами, которые детерминируются содержанием понятий «готовность» и «способность»» [10, с. 58].

В работах В.А. Шершневой рассмотрено понятие математической компетентности обозначено как «интегративное свойство личности студента, проявляющееся в его общей математической культуре, готовности и способности использовать методы математического моделирования в будущей профессиональной деятельности, в том числе и в научно-исследовательской» [9, с. 64].

Все существующие представления о компетенциях объединяет общее понимание качества результатов обучения [8]. С этой точки зрения важным моментом является фиксация достигнутого уровня компетентности в электронной среде с помощью оценочных процессов и обеспечение его повышения, что особенно актуально в условиях персонализации обучения.

Компетентностный подход в образовании тесно связан с личностно-ориентированным подходом, так как касается индивидуальной личности обучающегося и может быть реализованным и

проверенным только в процессе выполнения конкретным индивидуумом определенного комплекса действий. Важнейшим признаком компетентностного подхода является способность обучающегося к самообучению в дальнейшем [4].

Широкие возможности для реализации образовательных технологий, как способа формирования компетенций, в том числе математических, представляют АЭОК. Под адаптивными электронными обучающими курсами в работе понимаются электронные курсы, обеспечивающие формирование индивидуальной образовательной траектории и предоставляющий студенту персональное образовательное пространство, наполненное учебными материалами, форма и содержание которых «подстраивается» под индивидуальные характеристики обучающихся и обеспечивает их необходимой информацией [1].

При разработке адаптивного курса по дисциплине «Дискретная математика» для студентов направления 090302 – «Информационные системы и технологии» все учебные материалы были структурированы по минимальным единицам учебного материала – «учебным объектам». Подробнее принципы структурирования учебного материала изложены в работе [3]. Каждый учебный объект адаптивного курса представлен в трех редакциях его изложения в соответствии с уровнем математической компетенции: воспроизведения, установления связей и рассуждений [1].

Уровень воспроизведения на примере дисциплины «Дискретная математика» представляет собой прямое применение в знакомой ситуации известных фактов, стандартных приемов, процедур и формул, известных алгоритмов, распознавания математических объектов и свойств, непосредственное выполнение вычислений.

Уровень установления связей проявляется в процессе репродуктивной деятельности по решению задач, которые выходят за рамки типичных в очень малой степени. Содержание задачи ориентирует студента какой необходимо использовать материал и какие методы применить. Такие задачи направлены на установление связей между разными представлениями ситуации, описанной в задаче, или установление связей между данными условия.

Уровень рассуждений строится как развитие предыдущего уровня. Решение задач этого уровня требует применения творческого подхода в выборе математического инструментария, самостоятельной разработка алгоритма решения и интегрирования полученных знаний. Задания направлены на поиск закономерностей, выполнение обобщений и обоснование результатов.

Интегрированный подход в реализации компетентностного подхода с использованием средств АЭОК обеспечивает формирование индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с потребностями обучающихся в самоосуществлении, самоизменении и самореализации. Это создает условия для персонализации обучения в электронной среде и формирования у специалистов необходимой профессиональной компетентности.

### **Оценивание учебных достижений и компетенций студентов в АЭОК**

При разработке АЭОК по дисциплине «Дискретная математика» среди многообразия механизмов оценивания учебных достижений и компетенций студентов, применяемых в педагогической практике, были выбраны наиболее распространенные – база тестовых заданий и портфолио учебных достижений.

При создании базы тестовых заданий помимо ее структурирования по единичным учебным объектам предметной области тестовые материалы были структурированы по видам контроля и характеру задач.

В АЭОК были выделены категории трех крупных типов: входное тестирование, тестирование в процессе обучения, итоговое тестирование.

Входное тестирование предназначено для оценки степени овладения базовыми знаниями, умениями, навыками. Результаты анализа входного претеста и оценки готовности студента к обучению были использованы в АЭОК как определение стартовой точки входа в учебный процесс для каждого студента, с которой начинается построение индивидуальной образовательной траектории (выбор редакции изложения материала первого учебного объекта). В случае если



оценка входного уровня базовых знаний была признана как неудовлетворительная, студентам предлагались дополнительные учебные материалы, предназначенные для восполнения недостающих знаний.

Тестирование в процессе обучения было организовано с применением: формирующих (критериально-ориентированных) и диагностических тестов [15]. Применение критериально-ориентированных тестов, осуществляющих контроль по усвоению каждого учебного объекта, позволяет при обнаружении процента ошибок, превышающих критериальные баллы делать выводы о необходимости коррекции результатов обучения и повторном изучении материалов в другой редакции изложения. В случае успешного усвоения материала рекомендуется переход к следующему учебному объекту в редакции, соответствующей достигнутому уровню математической компетентности. Диагностические средства направлены на текущий контроль усвоения по группам учебных объектов с фиксацией полученных результатов.

Итоговые тесты освоения дисциплины и оценки формирования компетенций в АЭОК по дисциплине представляют собой критериально-ориентированные тесты достижений. Они применяются для сопоставления учебных достижений каждого студента с установленными к ним требованиями.

В АЭОК добавлено итоговое портфолио работ студента, выступающее дополнительным видом итоговых измерителей и отвечающее современным требованиям к формированию образовательных результатов. Под портфолио в АЭОК понимается совокупность онлайн работ, раскрывающая умение самостоятельно решать практико-ориентированные задачи и проявлять логическое и креативное при их решении.

### **Заключение**

Рассматривая оценивание результатов обучения в АЭОК можно говорить о комплексе оценочных средств, обеспечивающем количественный и качественный уровень измерений компетенций. На количественном уровне в адаптивном курсе применены тесты учебных достижений, а на качественном уровне – портфолио и прак-

тико-ориентированные тесты, отвечающие требованиям теории надежности педагогических измерений.

В результате разработки средств оценки качества подготовки студентов в адаптивном электронном обучающем курсе:

- созданы элементы адаптивного курса – база тестовых заданий и портфолио учебных достижений, обеспечивающие формирование и оценку компетенций и соответствующие современным требованиям к применяемым технологиям обучения;
- обеспечена возможность самооценки и самокоррекции в учебной деятельности;
- создана эффективная система мониторинга качества образовательных достижений по дисциплине;
- сформирована интегральная многомерная итоговая оценка результатов обучения.

### **Информация о спонсорстве**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-013-00654.

### ***Список литературы***

1. Адаптация математического образовательного контента в электронных обучающих ресурсах / Вайнштейн Ю.В., Шершнева В.А., Есин Р.В., Зыкова Т.В. // Открытое образование. 2017. №4. С. 4–12.
2. Вайнштейн Ю.В., Есин Р.В., Цибульский Г.М. Адаптивная модель построения индивидуальных образовательных траекторий при реализации смешанного обучения // Информатика и образование. 2017. №2. С. 83–86.
3. Вайнштейн Ю.В., Есин Р.В., Цибульский Г.М. Адаптивные обучающие ресурсы как средство повышения квалификации педагогических кадров // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. №2(40). С. 52–55.
4. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: Учеб. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 216 с.

5. Звонников В. И, Чельшкова М.Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учебное пособие. М.: Логос, 2012. 279 с.
6. Звонников В.И. Измерения и качество образования. М.: Логос, 2006. 312 с.
7. Зимняя Н.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2005. 384 с.
8. Кондурар М.В. Понятия компетенция и компетентность в образовании // Вектор науки ТГУ. 2012. №1(8). С. 189–192.
9. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза // Педагогика. 2014. № 5. С. 62–70.
10. Шкерина Л.В. Методика выявления и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики: уч. пособие. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. 264 с.
11. A Review of Personalised E-Learning: Towards Supporting Learner Diversity / Donnell E.O', Lawless S., Sharp M., Wade V. // International Journal of Distance Education Technologies. 2015. V. 13(1): 22–47.
12. Competency-based Learning in Higher Mathematics Education as a Cluster of Efficient Approaches / Kytmanov A.A, Noskov M.V., Safonov K.V., Savelyeva M.V., Shershneva V.A. // Bolema: Mathematics Education Bulletin, Rio Claro. 2016. V. 30(56): 1113–1126.
13. Contemporary Didactics in Higher Education in Russia / Shershneva V.A., Shkerina L.V., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. // European Journal of Contemporary Education. 2016. V. 17: 357–367.
14. Stages in the Making of the Competence Approach and Its Significance to Teaching Medical Disciplines at Institutions of Higher Medical Learning / Mayev I.V., Dautova O.B., Dicheva D.T., Andreyev D.N., Goncharenko A. Yu., Kucheryavy Yu.A., Aleksandrova K.O. // European Journal of Contemporary Education. 2014. V.7, no 1: 4–10.
15. Van der Linden W.J. Elements of adaptive testing. New York: Springer, 2010. 437 p.

### *References*

1. Vaynshteyn Yu.V., Shershneva V.A., Esin R.V., Zykova T.V. Adaptacija matematičeskogo obrazovatel'nogo kontenta v jelektronnyh obucha-

- jushhih resursah [Adaptation of mathematical educational content in e-learning resources]. *Otkrytoe obrazovanie*. 2017, no 4: 4–12.
2. Vaynshteyn Yu.V., Esin R.V., Tsibul'skiy G.M. Adaptivnaja model' postroeniya individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij pri realizacii smeshanogo obuchenija [Adaptive model of constructing individual educational trajectories in the implementation of mixed teaching]. *Informatika i obrazovanie*. 2017, no 2: 83–86.
  3. Vaynshteyn Yu.V., Esin R.V., Tsibul'skiy G.M. Adaptivnye obuchayushchie resursy kak sredstvo povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov [Approaches to the assessment of competencies in higher education:]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2017, no 2(40): 52–55.
  4. Efremova N.F. *Podkhody k otsenivaniyu kompetentsiy v vysshem obrazovanii* [Types of assessment of the quality of learning outcomes in attestation (competence approach)]. M.: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2010. 216 p.
  5. Zvonnikov V. I, Chelyshkova M.B. *Otsenka kachestva rezul'tatov obucheniya pri attestatsii (kompetentnostnyy podkhod)* [Assessment of the quality of learning outcomes in attestation (competence approach)]. M.: Logos, 2012. 279 p.
  6. Zvonnikov V.I. *Izmereniya i kachestvo obrazovaniya* [Measurements and quality of education]. M.: Logos, 2006. 312 p.
  7. Zimnyaya H.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. M.: Logos, 2005. 384 p.
  8. Kondurar M.V. *Ponjatija kompetencija i kompetentnost' v obrazovanii* [Competence and competency in education]. *Vektor nauki TGU*. 2012, no 1(8): 189–192.
  9. Shershneva V.A. Formirovanie matematicheskoy kompetentnosti studentov inzhener'nogo vuza [Formation of engineering university students' mathematical competence]. *Pedagogika*. 2014, no 5: 62–70.
  10. Shkerina L.V. *Metodika vyyavleniya i otsenivaniya urovnya sformirovannosti professional'nykh kompetentsiy studentov – budushchikh uchiteley ma-tematiki* [The methodology for identifying and assessing the level of formation of students' professional competencies of students as future

- mathematics teachers]. Krasnoyarsk: RIO KGPU im. V.P. Astaf'eva, 2015. 264 p.
11. Donnell E.O', Lawless S., Sharp M., Wade V. *International Journal of Distance Education Technologies*. 2015, vol. 13(1): 22–47.
  12. Kytmanov A.A, Noskov M.V., Safonov K.V., Savelyeva M.V., Shershneva V.A. *Bolema: Mathematics Education Bulletin*, Rio Claro. 2016, vol. 30(56): 1113–1126.
  13. Shershneva V.A., Shkerina L.V., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. *European Journal of Contemporary Education*. 2016, vol. 17: 357–367.
  14. Mayev I.V., Dautova O.B., Dicheva D.T., Andreyev D.N., Goncharenko A.Yu., Kucheryavy Yu.A., Aleksandrova K.O. Stages in the Making of the Competence Approach and Its Significance to Teaching Medical Disciplines at Institutions of Higher Medical Learning. *European Journal of Contemporary Education*. 2014, vol. 7, no. 1: 4–10.
  15. Van der Linden W.J. *Elements of adaptive testing*. NY: Springer, 2010. 437 p.

#### ДАнные ОБ АВТОРАХ

**Вайнштейн Юлия Владимировна**, доцент кафедры Прикладной математики и компьютерной безопасности, к.т.н., доцент  
*Сибирский федеральный университет*  
ул. Киренского, 26, г. Красноярск, 660074, Российская Федерация  
[yuweinstein@sfu-kras.ru](mailto:yuweinstein@sfu-kras.ru)

**Шершнева Виктория Анатольевна**, профессор кафедры Прикладной математики и компьютерной безопасности, д.п.н., профессор  
*Сибирский федеральный университет*  
ул. Киренского, 26, г. Красноярск, 660074, Российская Федерация  
[vsershneva@yandex.ru](mailto:vsershneva@yandex.ru)

**Вайнштейн Виталий Исаакович**, доцент кафедры Прикладной математики и компьютерной безопасности, к.ф.-м.н.  
*Сибирский федеральный университет*  
ул. Киренского, 26, г. Красноярск, 660074, Российская Федерация  
[vyaynshtyayn@sfu-kras.ru](mailto:vyaynshtyayn@sfu-kras.ru)

**Космидис Ирина Федоровна**, доцент кафедры Прикладной математики и компьютерной безопасности  
*Сибирский федеральный университет*  
*ул. Киренского, 26, г. Красноярск, 660074, Российская Федерация*  
*ifkosmidis@gmail.com*

#### **DATA ABOUT THE AUTHORS**

**Vainshtein Yulia Vladimirovna**, Associate Professor of Applied Mathematics and Computer Security Department, Candidate of Education, Docent  
*Siberian Federal University*  
*26, Kirensky Str., Krasnoyarsk, 660074, Russian Federation*  
*yweinstein@sfu-kras.ru*

**Shershneva Viktoriya Anatol'evna**, Professor of Applied Mathematics and Computer Security Department, Doctor of Education, Professor  
*Siberian Federal University*  
*26, Kirensky Str., Krasnoyarsk, 660074, Russian Federation*  
*vshershneva@yandex.ru*

**Vainshtein Vitalii Isaakovich**, Associate Professor of Applied Mathematics and Computer Security Department, Candidate of Education, Docent  
*Siberian Federal University*  
*26, Kirensky Str., Krasnoyarsk, 660074, Russian Federation*  
*vvaynshtyayn@sfu-kras.ru*

**Kosmidis Irina Fedorovna**, Associate Professor of Applied Mathematics and Computer Security Department  
*Siberian Federal University*  
*26, Kirensky Str., Krasnoyarsk, 660074, Russian Federation*  
*ifkosmidis@gmail.com*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-5-31-49  
УДК 378

## СРЕДА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА

*Войко Р.А.*

**Цель:** На основе анализа научной литературы раскрывающей вопросы профессионального становления студентов в высшей школе обосновать возможность рассмотрения среды как фактора и средства профессионального становления студента в высшей школе в логике средового подхода в образовании.

**Метод или методология проведения работы:** Теоретический анализ психолого-педагогической, социологической и философской литературы, мысленное моделирование.

**Результаты:** Представлена и обоснована логика рассмотрения среды как фактора профессионального становления студента высшей школы с позиций средового подхода в образовании.

**Область применения результатов:** Система высшего образования.

**Ключевые слова:** Личность; студент; среда; развитие; формирование; профессиональное становление.

## ENVIRONMENT AS A FACTOR OF STUDENTS PROFESSIONAL FORMATION

*Voiko R.A.*

**Purpose:** The purpose is to justify the possibility of considering environment as a factor and means of students' professional development in higher education system on the basis of the scientific literature analysis that reveals the issues of students' professional development in the system

*of higher education. The research lies in the field of the environmental approach in education.*

**Methodology:** *Theoretical analysis of psychological and pedagogical, sociological and philosophical literature, mental modeling.*

**Results:** *The logic of consideration of the environment is presented and proved as factor of professional formation of the student embroider schools from positions of environmental approach in education.*

**Practical implications:** *system of higher education.*

**Keywords:** *personality; student; environment; development; formation; professional formation.*

В настоящее время мы стали свидетелями обращения системы высшего образования к потенциалу среды. Анализ образовательных ГОСов позволяет говорить, о том, что наблюдается отражение этого процесса, в формулировании компетенций, и построении учебного процесса. Студент должен уметь профессионально контактировать со средой, а именно: диагностировать, оценивать ее возможности, проектировать свои действия со средой и продуцировать результат. Проблема заключается в том, что на поверку среда воспринимается студентами лишь как условие, детерминирующее их развитие.

В логике процесса профессионального становления среду целесообразно воспринимать более как фактор и средство в достижении цели. Главной целью студента, в данный период времени, является получение высшего образования. Эффективность этого процесса достигается не только конкретными действиями научно-педагогического коллектива ВУЗа и самого студента, сколько образом жизни, который ведет студент.

В литературе по психологии и педагогике, термин «профессиональное становление» личности используется довольно широко. Так на развитие теории профессионального становления оказали влияние исследования А.А. Бодалёва, Л.И. Божович, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжников, Н.Ф. Талызиной и других, кто сходится во мнении, что профессиональное становление представляет собой многоплановое, многоаспектное и довольно сложное явление.



В зарубежных научных исследованиях выделилось пять основных психологических концепций профессионального становления: дифференциально-диагностическая (Ф. Парсонс, Г. Боген); теория решений (Х. Томэ, Г. Рис, Д. Тидеман); психоаналитическая (У. Мозер, Е. Бордин, Е.Роу); типологическая (Д. Холланд); теория развития (Э. Шпрагер, Ш. Бюлер, Э. Гинцберг, Д. Сьюпер).

В отечественной психологии становление рассматривается в двух контекстах: личностном и профессиональном. Личностное становление у Э.Ф. Зеер это непрерывный целенаправленный процесс прогрессивного изменения личности, Д.Н. Завалишина, трактует его как формирование основных отношений с миром и обществом. Профессиональное, по Б.Г. Ананьеву – это становление субъекта труда, Ю.П. Поваренков профессиональное становление видит как процесс поэтапного разрешения комплекса противоречий между социально-профессиональными требованиями, предъявляемыми к индивиду, и его желаниям и возможностям, Э.Ф. Зеер говорит о формировании профессиональной мотивации, компетентности, профессионально важных качеств.

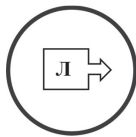
Отдельные стороны профессионального становления будущих специалистов исследуются Е.В. Бондаревой, В.П. Гогучевой, С.А. Днепровым, Н.В. Комусовой, Ю.Н. Кулюткиным, Н.Д. Левитовым, А.К. Марковой, З.М. Рачковой и другими.

Ведущими критериями профессионального становления, по мнению С.Н. Бегидовой [3], являются акмеологические детерминанты, обуславливающие данный процесс. Он начинается в профессиональном учебном заведении и продолжается на протяжении всей ее жизни. К акмеологическим детерминантам, прежде всего, автор относит личностные профессионально значимые качества. Наиболее значимыми акмеологическими детерминантами являются ориентация личности на творческое саморазвитие, профессиональная компетентность, гуманизм, профессиональная ментальность, профессиональное честолюбие, положительная установка на профессиональную деятельность, акмеологическая культура.

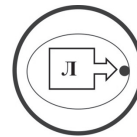
Важно отметить, что акмеологические детерминанты, это не единственное, что определяет процесс профессионального становления. Так

Боликова Л.Ю. и Шурыгина Ю.А. [20] профессиональное становление видят как процесс изменения личности, преобразования её личностных и профессиональных качеств, зависящий, в том числе и от уровня зрелости этих качеств. Взгляд на процесс профессионального становления, позволяет отметить, что становление личности в среде обусловлено как внешними, так и внутренними факторами бытия человека. К числу внутренних факторов мы относим генотип человека, некую заданную от рождения предрасположенность к определенному типу реакции на происходящее в среде, способности личности, которые могут быть даны человеку как от рождения (задатки), так быть развитыми в процессе бытия. Поэтому в представленной далее схеме отражена зависимость процесса профессионального становления от внутренних факторов бытия человека в среде, в частности от его способностей.

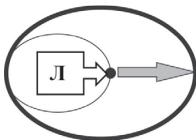
Считаем необходимым по отдельности раскрыть составляющие данного процесса и в итоге представить сам процесс профессионального становления студентов ВУЗа в схематичном виде.



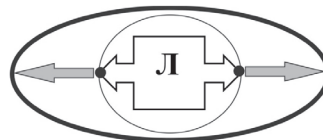
**Рис. 1.** Отсутствие процесса профессионального развития



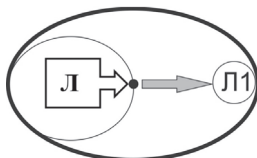
**Рис. 2.** Сужение круга способностей личности



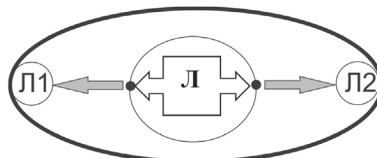
**Рис. 3.** Одностороннее профессиональное развитие



**Рис. 4.** Многостороннее профессиональное развитие




**Рис. 5.** Одностороннее профессиональное становление



**Рис. 6.** Многостороннее профессиональное становление


**Условные обозначения:**

● – точка бифуркации, преломления, дискомфорта.

 – бытующая личность.

 – ниша

 – направление развития.

 – результат формирования новой стороны личности, когда личность открывает для себя новые способности.

***Описание схемы в лингвистических значениях средового подхода***

Человек находится в среде, и, бытуя, определяет для себя некую нишу, которая наделена трофическими, питательными возможностями достаточными для его жизни. Когда человеку достаточно возможностей для бытия, тогда развития личности как такового не происходит (рис. 1).

Когда человек использует, лишь часть предоставляемых нишей возможностей, в данном случае может произойти даже сужение ниши, а следом и среды. Далее, как следствие, произойдет ограничение возможностей для использования или развития способностей личностью (рис. 2), в таком случае, ряд способностей «отмирает», так, когда данный процесс доходит до крайней формы, мы иногда говорим о деградации личности.

Личность развивается, когда человек в своем стремлении обрести свободу от условий среды выходит на границу занимаемой им ниши. В данном случае находясь на этой границе, он испытывает дискомфорт, трудности, момент выбора и лишь преодолевая их, он расширяет границы своей ниши, и среды, возможно даже порождая новые, тем самым обретает либо новые способности, либо совершенствует их. Момент, когда личность находится в точке бифуркации, очень важен с точки зрения становления, так как в этот момент, личность наиболее открыта для формирования, находясь в роли ищущей решения, в поисках нового пути. Профессиональное

развитие может быть, на наш взгляд, как односторонним, (рис. 3) когда личность развивает лишь одну сторону своей личности, так и многоаспектным (рис. 4), когда личность развивается в нескольких направлениях, в двух, трех и так далее.

Подобный процесс происходит и в профессиональном становлении, но при этом к процессу развития профессиональных способностей добавляется еще и формирование профессионально-ориентированного образа жизни.

И если развитие, в логике средового подхода, это процесс обретения свободы и независимости от условий среды, то в процессе формирования, личность ограничивает себя условиями среды и образа жизни.

Так в процессе расширения границ ниши, и среды человек обретает (формирует) новые стороны своего «Я», тем самым ограничивает свое бытие новыми способами со-бытия в среде (рис. 5). Профессиональное становление в данном случае может быть как односторонним, так и многоаспектным (рис. 6), в последнем случае мы часто говорим о личности человека, как о многогранной, многосторонней, многоликой. В логике средового подхода, профессиональное становление, это «отражение образа жизни человека, при котором происходит процесс обретения личностью свободы в условиях среды, через обретение новых или развитие в новом качестве имеющихся профессиональных способностей и обогащение образа жизни человека, посредством формирования новых способов со-бытия в среде» [4].

Осознание сторонами образовательного процесса в ВУЗе возможностей среды для профессионального становления может реализовываться через ознакомление с представлениями о среде, методами ее диагностики, оценки, проектирования и продуцирование надлежащих значений среды для профессионального становления.

Понятие же «среда», за всю историю своего существования, приобрело разнообразные исторические смыслы и значения, иногда даже уводящие от общих толкований к частным. В настоящее время сложно прийти к общему знаменателю и утвердить единое понима-

ние «среды». Что, наверное, невозможно ввиду того, что все мы воспринимаем среду с разных углов зрения, в разных обстоятельствах.

Понятие «среда» [1,21] со временем развития общества обросло различными смыслами ввиду того, что стало использоваться в разных науках, отраслях знания, да и просто в обыденной жизни людей. Среда дословно, означает, то, что находится посередине, можно сказать является неким посредником. Но среда, это и комплекс условий обитания (в биологии); и совокупность всех внешних факторов и условий, воздействующих на отдельный организм (в экологии); и вещество, или совокупность веществ (в химии); и окружающий мир или окружение, комплекс условий в которых протекает жизнедеятельность (в философии); и совокупность условий жизнедеятельности человека (в социологии); и часть окружающего мира, и просто то, среди чего мы пребываем, и что на нас влияет (в педагогике).

Среда как комплекс факторов, способных влиять на человека, его развитие, становление осознавалась еще в V–IV вв. до н.э., во времена Сократа, Платона и Аристотеля. Хриенко А.П. в работе «Социальная среда» [23] описывает отношение к данному понятию в прошлом. Так в средние века понятие «среда» имело свои особенности в том, что все социальные институты рассматривались в контексте религиозной детерминации. В эпоху Возрождения начинает формироваться современное понимание данного понятия. В Новое и Новейшее время в оборот начинают вводиться новые, производные от «среды» понятия. Например, среда обитания, географическая среда и другие. Первоначально социальные процессы, в том числе и влияние среды на человека рассматривались в контексте понимания географической среды, позднее стали рассматриваться в ключе понятия «социальная среда». В дальнейшем понятие социальная среда включила в себя такие понятия как: макросреда, мезосреда и микросреда. В настоящее время данные понятия активно используются в других сферах помимо социологии, преимущественно тех, которые связаны с деятельностью организаций в рыночных условиях. В данной же сфере активно используются и другие по-

нения, образовавшиеся от понятия «среда», а именно внутренняя и внешняя среда, как правило, организации. Внутренняя среда тесно связана с внешней средой, элементы которой, по мнению Пестовой Г.А. [15], не входят в структуру организации, но влияют на её функционирование.

В результате развития философского знания, среда стала восприниматься исследователями в области философии как «условие, средство и цель воспроизводящей деятельности человека», а так же «совокупность условий и влияний, окружающих человека» [21]. В общем понимании, среда представляется и как некое окружение. Среда, по мнению авторов, Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчиновой [7], есть некая субстанция, которая в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума) обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между объектами». Иными словами, среда опосредует влияние тех, кто в ней находится, кого она окружает.

В гуманитарном знании, по мнению автора средового подхода в воспитании, Ю.С. Мануйлова [10, с. 7] обычно взгляды на среду сводятся к двум концепциям, которые он называет «молекулярной» и «факторной». К молекулярным концепциям можно отнести концепцию Мати Хейдметса, который считает, что «средой является та часть окружающего мира, с которой субъект взаимодействует или прямым, или косвенным образом, в открытой или латентной форме» [22, с. 61]. Авторами других «молекулярных» моделей среды являлись В.Л. Глазычев [6], считавший, что молекулой среды является место.

В.Л. Глазычев [17], считал, что под средой принято понимать как предметно пространственное окружение в его чувственно данных компонентах, так и окружение человека в сугубо социальном плане, проявленном в наблюдаемых признаках распределения ролей и позиций.

Дж. Гибсон [5], воспринимал среду как среду обитания, которая состоит из мест, а места из веществ. Роджер Баркер [18], основоположник экологической психологии, утверждал в своей концепции,

что среда состоит из мест поведения. Таким образом, молекулярные модели позволяют представлять среду как совокупность различных мест, предоставляющих различные возможности для субъекта, с которым среда взаимодействует. Факторная же концепция среды рассматривает ее как условие, группу условий, совокупность компонентов, выступающих стимулами, раздражителями, возбудителями, агентами влияния на человека.

Приведем еще несколько примеров. Так В.В. Сериков [19] понимает среду как все то, что окружает субъекта и посредством чего он реализует себя как личность. И чаще всего, в общем смысле среду отождествляют с окружением Людмилы Ивановны Новиковой, которая в свое время в работе «Школа и среда» [12, с. 3] говорила о том, что под средой мы обычно понимаем все то, что нас окружает, на что мы реагируем, от чего зависит наше настроение, самочувствие, что влияет на наши взгляды, ценностные ориентации, поведение. Среда человека не просто его окружение, это то, что он воспринимает, на что он реагирует, и с чем вступает в контакт, взаимодействует.

«Среда – это лишь обращенный к личности и переживаемый ею (в широком смысле) фрагмент пространства миров, уточняет Ю.С. Мануйлов, а пространство метафизично, отвлечено от способов бытия и актов переживания, не представляет ни действительных обстоятельств, ни реальных средств жизнедеятельности конкретного субъекта»[9]. То есть пространство, в отличие от среды, обезличено, среда же есть там, где есть человек, а пространство существует и без человека. Среда есть реальная действительность, в условиях которой, по мнению педагогов [13, 16] происходит развитие человека. Среда [11] утачивает одни и приобретает новые, специфические параметры и характеристики, и тем самым постоянно опосредует развитие личности человека. Среда влияет на человека на протяжении всей жизни, обнажая каждый раз новые условия, которые человек либо воспринимает и понимает, как с ними жить дальше, либо погибает как физическом, так и духовном смысле. К примеру, ребенок, находящийся в утробе матери, находится в так называемой материнской среде, в среде организма матери, где существуют

определенные условия жизни и развития, покидая данную среду, он попадает в иную среду, к которой нужно приспособиться. В дальнейшем ребенок находится в семейной среде, возможности, которой для него создают, открывают родители, родственники, близкие люди и от этого очень многое зависит. В последующем, перед ним открываются иные грани среды, где на каждом этапе взросления, развития, он подвержен ее влиянию. Ребенок, выросший в гетто обычного города, с малой долей вероятности будет изучать английский язык в Лондоне, а сын топ-менеджера какой-нибудь нефтяной компании, скорее всего там и получит образование. История знает много примеров, когда среда оказывала кардинальное развитие на человека: когда пропавших детей воспитывали животные, и они впоследствии вели себя как животные; когда молодой парень один раз оступившись и нарушив закон, попадал в непривычную тюремную среду и уже не смог свернуть с преступного пути; когда беспризорник попадал в общество умных, добрых и увлекающихся мальчишек и девчонок и менялся в лучшую сторону, данные примеры можно продолжать очень долго.

Еще с советских времен, как пишет Ю.К. Бабанский [14], признавалось влияние среды на личность человека, но с поправкой на наследственность, где при помощи воспитательных действий важно было найти равновесие между влиянием среды и наследственностью на человека. До сих пор нет единого мнения в определении среды и наследственности и соотношения между ними. Сторонники биогенного направления в педагогике стоят на стороне наследственности, а сторонники социогенного подхода предпочтение отдают среде. Не единожды совершались попытки подсчитать и установить пропорции влияния среды и наследственности на развитие человека. Представители социогенного направления уверяют, что влияние среды доминирует, а представители биогенного – соответственно в пользу наследственности.

Анализируя представления о среде, вслед за представителями средового подхода [2, 9, 10, 11], мы можем заключить, что среда субъектна, среда есть там, где есть человек, соответственно возможно



использовать влияния среды на человека, в управлении процессом становления личности. Кроме этого, мы осознаем, что среда, с позиции средового подхода способна выступать не только условием, но и что важно, средством воспитания, становления. Среде принадлежит способность возвращать определенный тип личности, как субъекта обладания ценностями и значениями среды, и который определяет себя в том, что что-то имеет и умеет.

Руководствуясь трактовкой понятия «становление», данной Ю.С. Мануйловым [11, с. 80–81], которое, в свою очередь, является результатом развития и формирования, мы можем предположить, что особым фактором в становлении личности может выступить «образ жизни». Образ жизни, в понимании Е.В. Боровской [2], «является связующим звеном между личностью и средой. Среда способствует определенному образу жизни, а образ жизни обуславливает становление личности в среде». Образ жизни, по сути, является «способом бытия в со-бытии», и определяет настоящую жизнь человека в среде. Такое понимание Е.В. Боровской [2], образа жизни, позволяет педагогам прогнозировать процесс становления обучающегося, на уровне того, что студент, может иметь и уметь в результате того или иного образа жизни. Автор средового подхода, Ю.С. Мануйлов [9] способ бытия видит и как способ развития и формирования, а вместе с этим и становления личности. Стало быть, образ жизни, возможно, рассматривать и как способ и результат становления личности. В свою очередь, становление можно рассматривать как развитие и формирование. Где развитие – это процесс обретения свободы и независимости от условий среды. А формирование – это ограничение свободы и независимости условиями среды. Таким образом, профессиональное становление, в логике средового подхода, – это обусловленный образом жизни студента процесс развития и формирования его профессиональных качеств, зависимый от характеристик его широкой жизненной среды. Процесс профессионального становления, возможно, представить схематически. Где существует личность студента (Л); и имеется некий результат профессионального становления; и где присутствует некая траектория

профессионального становления, которая зависит от того, какой образ жизни ведет студент. Если студент в выборе способов своей жизнедеятельности полагается в основном на то, что требует от него высшее учебное заведение, то его траектория полностью и официально заданна вектором движения субъекта среды в процессе его профессионального становления (левый вектор).

Существует и другой вариант (правый вектор), когда процесс профессионального становления определяется индивидуальным вектором движения субъекта среды в процессе его профессионального становления, в таком случае профессиональное становление, как правило, далеко от требования ГОСТов, нормативов, и так далее. И быть уверенным в том, что студент все-таки состоится как профессионал очень сложно. Но и одна и другая описанная нами траектория, получившиеся под воздействие того или иного вектора так идеально выглядеть в реальности вряд ли может. Потому мы допускаем, что траектория может видоизменяться по ходу (прерывистые черные линии), ввиду смены способов жизнедеятельности студента как реакция на возможные изменения в его жизненной среде. Но также важно отметить, что возможна и идеальная траектория профессионального становления, когда общественный и индивидуальный векторы движения субъекта среды в процессе его профессионального становления соединяются, образуя единую, наиболее короткую траекторию профессионального становления студента (центральная прерывистая линия). Конечно, данные сравнения векторов условны, и представлены лишь для того, чтобы акцентировать внимание на том, что процесс профессионального становления многовероятен.

Как мы видим на рис. 7, результат профессионального становления, может быть и в первом, и во втором, и в третьем случае. Вопрос состоит в том, как гарантировать эффективность и качество этого результата? Когда мы говорим о профессиональном становлении и о важности среды, в которой бытует студент, мы подразумеваем в том числе и качество самой среды, ведь от того насколько она насыщена, богата и разнообразна, во многом зависит образ жизни студента, а следовательно и результат профессионального становления.

## Результат профессионального становления

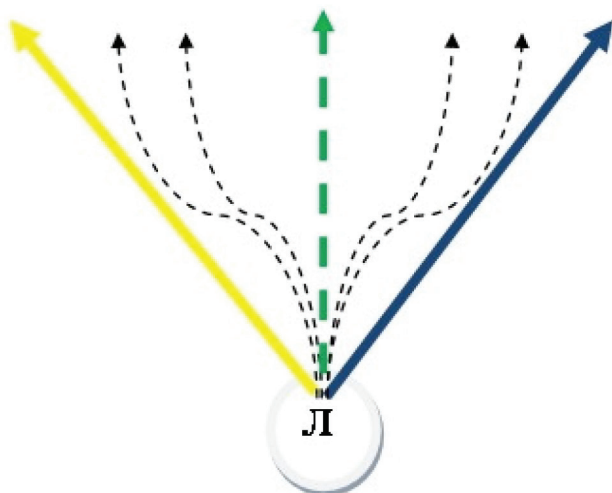


Рис. 7. Траектория профессионального становления студента

### Условные обозначения:

→ — официально заданный (общественный) вектор движения субъекта среды в процессе его профессионального становления;

→ — неофициально заданный (индивидуальный) вектор движения субъекта среды в процессе его профессионального становления;

-----→ — вероятные траектории профессионального становления;

— → — идеальная вероятная траектория профессионального становления;

Л — личность студента.

Профессиональное становление студента напрямую зависит от того, какой образ жизни он ведет, что в свою очередь опосредовано влияниями среды. В данном аспекте среда выступает фактором профес-

сионального становления студента. Среда способна стать средством профессионального становления, при формировании надлежащего профессионально-ориентированного образа жизни, при котором, студент выступает субъектом своего становления. Тогда студент избирательно обращается к среде, диагностирует ее на предмет разрешающих возможностей для своего становления, отбирает необходимые формы и способы взаимодействия, осуществляя деятельность, отвечающую целям становления, тем самым расширяет свою среду и выстраивает траекторию своего профессионального становления, формируя образ жизни посредствующий обозначенному процессу. На начальном этапе профессионального становления одну из важнейших функций играют педагоги, так как именно они управляют, а потом координируют студента в процессе профессионального становления в среде. Открывая перед студентом разрешающие возможности среды, обогащая среду студента, новыми значениями, соответствующими запросам времени, общества и будущей профессии учебное заведение, создают условия, при реализации которых среда способна стать не только действенным фактором, но и средством профессионального становления студента.

### *Список литературы*

1. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. М.: Сов. энцикл., 1969–1978. [http://biblioclub.ru/?dict\\_id=63&page=dict](http://biblioclub.ru/?dict_id=63&page=dict) (дата обращения 12.03.2018)
2. Боровская Е.В. Представления об образе жизни в педагогике // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 2. С. 102–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-ob-obraze-zhizni-v-pedagogike> (дата обращения: 18.03.2018).
3. Бегидова С.Н. Акмеологические детерминанты профессионального становления личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №1. С. 20–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskie-determinanty-professionalnogo-stanovleniya-lichnosti> (дата обращения: 22.05.2018).
4. Войко Р.А. Профессиональное становление личности студента в высшей школе // Современные исследования социальных проблем

- (электронный научный журнал). 2012. № 4. С. 40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-lichnosti-studenta-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 20.05.2018).
5. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию: Пер. с англ. / Общ. ред. А.Л. Логвиненко. М.: Прогресс, 1988, 68 с.
  6. Глазычев В.Л. Дух места// Освобождение духа / Под ред А.А. Гусейнова, В.И. Толстых. М.: Политиздат, 1991. С. 164.
  7. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 224 с.
  8. Дубовицкая С.В., Беккер И.В. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2011. № 24. С. 631–638. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospityvayuschaya-sreda-kak-faktor-stanovleniya-i-razvitiya-lichnosti-1> (дата обращения: 25.05.2018).
  9. Мануйлов Ю.С. Рабочие материалы по освоению теории и технологии средового подхода в воспитании. Центр развития образования города Перми. Пермь. 2001. 24 с.
  10. Мануйлов Ю.С. Соотношение понятий «пространство» и «среда» в контексте управленческой практики // Социально-культурная среда и единое образовательное пространство приволжского федерального округа: региональная политика, стратегия развития: Материалы научно-практической конференции, 28–29 октября 2003 г., Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2004. С. 17.
  11. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. М.: Н.Новгород: изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.
  12. Новикова Л.И. Школа и среда. М.: Знание, 1985. 80 с.
  13. Карелина И.О. Общие основы педагогики: тексты лекций. Учебно-методическое пособие. г.Рыбинск, 2010. URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met126/met126.html> (дата обращения 18.03.2018).
  14. Педагогика. Под редакцией Ю. К. Бабанского. «Просвещение», Москва, 1983 г. URL: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/babanskiy-pedagoika/index.html> (дата обращения 01.02.2018).
  15. Пестова Г.А. Социология управления: учебное пособие. Издательство: Академия Естествознания, 2011. URL: <https://www.monographies.ru/ru/book/section?id=3463> (дата обращения 13.03.2018).

16. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Книга 1. Общие основы. Процесс обучения, 2010. URL: <http://knigovodstvo.ru/book/751/> (дата обращения 12.03.2018).
17. Поэтика городской среды. URL: [http://www.glazychev.ru/habitations&cities/1986\\_poetika.htm](http://www.glazychev.ru/habitations&cities/1986_poetika.htm) (дата обращения 25.01.2018).
18. Раудсепп М. Среда как место поведения (школа экологической психологии Роджера Баркера) // Человек в социальной и физической среде. Таллин, 1983. С. 162.
19. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.
20. Сущность понятия «Профессиональное становление личности» в современном знании // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2011. № 24. С. 573–575. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-professionalnoe-stanovlenie-lichnosti-v-sovremennom-znanii> (дата обращения: 25.05.2018).
21. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фроловой. М., 1986. 557 с.
22. Хейдметс М. Субъект, среда и границы между ними // Психология и архитектура: Тез. Конф., Лохусалу (ЭССР), 25-27 янв.1983г. Таллин, 1983. Т.1. С. 61.
23. Хриенко А.П. Социальная среда (макро-, мезо- и микросреда) // Тезаурус социологии. Тематический словарь-справочник / Под ред. Тощенко Ж.Т. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. 487 с.
24. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

### *References*

1. *Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya* [The Great Soviet Encyclopedia] / Ed. A.M. Prokhorov. Moscow: Sov. encycl., 1969, 1978. [http://biblioclub.ru/?dict\\_id=63&page=dict](http://biblioclub.ru/?dict_id=63&page=dict)
2. Borovskaya E.V. Predstavleniya ob obraze zhizni v pedagogike [Representations about the way of life in pedagogy]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetik.* 2010. V. 16. № 2, pp. 102–105. <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-ob-obraze-zhizni-v-pedagogike>

3. Begidova S.N. Akmeologicheskie determinanty professional'nogo stanovleniya lichnosti [Akmeologicheskie determinants of professional formation of personality]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Adyge State University. Series 3: Pedagogy and Psychology]. 2012. №1, pp. 20–27: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskie-determinanty-professionalnogo-stanovleniya-lichnosti>
4. Voyko R.A. Professional'noe stanovlenie lichnosti studenta v vysshey shkole [Professional formation of the personality of the student in higher education]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*. 2012. № 4. P. 40. <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-lichnosti-studenta-v-vysshey-shkole>
5. Gibson Dzh. *Ekologicheskiy podkhod k zritel'nomu vospriyatiyu* [Ecological approach to visual perception: Per. from the English] / Ed. A.L. Logvinenko. Moscow: Progress, 1988, 68 p.
6. Glazychev V.L. Dukh mesta [The spirit of the place]. *Osvobozhdenie dukha* [The liberation of the spirit] / Ed. AA. Guseinova, V.I. Tolstykh. Moscow: Politizdat, 1991. P. 164.
7. Gusinskiy E.N., Turchaninova Yu.I. *Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya* [Introduction to the philosophy of education]. M.: The publishing corporation "Logos", 2000. 224 p.
8. Dubovitskaya S.V., Bekker I.V. Vospityvayushchaya sreda kak faktor stanovleniya i razvitiya lichnosti [Educating environment as a factor in the formation and development of personality]. *Izvestiya PGU im. V.G. Belinskogo*. 2011. № 24, pp. 631–638. <https://cyberleninka.ru/article/n/vospityvayushchaya-sreda-kak-faktor-stanovleniya-i-razvitiya-lichnosti-1>
9. Manuylov Yu.S. *Rabochie materialy po osvoeniyu teorii i tekhnologii sredovogo podkhoda v vospitanii. Tsentr razvitiya obrazovaniya goroda Permi* [Working materials on mastering the theory and technology of environment-based approach in education. Center for the Development of Education of the city of Perm]. Permian. 2001. 24 p.
10. Manuylov Yu.S. Sootnoshenie ponyatiy «prostranstvo» i «sreda» v kontekste upravlencheskoy praktiki [Correlation between the concepts of “space” and “environment” in the context of administrative practice].

- Sotsial'no-kul'turnaya sreda i edinoe obrazovatel'noe prostranstvo privolzhskogo federal'nogo okruga: regional'naya politika, strategiya razvitiya: Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 28–29 oktyabrya 2003g* [Socio-cultural environment and the unified educational space of the Volga Federal District: regional policy, development strategy: Proceedings of the scientific-practical conference, October 28–29, 2003]. N.Novgorod: Nizhny Novgorod Humanitarian Center, 2004. P. 17.
11. Manuylov Yu.S. *Sredovoy podkhod v vospitanii* [A balanced approach to education]. M.: N.Novgorod: publishing house of the Volga-Vyatka Academy of Civil Service, 2002. 157 p.
  12. Novikova L.I. *Shkola i sreda* [School and environment]. M.: Knowledge, 1985. 80 p.
  13. Karelina I.O. *Obshchie osnovy pedagogiki: teksty leksiy* [General principles of pedagogy: texts of lectures]. Teaching-methodical manual. Rybinsk, 2010. URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met126/met126.html> (circulation date is March 18, 2018).
  14. *Pedagogika* [Pedagogy]. Edited by Yu. K. Babansky. “Education”, Moscow, 1983. <http://www.p-lib.ru/pedagogika/babanskiy-pedagoika/index.html>
  15. Pestova G.A. *Sotsiologiya upravleniya* [Sociology of management]: textbook. Publisher: Akademiya Estestvoznaniya, 2011. <https://www.monographies.ru/en/book/section?id=3463>
  16. Podlasy I.P. *Pedagogika. Novyy kurs. Kniga 1. Obshchie osnovy. Protsess obucheniya* [Pedagogy. New course. Book 1. General Basics. The process of training], 2010. <http://knigovodstvo.ru/en/book/751/>
  17. *Poetika gorodskoy sredy* [Poetics of the urban environment]. [http://www.glazychev.ru/habitations&cities/1986\\_poetika.htm](http://www.glazychev.ru/habitations&cities/1986_poetika.htm)
  18. Raudsepp M. *Sreda kak mesto povedeniya (shkola ekologicheskoy psikhologii Rodzhera Barkera)* [Wednesday as a place of behavior (school of ecological psychology of Roger Barker)]. *Chelovek v sotsial'noy i fizicheskoy srede* [Man in social and physical environment]. Tallinn, 1983. P.162.
  19. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh system* [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. M.: The publishing corporation “Logos”, 1999. 272 p.



20. Sushchnost' ponyatiya «Professional'noe stanovlenie lichnosti» v sovremennom znanii [The essence of the concept of “Professional formation of the individual” in modern knowledge]. *Izvestiya PGU im. V.G. Belinskogo*. 2011. № 24, pp. 573–575. <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-professionalnoe-stanovlenie-lichnosti-v-sovremennom-znanii>
21. *Filosofskiy slovar'* [Philosophical dictionary] / Ed. I.T. Frolova. M., 1986. 557 p.
22. Kheydmets M. Subekt, sreda i granitsy mezhdu nimi [The subject, environment and boundaries between them]. *Psikhologiya i arkhitektura: Tez. Konf., Lokhusalu (ESSR), 25–27 yanv. 1983* [Psychology and architecture: Tez. Conf., Lohusalu (ESSR), 25–27 January 1983]. Tallinn, 1983. Vol.1. P. 61.
23. Khrienko A.P. Sotsial'naya sreda (makro-, mezo- i mikrosreda) [Social environment (macro-, meso- and microenvironment)]. *Tezaurus sotsiologii. Tematicheskii slovar'-spravochnik* [Thesaurus of sociology. Thematic dictionary-directory] / Ed. Toshchenko Zh.T. M.: UNITY-DANA, 2009. 487 p.
24. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [The educational environment: from modeling to design]. M.: Sense, 2001. 365 p.

### ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

**Войко Роман Александрович**, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарного образования  
*Сургутский государственный педагогический университет  
ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, г. Сургут, Тюменская область, 628400,  
Российская Федерация  
voyko82@mail.ru*

### DATA ABOUT THE AUTHOR

**Voyko Roman Aleksandrovich**, Senior Teacher of Department of Social Arts Education  
*Surgut State Pedagogical University  
10/2, 50 years old VLKSM, Surgut, Tyumen region, 628400, Russian Federation  
voyko82@mail.ru*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-5-50-61  
УДК 372.881.1

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Гаспарян Л.А., Лашова С.Н., Пипченко Е.Л.*

*Статья посвящена актуальному в современном образовании вопросу – значимости проектного метода обучения в формировании основных компетенций студентов. Целью данной работы является изучение теории и практики использования проектного метода при обучении русскому языку как иностранному, а также выявление наиболее адекватных специфике преподаваемого предмета типов проблемно-исследовательских проектов. Основу исследования образуют теоретические и эмпирические методы исследования, такие как: сравнительно-исторический анализ отечественной и зарубежной литературы по теме и проблеме исследования; педагогическое наблюдение; анализ речевых продуктов и письменных работ студентов. Результатами исследования стали разработка, обоснование и характеристика проблемно-исследовательских проектов, применяемых при обучении студентов-медиков русскому языку как иностранному.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход; компетенции; проектный метод обучения; речевая деятельность.

## PROJECT-BASED TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Gasparyan L.A., Lashova S.N., Pipchenko E.L.*

*The article deals with the project-based method of teaching that is considered to be a matter of current interest in the development of*

*the main students' core competences. The aim of the paper is to study the theory and practice of using the project-based method in teaching foreign students Russian as a foreign language, as well as specific characteristics of a problem-research project as an interactive form of teaching are described in the paper; different types and kinds of problem based research projects are singled out; specific features of each type are studied.*

*Theoretical and experimental research methods form the bases of the study, such as the comparative historical analyses of the national and foreign literature corresponding to the theme and problem of the research, pedagogical observation, analysis of students' speech products and written outputs. The result of the work is the development, grounding and characteristics of the problem-based projects used in teaching medical university students Russian as a foreign language.*

**Keywords:** *competence approach; competences; project-based teaching method; speech activity.*

В современных образовательных стандартах большое внимание уделяется формированию ключевых компетенций, без которых немислим профессионал нового времени. Это, прежде всего, компетенции социального взаимодействия, самоорганизации, саморазвития, коммуникативные компетенции.

На наш взгляд, важнейшим условием формирования всех этих компетенций является реализация в образовательном процессе организационно-деятельностного подхода, предполагающего такую организацию деятельности коллектива и личности, когда для каждого студента создаются условия для проявления им активности, инициативы, творчества, а также условия для успешной самореализации. Именно поэтому огромное значение приобретает реализация в образовательном процессе интерактивных методов обучения. Внедрение интерактивных методов обучения рассматривается нами как одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе, в том числе и медицинском, и обязательное условие эффективной реализации компетентностного подхода.

Реализация компетентностного подхода не состоится без самостоятельной аналитической исследовательской работы субъектов, вовлекаемых в субъект-субъектное коллективное взаимодействие. Указанные характеристики в полной мере присущи проектной методике, организации и проведению проблемно-исследовательских проектов как интерактивного средства развития не только исследовательских умений и навыков, речевых, языковых навыков студентов, но и их коммуникативных, социальных умений и навыков.

Участие в проекте совершенствует умения обучающихся во всех видах речевой деятельности: во время обсуждения – говорение и аудирование, во время поиска материалов – чтение, оформления – письмо [9, с. 140]. В этом заключается одно из важных преимуществ проектной деятельности при изучении иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного.

**Целью** данного исследования было изучение теории и практики использования метода проектов при обучении русскому языку как иностранному, а также выявление наиболее адекватных специфике преподаваемого предмета типов проблемно-исследовательских проектов.

В ходе исследования нами применялись следующие методы:

- **теоретический метод:** сравнительно-исторический анализ отечественной и зарубежной общепедагогической, психологической, лингвистической, психолингвистической, методической литературы по теме и проблеме исследования;
- **эмпирические методы:** педагогическое наблюдение; анализ речевых продуктов и письменных работ студентов.

**Теоретико-методологической базой** нашего исследования явились:

- общая теория деятельности и иноязычной речевой деятельности (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и др.);
- исследования применения метода проектов в обучении иностранным языкам (М.Ю. Бухаркина, И.А. Зимняя, Н.Ф. Коряков-

цева, М.А. Мосина, Е.С. Полат, Л.А. Гаспарян, Е.Л. Пипченко и др.).

Принимая в качестве интерактивной технологии метод проектов как один из основных для формирования коммуникативных, языковых, профессиональных компетенций студентов, необходимо определить, что же нами понимается под проектной деятельностью.

Метод проектов рассматривается нами как особая индивидуальная, парная или групповая работа, выполняемая в течение определенного отрезка времени, предполагающая решение какой-то проблемы и получение на выходе «осязаемых» конкретных результатов, представляемых в виде презентации и защиты [10, с. 67].

На наш взгляд, суть метода проектов заключается в особой форме организации коммуникативно-познавательной деятельности студентов, имеющей общую цель, согласованные способы достижения общего результата. Именно эта особая форма организации коммуникативно-познавательной деятельности позволяет вовлечь обучаемых в процесс активного учения, интерактивного субъект-субъектного взаимодействия в образовательной среде. Проектная деятельность также дает возможность моделировать профессиональные ситуации взаимодействия будущих специалистов, формировать стратегии работы с информационными потоками, обучать студентов выявлять главное, существенное, добиваться результата в атмосфере сотрудничества, взаимопомощи.

Являясь, по мнению многих исследователей, наивысшим проявлением активных методов обучения иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному, проект позволяет преподавателю варьировать формы организации коммуникативно-познавательной деятельности студентов. Разнообразные формы взаимодействия (парные, групповые, коллективные), значимость темы проекта, использование в ходе работы над проектом различных учебных микро- и макроситуаций создают, как подчеркивает Е.Л. Пипченко, оптимальные условия «для активной вовлеченности студентов в процесс работы, взаимопомощи, проявления ими эмпатии и положительных эмоций от совместной деятельности» [11, с. 20].

Анализируя преимущества метода проектов при обучении иностранному языку, Н.Ф. Коряковцева отмечает, что он обладает неоспоримыми преимуществами, главными из которых являются: интеграция всех видов речевой деятельности на изучаемом языке; произвольное запоминание лексических и грамматических структур; отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта; наглядное представление внеязыкового результата проекта; использование иностранного языка в ситуациях, максимально приближенных к реальному общению; создание внутренней и внешней мотивации к изучению иностранного языка; учет интересов и особенностей обучающихся; интенсивное межличностное общение обучающихся [5, с. 82].

По доминирующему типу деятельности можно выделить следующие типы проектов: исследовательские, творческие, игровые, практико-ориентированные (прикладные), ознакомительно-ориентировочные (информационные) [10].

Так, именно для обучения иностранным языкам исследователи (М.Ю. Бухаркина, Л.И. Палаева) предлагают такие типы проектов: 1) языковые (лингвистические) телекоммуникационные проекты, имеющие практические, образовательные, развивающие цели; 2) культурологические (страноведческие), разработанные с образовательными, развивающими целями; 3) игровые проекты; 3) социокультурные (социолингвистические, культуроведческие, социальные).

Безусловно, при изучении русского языка как иностранного велика роль лингвистических проектов, которые позволяют студентам не только расширить круг лингвистических знаний, но и при выборе соответствующей тематики проектов приобщиться к социокультурным нормам использования языка в профессиональной сфере.

Так, весьма эффективной формой деятельности становится составление студентами-медиками в парной или групповой работе тезаурусов по определенным разделам медицины, что не только расширяет лексический профессиональный кругозор студентов, способствует формированию их умения работать в группе, но и в

дальнейшем должно способствовать успешности корпоративной коммуникации будущих специалистов.

Большой интерес вызывают у студентов лингвистические темы, связанные с культурой поведения врача, нормами врачебной деятельности. Например, такие темы исследовательских проектов, как: «Использование императива в речи врача», «Этические формулы в речи врача» и т.д. Данные проекты позволяют углубить лингвистические знания студентов, помогают им овладеть системой языка (формирование определенных языковых навыков и речевых умений). И в то же время, что является не малым мотивирующим фактором для студентов, формируют у них необходимые профессиональные коммуникативные компетенции.

Все это позволяет нам утверждать, что при изучении русского языка как иностранного на первом этапе обучения целесообразно использовать именно лингвистические профессионально ориентированные проекты.

Так же при изучении русского языка как иностранного велика значимость страноведческих проектов, содержательно аккумулирующих страноведческую и профессиональную информацию, например, это проекты, в основе которых лежит исследование различной медицинской проблематики, истории развития медицины в России, истории жизни знаменитых российских врачей. Данный тип проектов не только расширяет круг знаний студентов о стране изучаемого языка, формирует языковые умения и навыки студентов, но и в то же время формирует этические и деонтологические принципы будущих врачей (например, «Леонид Рошаль – детский доктор мира», «Е.А. Вагнер и его книга «Раздумья о врачебном долге» и т.д.).

Зарубежные авторы M. Bloor, M. J. St. John, R. Ellis, S. Haines, T. Hutchinson выделяют такой вид проектов, как проекты-миниисследования, при выполнении которых студенты осуществляют социальное исследование путем интервьюирования, анкетирования, опроса и представляют результаты в обобщенном виде, подтверждая их структурируемыми фактами и цифрами. На наш взгляд, рационально такие миниисследования также посвящать лингвистической

тематике (например, «Использование профессионального сленга в речи студентов-медиков»), что вновь позволяет расширить личностный и профессиональный кругозор обучаемых, формировать языковые умения и навыки студентов, а также развивать у них необходимые для выполнения проекта исследовательские умения: проблематизацию, целеполагание, планирование, разработку, самоанализ и рефлексиию.

Организуя проектную деятельность обучаемых, необходимо создавать условия, побуждающие студентов работать в новой образовательной информационной среде, условия для расширения исследовательского гиперпространства. Такие условия создают так называемые телекоммуникационные и информационно-коммуникативные проекты, такие как «веб-проекты», «сетевые проекты», «мультимедийные проекты» (П.В. Сысоев, Е.С. Полат, М.А. Мосина). Интерактивность работы с информационными массивами Интернета в процессе выполнения сетевых проектов не только создает комфортные условия для исследовательской деятельности студентов, но и позволяет привлечь к проекту сторонних участников. Весьма интересными для исследования в рамках информационно-коммуникативных проектов могут стать такие темы, как сравнительные характеристики состояния медицины России и других стран (в том числе родной страны студента), уровень медицинского образования в России и ведущих странах мира, в родной стране студента и т.д. Таким образом, информационно-коммуникативные проекты, выполняемые студентами, приобретают мультикультурный характер, так как при создании данного проекта, в основе которого лежит сравнительная характеристика, студентам необходимо учитывать влияние культурных, социальных, религиозных особенностей стран на объект исследования.

К телекоммуникационным проектам, безусловно, относятся и видеопроекты, создаваемые студентами. Как отмечает Л.А. Гаспарян, «... видеоматериалы являются незаменимым средством обучения в случаях необходимого интенсивного погружения в иноязычную среду, так как обеспечивают единство обучения всем видам речевой и учебно-профессиональной деятельности» [3, с. 80]. В данном



случае крайне важна проблематизация самими студентами учебных видеопроектов, которые становятся как способом, так и результатом изучения иностранного языка. В рамках курса «Профессиональная коммуникация врача» студентами создаются видеопроекты «Диалог врача и пациента» по таким темам, как «Сбор паспортных данных пациента», «Выявление основной жалобы», «Сбор анамнеза настоящего заболевания» и др. Эти видеопроекты, являющиеся результатом работы студентов в парах, позволяют не только формировать у них навыки диалогического взаимодействия, телекоммуникационные навыки, но и, в конечном счете, формируют у них профессиональные коммуникативные компетенции.

Итак, как мы пытались показать в нашей работе, для развития речевой деятельности обучаемых, формирования у них языковых и профессиональных компетенций необходимо использовать различные виды проектов: лингвистические, страноведческие, проекты-минисследования, информационно-коммуникативные и телекоммуникационные проекты. При этом, как мы считаем, необходимо, чтобы проекты, в своей основе, аккумулировали разные виды информации: лингвистическую, профессиональную, страноведческую и др.

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

### **Список литературы**

1. Бухаркина М.Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1994. 200 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2008. 352 с.
3. Гаспарян Л.А. Метод видеопроектов как средство формирования умений иноязычного диалогического взаимодействия // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 80–86.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: ЛОГОС, 1999. 384 с.
5. Коряковцева Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности: дис. ... док. пед. наук М., 2003. 426 с.
6. Леонтьев А.А. Психология общения. 3-е изд. М.: Смысл, 1999. 365 с.

7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Изд. полит. лит-ры, 1977. 304 с.
8. Мосина М.А. Проектные технологии обучения иностранным языкам: моногр. Пермь: ПГПУ, 2010. 224 с.
9. Палаева Л.И. Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе. На материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 239 с.
10. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина [и др.]. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
11. Пипченко Е.Л. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению студентов технического университета на основе проблемно-исследовательских проектов: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2016. 252 с.
12. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных Интернет-технологий: учеб-метод. пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. М.: Глосса-Пресс, 2010. 182 с.
13. Bloor M. Project writing: The marriage of process and product / M. Bloor, M. J. St John. Academic writing: Process and product. London: Modern English Publications, 1988: 85–94.
14. John M. J. English for Specific Purpose (E.S.P.). Teaching English as a Foreign Language, Boston, 1991: 71–74.
15. Ellis R. SLA research and language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1997. 280 p.
16. Haines S. Projects for the EFL classroom. Resource material for teachers. London: Nelson, 1989. 154 p.
17. Hutchinson T. Introduction to project work. Oxford: Oxford University Press, 1999. 324 p.

### *References*

1. Buharkina M.U. *Ispol'zovanie telekommunikacij v obuchenii inostrannym yazykam v obshcheobrazovatel'noj shkole* [The use of telecom-

- munications in teaching foreign languages in the general education school]. M., 1994. 200 p.
2. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and speaking]. M.: Labirint, 2008. 352 p.
  3. Gasparyan L.A. Metod videoproektov kak sredstvo formirovaniya umenij inozazychnogo dialogicheskogo vzaimodejstviya [The method of video projects as a means of forming the skills of foreign-language dialogical interaction]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012, no 3: 80–86.
  4. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology]. M.: LOGOS, 1999. 384 p.
  5. Koryakovceva N.F. *Teoreticheskie osnovy organizacii izucheniya inostrannogo yazyka uchashchimsya na baze razvitiya produktivnoj uchebnoj deyatel'nosti* [Theoretical framework of the organization of studying of a foreign language to pupils on the basis of development of productive educational activity]. M., 2003. 426 p.
  6. Leont'ev A.A. *Psihologiya obshcheniya* [Psychology of communication]. 3-e izd. M.: Smysl, 1999. 365 p.
  7. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality], M.: Izd. polit. lit-ry, 1977. 304 p.
  8. Mosina M.A. *Proektnye tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam: monogr.* [Project technologies for teaching foreign languages: monograph]. Perm: PGPU, 2010. 224 p.
  9. Palaeva L.I. *Ispol'zovanie metoda proektov na srednem ehtape obu-cheniya inostrannym yazykam v obshcheobrazovatel'noj shkole. Na materiale anglijskogo yazyka* [Using the method of projects in the middle stage of teaching foreign languages in a comprehensive school. On the material of the English language]. M., 2005. 239 p.
  10. Polat E.S., Buharkina M.Yu. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posob. dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov* [New pedagogical and information technologies in the education system: a textbook for students of pedagogical universities and a system for improving the qualifi-

- cations of teaching staff]. М.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002. 272 p.
11. Pipchenko E.L. *Obuchenie gibkomu inoyazychnomu professional'no-orientirovannomu chteniyu studentov tekhnicheskogo universiteta na osnove problemno-issledovatel'skih projektov* [Training flexible foreign-language vocational-oriented reading of students of a technical university on the basis of problem-research projects]. Ekaterinburg, 2016. 252 p.
  12. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novyh informacionno-kommunikativnykh Internet-tekhnologij: ucheb-metod. posobie dlya uchitelej, aspirantov i studentov* [Methods of teaching a foreign language using new information and communication Internet technologies: a teaching aid for teachers, post-graduate students and students]. М.: Glossa-Press, 2010. 182 p.
  13. Bloor M. Project writing: The marriage of process and product / M. Bloor, M. J. St John. *Academic writing: Process and product*. London: Modern English Publications, 1988: 85–94.
  14. John M. J. *English for Specific Purpose (E.S.P.). Teaching English as a Foreign Language*, Boston, 1991: 71–74.
  15. Ellis R. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997. 280 p.
  16. Haines S. *Projects for the EFL classroom. Resource material for teachers*. London: Nelson, 1989. 154 p.
  17. Hutchinson T. *Introduction to project work*. Oxford: Oxford University Press, 1999. 324 p.

#### ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

**Гаспарян Лариса Алексеевна**, заведующий кафедрой русского языка как иностранного, кандидат педагогических наук  
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный медицинский университет»*  
*ул. Сибирская, 9, г. Пермь, 614000, Российская Федерация*  
*latin2016.gasparyan@mail.ru*

**Лашова Светлана Николаевна**, доцент кафедры русского языка как иностранного, кандидат филологических наук  
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный медицинский университет»*  
*ул. Сибирская, 9, г. Пермь, 614000, Российская Федерация*  
*tatsvetlana@gmail.com*

**Пипченко Елена Леонидовна**, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, кандидат педагогических наук  
*ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет»*  
*Комсомольский проспект, 29, г. Пермь, Пермский край, 614990, Российская Федерация*  
*elenapipchenko@yandex.ru*

#### **DATA ABOUT THE AUTHORS**

**Gasparyan Larisa Alekseevna**, Head of the Russian as a Foreign Language Department, PhD in Pedagogy, Associate Professor  
*Perm State Medical University*  
*9, Sibirskaya Str., Perm, 614000, Russian Federation*  
*latin2016.gasparyan@mail.ru*

**Lashova Svetlana Nikolaevna**, Associate Professor of the Russian as a Foreign Language Department, PhD in Philology  
*Perm State Medical University*  
*9, Sibirskaya Str., Perm, 614000, Russian Federation*  
*tatsvetlana@gmail.com*

**Pipchenko Elena Leonidovna**, Associate Professor of the Foreign Languages, Linguistics and Translation Department, PhD in Pedagogy  
*Perm National Research Polytechnic University*  
*29, Komsomolsky prospekt, Perm, 614990, Russian Federation*  
*elenapipchenko@yandex.ru*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-5-62-76

УДК 378.1

## ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Гусевская О.В.*

***Цель.** В статье выполнен краткий ретроспективный анализ развития внеурочной работы, выявляющий предпосылки становления современной системы дополнительного образования в России. Раскрыто авторское понимание целевого назначения дополнительного образования в современных социально-педагогических условиях. Обозначена актуальная необходимость в подготовке педагогических кадров, обладающих универсальными профессиональными компетенциями, т.е. специалистов, готовых к разработке и реализации программ дополнительного образования детей с использованием ресурсов научных организаций, организаций культуры и спорта (музеев, библиотек, виртуальных читальных залов, филармоний, театров, спортивных центров), медийных (использующих в качестве инструментов сервисы сети «Интернет», телевидения, радио, мультимедиа) проектов.*

***Метод или методология проведения работы.** Основу исследования составили методы анализа, обобщения, аналогии, систематизации, проектирования.*

***Результаты.** Представлена авторская программа курса «Методика и технологии дополнительного образования» для студентов-бакалавров педагогических вузов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) по профилю «Начальное образование – Дополнительное образование». Раскрываются цель, задачи и содержание курса; представлена программа. Описана преемственность и вариативность содержания подготовки с целью овладения системообра-*

зующими учебно-профессиональными действиями в меняющихся социокультурных условиях. Раскрыты технологические приемы, позволяющие повысить уровень овладения профессиональными компетенциями: решение учебно-профессиональных задач (кейсов); теоретическое моделирование и проектирование профессиональной деятельности.

**Область применения результатов.** Результаты могут быть применены в образовательном процессе вуза с целью подготовки специалистов, самостоятельно проектирующих и реализующих программы дополнительного образования для обучающихся начальной школы в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

**Ключевые слова:** начальное общее образование; младший школьник; дополнительное образование; программа дополнительного образования; профессиональные компетенции; педагог дополнительного образования; программы дополнительного образования детей.

## THE ISSUE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING TO IMPLEMENT PROGRAMS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION

*Gusevskaya O.V.*

**Purpose.** The article provides a brief overview of extracurricular activity origin and development that determines the formation prerequisites for the modern supplementary education system in Russia. The author's interpretation of supplementary education purposes in modern social and pedagogical environment is presented. The urgent need for the teachers' training with universal professional competencies is determined, i.e. the need for specialists ready to develop and implement programs of children's supplementary education using the resources of scientific, cultural and sports organizations (museums, libraries, virtual reading halls, philharmonic halls, theaters, sports centers), as well as media projects (involving the Internet, television, radio and animation).

**Method or work methodology.** *The study was based on the methods of analysis, generalization, analogy, systematization, designing process.*

**Results.** *The authorial program of Supplementary Education Methodology and Techniques course for the pedagogical university undergraduate students (field of study 44.03.05 Pedagogical Education (with two profiles of training), major profiles “Primary Education – Supplementary Education”) is presented. The purpose, objectives and content of the course are disclosed, as well as the program is presented. The continuity and variability of the training content, aimed at mastering the system-forming educational and professional actions in changing sociocultural conditions, are described. Technological methods providing improvement of professional competences mastering are revealed: solution of educational and professional tasks (cases); theoretical modeling and design of professional activity.*

**Practical implications.** *The results can be applied in the educational process of the University in order to train specialists for independent design and implementation of additional education programs for primary school students in accordance with the FSES PGE requirements.*

**Keywords:** *primary general education; junior schoolchild; supplementary education; supplementary education program; professional competences; supplementary education teacher; supplementary education programs for children.*

В связи с актуализацией в современном образовании роли внешкольного (дополнительного) образования многие учёные, педагоги, исследователи обратились к ретроспективе системы дополнительного образования детей и взрослых. Дополнительное образование в России имеет сложную и неоднозначную по своим задачам, функциям и организационной структуре историю развития. По данным ряда современных исследователей (И.В. Жгенти, А.В. Павлова, Н.Г. Тихомировой, Е.В. Смольникова и др.), источником дополнительного образования необходимо считать систему внешкольной работы, которая приобрела наиболее устойчивые формы к началу XX века. Известно, что особый вклад в становление внеурочной систе-



мы образования внесли К.Н. Вентцель, А.У. Зеленко, П.Ф. Лесгафт, С.Т. Шацкий, К.А. Фортунатов [5; 6; 9; 13; 16]. Следующие этапы развития внеурочного (дополнительного) образования тесным образом связаны с изменениями в политической и социальной ситуации страны. В сложный для страны послереволюционный период придавалось важное значение внешкольному образованию, и оно стало частью общей системы народного просвещения. В период 20–30 гг. XX в. закладывался фундамент становления внешкольных государственных учреждений, обладающих высоким воспитательным потенциалом. Именно в этот период происходит становление научно-методической базы дополнительного образования [9; 16]. В период 40–50 гг. XX века происходит стабилизация и укрупнение системы дополнительного образования, что обусловлено необходимостью систематизации процесса воспитания, жизненного самоопределения детей и их первичной профориентации в условиях социально-педагогической нестабильности послевоенного времени.

Активное развитие психолого-педагогических взглядов, становление идей индивидуально-личностного подхода переориентировали содержание программ дополнительного образования с учетом дифференциации интересов детей в 70–80-е годы. Данный подход актуализирован в современной концепции дополнительного образования детей [1].

Вместе с тем, уже начиная с 1986 г. детские организации переживают острый кризис [5; 7; 8; 11], проявившийся в сокращении масштабов деятельности внешкольных учреждений и их количества. Кризис усугубился распадом пионерской и комсомольской организаций в 1991 г. Возникший вакуум в системе воспитания постепенно заполняется опять же за учреждений внешкольного образования. В 1992 г. с выходом нового закона «Об образовании» внешкольным учреждениям вернули статус образовательных учреждений и назвали учреждениями дополнительного образования детей (УДОД). В 1995 г. вышло «Типовое положение об учреждении дополнительного образования». Закон РФ «Об образовании» создал правовые предпосылки для перехода от унитарной, идеологизированной системы

образования к системе вариативной, гуманистической, демократической. С 1992 г. отмечаются стабилизация (частичное восстановление) численности учреждений дополнительного образования, активизация их деятельности, что свидетельствует о выходе системы из кризиса [5]. По мнению многих исследователей, именно в этот период сформировались главные отличия этих учреждений от школы: свобода выбора деятельности, педагога, обучающей программы; возможность менять виды деятельности, коллектив, педагога; главным организующим началом стал не урок, а творчество в различных его проявлениях; между ребенком и педагогом сложились особые взаимоотношения сотрудничества и сотворчества; они позволяют ребенку найти свое место в жизни, получить допрофессиональную или начальную профессиональную подготовку [6].

Ретроспективный анализ развития внешкольного (дополнительного) образования позволяет нам констатировать, что данная форма образования сопровождает общество на протяжении длительного периода его развития и уверенно приобретает государственные масштабы даже в самые сложные периоды социально-политических преобразований в стране. Современный статус системы дополнительного образования детей предполагает становление её как неотъемлемой части общей системы образования России [1; 2; 10; 15]. По словам министра образования РФ О.Ю. Васильевой сейчас есть законные основания для реализации Программы дополнительного образования детей и в организациях дополнительного образования, и на базе школ, вузов, музеев и иных учреждений [12]. При этом, констатирует министр, очень важно, чтобы школа была укомплектована соответствующими кадрами с достаточным уровнем квалификации. Кроме того, она напомнила, что дополнительное образование имеет, по крайней мере, две цели. Во-первых, дополнительное образование, что следует уже из его названия, является дополнением к основному базовому плану школы. С одной стороны, углубляются и расширяются базовые знания, в опережающем графике осуществляется прохождение различных предметных курсов, с другой стороны, проводятся компенсирующие занятия для неуспевающих

детей, и для детей с отставанием в развитии. Во-вторых, дополнительное образование выходит за рамки базового учебного курса, т.е. дети знакомятся с областями знаний, лежащих вне общеобразовательных программ, здесь находят свой интерес одаренные дети, а со старшеклассниками имеется возможность реализовать программы вузовской и допрофессиональной подготовки [7; 12; 14].

В связи с этим, на государственном уровне обозначилась необходимость подготовки квалифицированных кадров, способных разрабатывать и реализовывать программы дополнительного образования с учётом современных требований общества, удовлетворяя запросы детей разных возрастов и их родителей, максимально используя ресурсы социокультурной среды.

Исходя из этого, для студентов 3-го курса Педагогического института Иркутского государственного университета (профиль «Начальное образование – Дополнительное образование») был разработан специальный учебный курс, который позволят освоить методику и технологии организации образовательного процесса в условиях дополнительного образования. Данный курс входит в состав обязательных дисциплин вариативной части профессионального цикла основной профессиональной образовательной программы [4]. Опору для изучения курса, составляют компетенции, приобретённые студентами в процессе изучения дисциплин в соответствии с учебным планом: «Педагогика», «Теория и методика воспитания (начальное образование)», «Психолого-педагогическая диагностика младшего школьника». Курс также ориентирован на процесс прохождения педагогической практики в качестве конкретной методологической основы для успешного осуществления всех компонентов педагогической деятельности в системе дополнительного образования и становления будущего специалиста.

Содержательную основу курса «Методика и технологии дополнительного образования» составляют положения «Федерального закона о дополнительном образовании», определяющие идеологию и нормативно-правовые основы профессиональной деятельности педагога дополнительного образования в современных социально-

педагогических условиях. Системное освоение дисциплиной предполагает достижение следующих результатов. В личностной сфере студентов – способность к анализу и рефлексии своих личностных качеств и способностей для работы в структуре дополнительного образования; умение выстраивать взаимоотношения на основе сотрудничества с детьми в разновозрастных группах и их родителями; педагогическая мобильность и социальная активность. В учебно-профессиональной сфере предполагается достижение результатов: готовность к самостоятельному проектированию программ дополнительного образования, подготовке их организационно-методического обеспечения; интеграция в условия сетевого взаимодействия дополнительного образования и организаций различного типа (библиотеки, музеи, театры и пр.) [4].

Курс рассчитан на 18 лекционных, 36 практических и 54 часа для самостоятельной работы студентов. Содержательная структура дисциплины по выбору разбита на четыре раздела. В рамках освоения первого раздела студенты анализируют генезис системы дополнительного образования; определяют роль дополнительного образования в развитии, воспитании и социализации детей; изучают наследие выдающихся педагогов-создателей первых детских клубов и объединений: А.У. Зеленко, С.Т. Шацкого, А.А. Фортунатова. Знакомятся и анализируют современные подходы, разработанные педагогами, работающими над теорией и методикой дополнительного образования: А.Г. Асмоловым, А.К. Брудновым, В.А. Горским, А.В. Золотаревой, Е.Б. Евладовой, М.Б. Коваль, Н.Г. Крыловой, Л.Г. Логиновой, Н.А. Морозовой, Г.Н. Поповой, А.Б. Фоминой, М.Ю. Чековым, А.И. Щетинской и др.

Важным для становления профессиональных компетенций в области теории и практики дополнительного образования является освоение второго учебного раздела. Учебный процесс предполагает выполнение студентами заданий на учебное проектирование, решение web-квестов, работу с кейсами. Например, задание на учебное проектирование: «Разработать миссию учреждения дополнительного образования с учётом следующих требований:

- социальные запросы, потребности, интересы общества, ожидания детей, связанные с учреждениями дополнительного образования;
- социальные, демографические, этнокультурные, экономические особенности региона; нормативные требования, предъявляемые органами управления образованием к учреждениям подобного типа;
- сложившаяся система, структура и особенности образовательного процесса учреждения;
- особенности контингента детей и родителей, их потребности, интересы и запросы;
- уровень профессиональной компетентности, мотивация педагогического коллектива;
- материальная база и финансовые возможности учреждения дополнительного образования детей» [4]. Выполнение задания требует от студентов на основе изучения потребностей заказчика образовательных услуг (детей и родителей), анализ тенденций развития организации, оценку ресурсной базы на этой основе конкретизацию целей и задач учреждения дополнительного образования. Подобные задания выводят студентов на активный уровень усвоения. Результаты проектирования студенты представляют в виде презентации и публичной защиты.

При работе с кейсами студенты-бакалавры имеют возможность в первом приближении познакомиться с основными положениями по разработке программ дополнительного образования и методикой их реализации. Они изучают типы и виды программ, требования к их разработке; осваивают этапы работы над образовательной программой. Кейс представляет собой учебно-методический комплекс образовательной программы дополнительного образования: программу учебных занятий, методические рекомендации, инструкции по организации образовательного процесса; схемы, карты, таблицы, фотографии, репродукции, макеты, модели, используемые в процессе обучения; компьютерное программное обеспечение; описание обучающих игр, тренингов, упражнений, задач, практических

заданий; средства контроля, вопросы, задания, тесты (педагогические и психологические); информация о пособиях, энциклопедиях, словарях-справочниках, периодических изданиях, электронных носителях информации, используемых в программе; аудио-теле-видео-материалы. Студенты получают установку перед работой с кейсом: выполнить экспертирование образовательной программы в соответствии с экспертным листом оценивания образовательной программы дополнительного образования, в котором отражены основные критерии и показатели эффективности. Задание групповое, перед работой в группе из 5-ти человек необходимо распределить роли: методист, психолог отдела, специалисты по профилю программы, научные консультанты, экспертная группа методического совета. Критерии оценки выполненного задания: решение задачи правильное, демонстрирует применение аналитического и творческого подходов, знание учебного материала по теме; продемонстрированы умения работы в ситуации неоднозначности и неопределенности; решение задачи представлено на контроль в срок. Подобные задания наиболее продуктивно и осознанно позволяют осваивать студентам приёмы проектирования образовательных программ.

Не менее важным является освоение учебного содержания третьего раздела. Его содержание предполагает освоение учащимися технологии организации и проведения учебного занятия дополнительного образования. Студенты изучают специфику форм, структуры, содержания, принципы организации учебного занятия дополнительного образования. Овладевают приёмами отбора педагогических технологий с учётом целей и задач занятия. Осваивают современные образовательные технологии: технология проведения учебного занятия, построенного в соответствии с теорией общего развития (Л.В. Занков), технология проведения учебного занятия в системе дифференцированного обучения (И. Унт), технология проведения учебного занятия в соответствии с теорией проблемного обучения (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер), организация занятия на основе групповой технологии, технология построения учебного занятия в соответствии с теорией педагогики сотрудничества, техно-

логическая цепочка группового творческого воспитательного дела (И.П. Волков, И.П. Иванов), технология проведения учебного занятия-игры и другие.

Учебное содержание четвёртого раздела программы ориентирует студентов на требования к профессиональной компетентности педагога дополнительного образования. Будущие учителя знакомятся со структурой и содержанием компетентности педагога дополнительного образования; изучают проблемное поле становления профессиональной компетентности педагога в современных условиях развития дополнительного образования («Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования», «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» и пр.). Кроме того, учебное содержание дисциплины позволяет студентам сориентироваться в видах и формах повышения профессионально-педагогической квалификации педагогов дополнительного образования: методические объединения, творческие лаборатории, кафедры, мастер-классы, школы передового опыта, стажёрские площадки и пр., тем самым выстроить вектор своего профессионального развития.

Формой аттестации по дисциплине «Методика и технологии дополнительного образования» является зачет с оценкой. Зачет включает два этапа – «теоретический» – выявление знаний по изученной дисциплине; «практический» – самостоятельное проектирование учебного занятия дополнительного образования по любой из направлений (на выбор студентов) с последующей защитой.

Успешное освоение дисциплины формирует у студентов способность проектировать дополнительные общеобразовательные программы в соответствии с требованиями нормативных документов, образовательных стандартов и особенностями образовательной среды; анализировать, оценивать и использовать опыт образовательных организаций по разработке развивающей образовательной среды; проектировать и оценивать достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся; готовность включаться в педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки

их к сознательному выбору профессии; способность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества процесса общего дополнительного образования школьников.

Таким образом, интегрированный характер построения учебного содержания, осваиваемого студентами на теоретических и практических занятиях по дисциплине «Методика и технологии дополнительного образования», использование специальных образовательных технологий, позволяют формировать у них знания о специфике дополнительного образования, его роли в личностном становлении и предпрофессиональном самоопределении младших школьников, формирует способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных, психолого-педагогических наук при решении профессиональных задач в структуре дополнительного образования.

### *Список литературы*

1. «Концепция развития дополнительного образования детей», Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-04092014-n-1726-r/> (дата обращения: 12.04.18).
2. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития// Внешкольник. 1997. № 9. С. 6–9.
3. Березина В.А. Воспитание и дополнительное образование обучающихся в контексте нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Внешкольник. 2013. №1. С. 6–10.
4. Гусевская О.В. Рабочая программа дисциплины «Методика и технологии дополнительного образования» [Электронный ресурс] URL: [https://isu.ru/filearchive/edu\\_files/B1.V.OD.16.1Metodikaitekhnologiidop.obr\\_959.pdf](https://isu.ru/filearchive/edu_files/B1.V.OD.16.1Metodikaitekhnologiidop.obr_959.pdf) (дата обращения: 22.02.18).
5. Жгенти И.В. Дополнительное образование детей в России: прошлое, настоящее, будущее (историко-педагогический обзор) // Педагогика искусства. № 4, 2014. С. 349–354.



6. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности. Ярославль: Академия развития, 2004. 304 с.
7. Иванюшина В.А., Александров Д.А. Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 174–197.
8. Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В., Филиппова Д.С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 168–190.
9. Новые исследования по истории советской педагогики и школы: сборник научных трудов № 155. Ярославль, ЯГПУ: Ростовская типография им. М.И. Калинина, 1976. 122 с.
10. Павлов А.В. Дополнительное образование – продолжение или альтернатива? // Материалы Международной конференции и VII международного научно-практического семинара «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века». Прага, 2013. С. 12–22.
11. Попова И.П. Образование в жизненных стратегиях женщин с детьми // Женщина в российском обществе. 2010. № 1. С. 51–61.
12. Российское образование. Федеральный портал [Электронный ресурс] URL:<http://www.edu.ru> (дата обращения: 12.02.18).
13. Смольников Е.В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: историко-педагогический анализ: дис... канд. пед. наук. Ульяновск, 2006. 229 с.
14. Тихомирова Н.Г. История развития системы дополнительного образования детей в России // Образовательная панорама. 2014. № 1. С. 113–118.
15. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Закон об образовании в Российской Федерации» [http://sch1213s.mskobr.ru/files/federal\\_nyj\\_zakon\\_ot\\_29\\_12\\_2012\\_n\\_273-fz\\_ob\\_obrazovanii\\_v\\_rossijskoj\\_federaii.pdf](http://sch1213s.mskobr.ru/files/federal_nyj_zakon_ot_29_12_2012_n_273-fz_ob_obrazovanii_v_rossijskoj_federaii.pdf) (дата обращения: 20.02.18).
16. Халилулина Ю.Н. Дополнительное образование детей как социально-педагогическое явление // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2006. № 3–2. С. 123–127.

### References

1. «*Kontseptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey*», *Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 04.09.2014 N 1726-r* [“The concept of development of supplementary education for children”, Order of the Government of the Russian Federation dated 04.09.2014, no 1726-p]. <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-04092014-n-1726-r/> (date of access: 12.04.18)
2. Asmolov A.G. *Dopolnitel'noe obrazovanie kak zona blizhajshego razvitiya obrazovaniya v Rossii: ot tradicionnoj pedagogiki k pedagogike razvitiya* [Supplementary education as a zone of the nearest development of education in Russia: from traditional pedagogy to development pedagogy]. *Vneshkol'nik*. 1997, no. 9: 6–9.
3. Berezina V.A. *Vospitanie i dopolnitel'noe obrazovanie obuchajushhhsja v kontekste novogo Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* [Education and supplementary education of students in the context of the new Federal Law “On Education in the Russian Federation”]. *Vneshkol'nik*. 2013, no. 1: 6–10.
4. Gusevskaya O.V. *Rabochaya programma distsipliny «Metodika i tekhnologii dopolnitel'nogo obrazovaniya»* [The work program of the discipline “Methodology and technologies of supplementary education”]. [https://isu.ru/filearchive/edu\\_files/B1.V.OD.16.1Metodikaitekhnologii-dop.obr\\_959.pdf](https://isu.ru/filearchive/edu_files/B1.V.OD.16.1Metodikaitekhnologii-dop.obr_959.pdf) (date of access: 22.02.18).
5. Zhgenti I.V. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej v Rossii: proshloe, nastojashhee, budushhee (istoriko-pedagogicheskij obzor)* [Children's supplementary education in Russia: past, present, future (historical and pedagogical review)] *Pedagogika iskusstva*. 2014, no. 4: 349–354.
6. Zolotareva A.V. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej: Teorija i metodika social'no-pedagogicheskoy dejatel'nosti* [Children's supplementary education: Theory and methodology of social and pedagogical activity]. *Akademiya razvitiya*. Yaroslavl', 2004. 304 p.
7. Ivanyushina V.A., Aleksandrov D.A. *Socializacija cherez neformal'noe obrazovanie: vneklassnaja dejatel'nost' rossijskih shkol'nikov* [Social engagement through non-formal education: extracurricular activities of Russian schoolchildren]. *Voprosy obrazovaniya*. 2014, no. 3: 174–197.

8. Kosaretskiy S.G., Kupriyanov B.V., Filippova D.S. Osobennosti uchastiya detej v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennyye razlichijami v kul'turno-obrazovatel'nom i imushhestvennom statuse semej i meste prozhivaniya [Specific features of children's participation in additional education due to differences in the cultural, educational and property status of families and place of residence]. *Voprosy obrazovaniya*. 2016, no. 1: 168–190.
9. *Novye issledovaniya po istorii sovetskoy pedagogiki i shkoly: sbornik nauchnykh trudov no.155* [New research on the history of Soviet pedagogy and school: a collection of scientific papers no. 155]. Yaroslavl', YaGPU: Rostovskaya tipografiya im. M.I. Kalinina, 1976. 122 p.
10. Pavlov A.V. Dopolnitel'noe obrazovanie – prodolzhenie ili al'ternativa? [Supplementary education – an extension or alternative?]. *Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii i VII mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminara «Mnogoyazychie i mezhkul'turnaya kommunikatsiya: vyzovy XXI veka»* [Materials of the International Conference and the VII International Scientific and Practical Seminar “Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the 21st Century”]. Praga, 2013: 12–22.
11. Popova I.P. Obrazovanie v zhiznennykh strategiyah zhenshin s det'mi [Education in the life strategies of women with children]. *Zhenshchina v rossiyskom obshchestve*. 2010, no. 1: 51–61.
12. *Rossiyskoe obrazovanie. Federal'nyy portal* [Russian education. Federal online resource]. <http://www.edu.ru> (date of access: 12.02.18).
13. Smol'nikov E.V. *Stanovlenie i razvitie sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v otechestvennoy pedagogike: istoriko-pedagogicheskiy analiz* [Formation and development of the system of supplementary education of children in the national pedagogy: historical and pedagogical analysis]. Ul'yanovsk, 2006. 229 p.
14. Tihomirova N.G. *Istoriya razvitiya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v Rossii* [History of the development of the system of supplementary education for children in Russia]. *Obrazovatel'naya panorama*. 2014. № 1: 113–118.
15. *Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Zakon ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»* [Federal Law no. 273-FZ dated Decem-

- ber 29, 2012 “The Law on Education in the Russian Federation”]. [http://sch1213s.mskobr.ru/files/federal\\_nyj\\_zakon\\_ot\\_29\\_12\\_2012\\_n\\_273-fz\\_ob\\_obrazovanii\\_v\\_rossijskoj\\_federaii.pdf](http://sch1213s.mskobr.ru/files/federal_nyj_zakon_ot_29_12_2012_n_273-fz_ob_obrazovanii_v_rossijskoj_federaii.pdf) (date of access: 20.02.18).
16. Khalilulina Yu.N. Dopolnitel’noe obrazovanie detej kak social’no-pedagogicheskoe javlenie [Children’s supplemenatry education as a socio-pedagogical phenomenon]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul’tury i iskusstv*. 2006. no. 3–2: 123–127.

### ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

**Гусевская Ольга Валерьяновна**, доцент кафедры психологии и педагогики начального образования  
*Иркутский государственный университет*  
*ул. Карла Маркса, 1, г. Иркутск, Иркутская область, 664015,*  
*Российская Федерация*  
*[gusevsk58@gmail.ru](mailto:gusevsk58@gmail.ru)*

### DATA ABOUT THE AUTHOR

**Gusevskaya Olga Valer’yanovna**, Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor  
*Irkutsk State University, Pedagogical Institute*  
*1, Karla Marksa Str., Irkutsk, Irkutskaya oblast, 664015, Russian*  
*Federation*  
*[gusevsk58@gmail.ru](mailto:gusevsk58@gmail.ru)*  
*SPIN-code: 3271-3325*  
*ORCID: 0000-0001-6544-7741*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-5-77-89  
УДК 372.881.1

## ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА В ОСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛИДЕРА

*Калинина Т.Л.*

***Цель.** Установить, какие виды обратной связи присутствуют в процессе функционирования обучающей организации, созданной и поддерживаемой учителем-лидером; выяснить какое влияние оказывает установившаяся в обучающей организации циклическая обратная связь на способности студента продолжать изучение иностранного языка в будущем самостоятельно; показать, как полученные в процессе освоения иностранного языка результаты, в частности, достижение конгруэнтности цели и результата обучения, могут изменить роль современного студента, и мотивировать его осваивать другие иностранные языки самостоятельно.*

***Метод и методология проведения работы.** Теоретической и методологической базой исследования послужили научные труды отечественных и зарубежных ученых по проблемам преподавания иностранных языков. Также используются общенаучные методы исследования, такие как абстрагирование при анализе видов обратной связи и ряда основных элементов концепции учителя-лидера; поэлементный анализ современных типов освоения иностранных языков, синтез полученных теоретических результатов в общей картине, которая объединяет тезис об учителе-лидере с идеей обучающей организации и понятием циклической обратной связи.*

***Результаты.** На основании результатов теоретического исследования представлена концепция учителя-лидера. Применение принципов деятельности учителя-лидера позволило обосновать изменение роли современного студента. Анализ работ авторов, раскрывающих принципы обучающей организации и резонантного*

лидера, позволил обозначить перспективы применения концепции учителя-лидера к процессу освоения иностранного языка в современном мире.

**Область применения результатов.** Полученные результаты могут применяться в обучении студентов иностранному языку с целью снижения эмоционального фильтра и повышения эффективности обучения, при проектировании стратегии самостоятельного освоения языка методом погружения, в развитии таких качеств студента, как ответственность, самостоятельность и творчество.

**Ключевые слова:** циклическая и линейная обратная связь; усиливающая и стабилизирующая обратная связь; конгруэнтность целей и результатов; обучающая организация; атмосфера сотрудничества; резонантный лидер; учитель-лидер; изменение роли студента; самостоятельное изучение языка; экстралингвистические вопросы преподавателю; метод погружения; метод В. Биркенбиль; самостоятельное обучение иностранному языку.

## CHANGING CONTEMPORARY STUDENT'S PART IN A LANGUAGE ACQUIRING PROCESS AS THE TEACHER-LEADER'S ACTIVITY OUTCOME

*Kalinina T.L.*

**Purpose.** In the article, definite kinds of learning organization feedback are to be considered. In addition, the cyclic feedback influence is to be analyzed as well as its part in student's ability to continue learning a foreign language independently in the future.

**Method and methodology.** The main theoretical and methodological base of the research is the scientific works of domestic and foreign scholars on the issues of foreign languages acquiring. Also, general scientific methods of research are used, such as the analysis of feedback types abstraction as well as a number of basic elements of a teacher-leader concept; an element-by-element analysis of modern types of mastering foreign languages, the synthesis of theoretical results obtained in a gen-

*eral picture that unites the thesis of a teacher-leader with the idea of a learning organization and the concept of a cyclic feedback.*

**Results.** *The application of the principles of a teacher-leader activity allows to substantiate the change of a modern student's role, reveal the principles of a learning organization and the features of a resonant leader, made it possible to outline the prospects for applying the concept of a teacher-leader to the process of mastering a foreign language in the modern world.*

**Practical implication.** *The obtained results can be used in a foreign language teaching to reduce the affection filter and improve the effectiveness of teaching, moreover to design a strategy for self-mastering a language using immersion methods, in developing student capabilities such as responsibility, independence and creativity.*

**Keywords:** *cyclical and linear, amplifying and stabilizing feedback; congruence of goals and results; educational / teaching organization; cooperation atmosphere; resonant leader; changing of the student's role; independent language study; extralinguistic questions to a teacher; method of immersion; V. Birkenbihl's method; foreign language self-study.*

## **Введение**

The Teacher Leadership Exploratory Consortium дает такое определение учителю-лидеру: это «человек, который обладает массивом лидерских ролевых функций в целях поддержания успеха учеников и школы в целом» [12]. Массив ролевых функций демонстрирует единый тренд, включающий в себя постоянное самосовершенствование, способность учиться новому и использование всех приобретаемых знаний для того, чтобы помочь ученикам достичь успеха [Там же].

The Fall 2014 ASCD Whole Child Symposium определяет значение учителя-лидера в 21 веке так: «в 21 веке меняется роль, которую играют школы в обществе, рассматриваем ли мы их как социальные институты или как ресурс ценностей, которыми они обогащают общество» [13]. В том же документе можно прочесть, что с того времени, как школы «действуют как важные социальные институты, они помогают воспитывать наше молодое поколение как будущих граждан и полноправных членов общества. В согласии с этой целью школы

со временем должны становиться лучше и быстро адаптироваться к переменам в мире. Учить тому, чему учили детей 40 лет назад, используя устаревшие методы, означает ограничивать и замедлять прогресс учеников. Как результат, постоянно изменяющиеся школы ждут таких профессионалов, которые были бы не только образованными и опытными, но и легко адаптировались к новым условиям...» [Там же]. Идеи, декларированные в этих документах, легли в основу разработанной автором концепции учителя-лидера [2, 6, 7, 8].

### **Теория обратной связи в обучающей организации учителя-лидера**

В работе «Общее видение и я-концепция учителя-лидера» автор подробно анализирует базовые принципы концепции учителя-лидера, в частности, элементы общего и персонального видения, которые помогают ему стать резонантным лидером [2, 7]. В данной работе детализация концепции учителя-лидера будет продолжена, а именно представлена теория обратной связи в обучающей организации, созданной учителем-лидером.

Теория обратной связи в общей концепции обучающей организации тесно связана с понятием системного мышления. П. Сенге в своей книге «Пятая Дисциплина. Искусство и практика самообучающихся организаций», написанной в 1990 г., говорит о системном мышлении следующее: «Сущность системного мышления заключается в том, чтобы изменить мышление: видеть взаимозависимости, а не линейные цепочки причинно-следственных связей; видеть процессы изменений, а не статичные состояния» [4, с. 91].

В процессе обучения обратная связь на основе системного мышления, или нелинейная обратная связь, может усиливать позитивные элементы обучения и уравновешивать негативные. Создавая обучающую организацию, учитель-лидер, как было показано ранее [2, 7], формирует и поддерживает общее видение в согласии с тремя основными принципами: обучать на ошибках, создавать атмосферу сотрудничества, быть резонантным лидером. При этом обратная связь и эффекты, с ней связанные, проявляется в конгру-



энтности цели и результата обучения в рамках определенной обучающей организации.

Если выбранные цели навязаны извне (так называемые, imposed purposes [8]), то конгруэнтность в принципе не может быть достигнута, поскольку цели чужды обучающей организации, а результаты не отвечают ее внутренним законам развития. Обратная связь, между компонентами обучающей организации будет скорее линейной, чем цикличной, дестабилизирующей, а не уравнивающей (или стабилизирующей).

Усиливающая обратная связь возможна при согласовании общего видения и трех его принципов с одной стороны и целей, синергетичных данной обучающей организации (или так называемых inherent purposes [8]) – с другой стороны. Примером действия усиливающей обратной связи может стать хорошо известный преподавателям эффект, когда малые действия приводят к значительным последствиям. Ожидание учителя-лидера, направленные на студента и его возможный прогресс, чаще всего способствует успехам в обучении данного студента. В этом случае учитель-лидер реализует себя как резонантный лидер [9]. А именно, создает в классе атмосферу надежды, формирует чувство цели и воодушевления, создает ощущение деятельности, наполненной смыслом, оживлением и энтузиазмом, не выходя при этом за рамки зоны ближайшего развития студентов [1, 6, 9].

П. Сенге приводит пример из деятельности корпоративных лидеров: «Если я вижу, что у человека большой потенциал, я уделяю ему особое внимание и помогаю этот потенциал раскрыть. Если моя первоначальная оценка оказывается правильной, я помогаю ему и дальше. И наоборот, если я счел кого-то бесперспективным, то не обращаю на него внимания и не поручаю ответственных заданий; он сам начинает чувствовать свою никчемность и соответственно относится к работе, что опять-таки подтверждает, что моя первоначальная оценка была верна» [4, с. 97–98]. Первым это явление выявил психолог Р. Мертон, назвавший его «самоисполняющееся пророчество» [10]. Его называют также «эффектом Пигмалиона» по аналогии с античным мифом, в котором любовь скульптора к изваянной им статуе прекрасной женщины была столь велика, что статуя ожила.

Однако, само по себе следование принципам общего видения не гарантирует создание и устойчивое функционирование обучающей организации. Следующее требование, которое непременно должно быть выполнено, это постановка целей, синергетичных именно этой обучающей организации. Такого рода цели не могут быть навязаны извне, а скорее наоборот, они присущи данной организации, способствуют ее процветанию и устойчивости. Если мы говорим об обучении иностранным языкам, то синергетичной целью может служить погружение в новую культуру, обогащение мира духовных ценностей и эмоций с помощью изучения аутентичных речевых образцов и идиоматических выражений, пословиц и поговорок, сказок и скороговорок, или подготовка путешествия в страну изучаемого языка, реализация совместных с носителями языка проектов и т.п.

Таким образом, наряду с формированием и поддержанием общего видения, важнейшей функцией учителя-лидера является инкорпорирование синергетичных целей в деятельность своей обучающей организации.

Наконец, когда все вышеописанные этапы успешно реализованы, наступает время для корректировки типа обратной связи, задействованной в организации. Если созданная организация является действительно обучающей, то высока вероятность того, что преобладающим типом обратной связи будет циклическая обратная связь с присущим ей эффектом усиления стимулов. В качестве дополнительного вида обратной связи может быть уравнивающая обратная связь, но она не должна преобладать. Учитель-лидер понимает, что уравнивающая обратная связь приостанавливает перемены в обучающей организации.

### **Изменение роли современного студента, осваивающего иностранный язык**

Если тот или иной студент, осваивающий иностранный язык, провел первый этап знакомства с языком в рамках обучающей организации, в сотрудничестве с резонантным учителем-лидером, то это значит, что он или она на практике испытали действие циклической обратной

связи, прониклись атмосферой сотрудничества, имели возможность наблюдать деятельность резонантного лидера и старались реализовать в обучении одну из синергетических (а не навязанных извне) целей деятельности. Более того, все эти условия деятельности студента с большой долей вероятности привели к тому, что у него возникла устойчивая мотивация к дальнейшему освоению второго, третьего и т.д. языков. Рассмотрим ситуацию, когда студент, осваивающий иностранный язык, по тем или иным причинам покидает обучающую организацию, но планирует продолжать осваивать иностранный язык.

Как выразительно демонстрируют современные интернет ресурсы [14], овладение иностранным языком сейчас становится больше, чем обучение, и переходит в разряд приключений и хобби [3]. Молодые люди участвуют в многочисленных языковых марафонах типа Language Heroes, где не только совершенствуют свои навыки на уровне B1 или C1, но и имеют шанс начать изучать непопулярные, но оттого не менее интересные языки, с нуля. При этом студенты сами должны искать себе преподавателя, тогда как организаторы марафонов предлагают лишь стратегию обучения и задают задания. Вся ответственность за успех обучения лежит на самом ученике. Мотивацией служит дух соревнования, желание превзойти других, поддержка единомышленников, изучающих тот же язык, и активность кураторов, поддерживающих темп обучения. Далее студент выбирает носителя языка и совершенствует навыки разговорной и письменной речи. Как найти такого преподавателя, чтобы занятия с ним не только гарантировали успех, но мотивировали и придавали уверенности в своих способностях. На этом этапе, очевидно, студент берет на себя роль резонантного лидера для самого себя, а именно, поддерживает в процессе самообучения атмосферу надежды, формирует чувство цели и воодушевления, сохраняет ощущение деятельности, наполненной смыслом, оживлением и энтузиазмом, стараясь держаться в рамках зоны своего ближайшего развития. И если этому этапу предшествовали недели и месяцы, в ходе которых студент сотрудничал с подлинным учителем-лидером, то эффективность данного этапа самостоятельного обучения весьма вероятна.

Далее представлена содержательная сторона второго этапа, который в целом есть не что иное, как продуктивное общение студента и преподавателя, где ответственность в сотрудничестве студента и преподавателя лежит скорее на студенте, и если он не удовлетворен эффективностью обучения с одним преподавателем, то, без эмоциональных переживаний находит другого. Учитель-лидер и преподаватель в этом контексте – это заведомо различные термины. Преподаватель не создает обучающую организацию, не поддерживает атмосферу сотрудничества, не стремится быть для студента резонантным лидером. Это человек – чаще всего, носитель изучаемого языка – который делится со студентом информационными ресурсами и обеспечивает линейную обратную связь с учеником.

### **Как выбрать подходящего преподавателя?**

Понятие «подходящий преподаватель» не всегда связано с хорошими отзывами и блестящими результатами, достигнутыми когда-то учениками этого конкретного преподавателя. Хотя его высокий рейтинг немаловажен, решающим все же будет субъективный выбор студента. Дж. Давидсон предлагает десять вопросов, на которые может и должен ответить преподаватель, чтобы помочь ученику в выборе [5]. Студенту, в свою очередь, лучше с начала обучения прояснить все спорные моменты, касающиеся предстоящего процесса освоения языка, другими словами, задать преподавателю ряд экстралингвистических вопросов. Это существенно повысит эффективность обучения, ускорит прогресс и усилит результативность занятий, более того, это облегчит процесс выбора преподавателя. Тезис о важности экстралингвистической информированности студента высказывался еще в конце прошлого века американским лингводидактом С. Крашеном [11, с. 20]. В данной работе показано, что экстралингвистическая осведомленность студента помогает ему правильно организовать процесс обучения.

Первый вопрос из десяти – это вопрос, на каком уровне студент уже владеет языком. Понимая исходную картину владения языком, преподаватель легче разработает индивидуальную стратегию работы именно с этим студентом.

Далее, наступает черед выбора ресурсов для обучения. Все профессиональные учителя используют какие-то ресурсы. И студент будет выбирать такого из них, чей подход к учебным ресурсам наилучшим образом соответствует его потребностям.

Вполне правомерным можно считать и вопрос том, сколько времени потребуется для достижения языковых целей и студенту лучше сразу определить четкие временные рамки для достижения следующего языкового уровня.

Полный список вопросов преподавателю можно найти в статье Дж. Дэвидсона [5]. Однако, уже часть из них, рассмотренная и проанализированная выше, показывает, что студент берет большую долю ответственности на себя и не настроен слепо доверять случаю, в данных обстоятельствах, рейтингу преподавателя. Студент ставит цели и временные рамки обучения, выбирает ресурсы, расставляет приоритеты в плане урока. Преподаватель выступает в роли эксперта, учитель-лидер присутствует в деятельности студента опосредованно, как модель отношения ученика к самому себе, к организации обучения и своему прогрессу в освоении языка.

Третий этап в освоении языка студентом – полная самостоятельность. Этот этап является логическим продолжением первого этапа, когда студент осваивает язык в обучающей организации вместе с учителем-лидером, и второго этапа, когда студент самостоятельно находит преподавателя и сам формирует обучающую стратегию, основываясь на опыте, приобретенном на первом этапе.

Рассмотрим третий этап освоения языка современным студентом, когда он становится полностью самостоятельным и может обойтись без сотрудничества с преподавателями и при этом осваивать язык.

Наибольшей популярностью среди тех, кто решил изучать язык самостоятельно, пользуется метод погружения [3, 14]. Очевидно, для изучения языка рекомендовано посетить страну, где говорят на интересующем языке. Однако, методы погружения – это необходимое, но недостаточное условие быстрого и эффективного обучения языку. Так же, как и в языковых школах, студенту необходимо само-

стоятельно трудиться над обогащением своего лексического запаса и навыков восприятия на слух. В этом случае полезным дополнением к методу погружения будет метод В. Биркенбиль, которая, как хорошо известно, стремилась приблизить изучение языков к интуитивному феномену, испытанному нами в раннем детстве, когда мы все только начинали осваивать родной язык. Более подробно метод В. Биркенбиль рассмотрен в недавней работе автора [3]. Очевидно, что этот метод необходим на начальных этапах освоения языка. Более того, стоит признать, что третий этап будет по силам не всем изучающим язык, поскольку он потребует от студента не только исполнения роли резонантного лидера, но и существенных интеллектуальных усилий.

### **Заключение**

Таким образом, современная концепция учителя-лидера включает в себя такие элементы, как обучающая организация, усиливающая обратная связь, конгруэнтность целей и результатов и др.

Изменение роли студента, овладевающего иностранным языком в современном мире, а именно, повышение степени самостоятельности и ответственности ученика, является закономерным результатом того, что ранее он осваивал язык в обучающей организации с учителем-лидером. Обучение в этих условиях позволяет студенту получить ответы на наиболее существенные экстралингвистические вопросы и использовать наиболее эффективные методы самостоятельного обучения языку, под которыми в настоящей статье понимаются метод погружения и метод В. Биркенбиль.

Полученные результаты и выводы не носят законченного характера. исследование будет продолжено в направлении применения методов организационной психологии к процессу освоения иностранных языков.

### ***Список литературы***

1. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 391–410.

2. Калинина Т.Л. Общее видение и я-концепция учителя-лидера// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №7–2. С. 92–95.
3. Калинина Т.Л. Современные методы самостоятельного обучения иностранному языку: метод погружения и метод В. Биркенбиль. URL: <https://articulus-info.ru/category/13-00-00-pedagogicheskie-nauki/?tag=2-mart-aprel-2018-g>. (дата обращения: 06.06.2018).
4. Сенге П.М. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающихся организаций. URL: [www.koob.ru/senge\\_peter/fifth\\_discipline](http://www.koob.ru/senge_peter/fifth_discipline). (дата обращения: 16.05.2017).
5. Davidson J. 10 questions to ask your English teacher. URL: <https://www.italki.com/article/1067/10-Questions-To-Ask-Your-English-Teacher>. (дата обращения: 02.04.2018).
6. Kalinina T.L. Personal vision for a teacher leader. // Fundamental and applied sciences today VIII. 10–11 May, 2016. North Charleston, USA. V. 2, pp. 31–33.
7. Kalinina T.L. Shared vision for a teacher leader // 21 century: fundamental science and technology IX. 30–31 May 2016. North Charleston, USA. Vol. 2, pp. 66–68.
8. Kalinina T.L. A teacher-leader conception: imposed and inherent purposes in foreign language learning cases. // *Apriori*. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №1. С. 7–12.
9. Boyatzis R.E., Akrivou K. The ideal self as the driver of intentional change. *Journal of Management Development*. Vol. 25. No. 7, 2006, pp. 624–642.
10. Merton R. K. *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press, 1968. 477 p.
11. Krashen S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press Inc. University of Southern California, 1982. 202 p.
12. Teacher Leader Model Standards. URL [www.ets.org/s/education\\_topics/teaching\\_quality/pdf/teacher\\_leader\\_model\\_standards.pdf](http://www.ets.org/s/education_topics/teaching_quality/pdf/teacher_leader_model_standards.pdf) (дата обращения: 25.03.2016).
13. Teacher Leadership. The What, Why and How of Teachers as Leaders. A Report on the Fall 2014 ASCD Whole Child Symposium. URL: [www.ascd.org/wholechild](http://www.ascd.org/wholechild).

ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/wholechild/fall2014wcsreport.pdf (дата обращения: 25.03.2016).

14. Thoesen R. Six language immersion ideas for your next adventure abroad URL: <https://www.italki.com/article/993/6-Language-Immersion-Ideas-For-Your-Next-Adventure-Abroad>. (дата обращения: 20.03.2018).

### References

1. Vygotsky L.S. Dinamica umstvennogo razvitiya shkolnika v svyazi s obucheniem [Dynamics of a Student's Mental Development in Connection with his/her Schooling]. *Pedagogicheskaya Psihologiya* [Pedagogical psychology]. M.: Pedagogica, 1991, pp. 391–410.
2. Kalinina T.L. Obschee videnie I ya-konzeptsia uchitelya-lidera [Shared Vision and Teacher-leader's Self-concept]. *Actual'nye problem humanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2016. № 7–2, pp. 92–95.
3. Kalinina T.L. *Sovremennyye metody samostoyatel'nogo obucheniya inostrannomu yazyku: metod pogruzheniya i metod V. Birkenbihle* [Modern Methods of Independent Foreign Language Learning: Method of Immersion and V. Birkenbihl's Method]. <https://articulus-info.ru/category/13-00-00-pedagogicheskie-nauki/?tag=2-mart-aprel-2018-g>.
4. Senge P.M. *Pyataya disciplina. Iskusstvo i practica samoobuchauschihsysya organizatsiy* [The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning organization]. [www.koob.ru/senge\\_peter/fifth\\_discipline](http://www.koob.ru/senge_peter/fifth_discipline).
5. Davidson J. 10 questions to ask your English teacher. <https://www.italki.com/article/1067/10-Questions-To-Ask-Your-English-Teacher>.
6. Kalinina T.L. Personal vision for a teacher leader. Fundamental and applied sciences today VIII 10-11 May 2016 r. North Charleston, USA. V 2, pp. 31–33.
7. Kalinina T.L. Shared vision for a teacher leader. 21 century: fundamental science and technology IX. 30-31 May 2016. North Charleston, USA Vol. 2, pp. 66–68.
8. Kalinina T.L. A teacher-leader conception: imposed and inherent purposes in foreign language learning cases. *Apriori. Seria: Gumanitarnyye nauki*. 2017. №1, pp. 7–12.



9. Boyatzis R.E., Akrivou K. The ideal self as the driver of intentional change. *Journal of Management Development* Vol. 25. No. 7, 2006, pp. 624–642.
10. Merton R. K. *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press, 1968. 477 p.
11. Krashen S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press Inc. University of Southern California 1982. 202 p.
12. Teacher Leader Model Standards. [www.ets.org/s/education\\_topics/teaching\\_quality/pdf/teacher\\_leader\\_model\\_standards.pdf](http://www.ets.org/s/education_topics/teaching_quality/pdf/teacher_leader_model_standards.pdf).
13. Teacher Leadership. The What, Why and How of Teachers as Leaders. A Report on the Fall 2014 ASCD Whole Child Symposium. [www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/wholechild/fall2014wcsreport.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/wholechild/fall2014wcsreport.pdf).
14. Thoesen R. Six language immersion ideas for your next adventure abroad. <https://www.italki.com/article/993/6-Language-Immersion-Ideas-For-Your-Next-Adventure-Abroad>.

### ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

**Калинина Татьяна Леонидовна**, старший преподаватель Департамента языковой подготовки, кандидат философских наук, доцент  
*Финансовый университет при Правительстве РФ*  
*Ленинградский проспект, 49, г. Москва, 125993, Российская Федерация*  
*tianak@mail.ru*

### DATA ABOUT THE AUTHOR

**Kalinina Tatiana Leonidovna**, Senior Lecturer, Language Department,  
Ph.D. in Philosophy  
*Financial University under the Government of the Russian Federation*  
*49, Leningradsky prospect, Moscow, 125993, Russian Federation*  
*tianak@mail.ru*  
*SPIN-code: 2258-9877*  
*ORCID: 0000-0002-9681-9875*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-5-90-101

УДК 378

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

*Манюкова Н.В., Никонова Е.З.*

**Цель исследования.** Статья посвящена актуальным в условиях ФГОС ВО вопросам подготовки менеджеров к информационно-аналитической деятельности, позволяющей решать профессиональные задачи в области социально-экономического управления. Предметом исследования являются прикладные программные средства, предоставляющие возможность проводить всесторонний экономический анализ для поддержки принятия управленческих решений. Авторы статьи ставят перед собой цель рассмотреть аналитические информационные системы, используемые в процессе подготовки будущих менеджеров.

**Метод проведения работы.** Основу исследования составляют общенаучные методы, анализ нормативной документации, сравнительный анализ возможностей прикладных программных средств в области социально-экономического управления, моделирование, наблюдение и эксперимент.

**Результаты.** Результаты работы заключаются в проведении аналитического обзора прикладного программного обеспечения, используемого в обучении студентов направления подготовки «Менеджмент», выявлении особенностей структурирования дисциплин с учетом уровней управления (оперативного, тактического и стратегического) и специализированных ИС и ИТ.

**Область применения результатов.** Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов по направлению подготовки «Менеджмент» и УМК по дисциплинам: «Информатика и информационные технологии», «Программное

*обеспечение в управлении человеческими ресурсами», «Практикум 1С:Предприятие», «Разработка управленческих решений», «Документационное обеспечение управленческой деятельности», «Бизнес-планирование», «Оценка эффективности управления человеческими ресурсами», «Оценка бизнеса и управление стоимостью фирмы».*

**Ключевые слова:** *информационные технологии; информационные системы; компетенции; профессиональные компетенции; менеджмент; информационно-аналитическая деятельность.*

## USE OF ANALYTICAL SYSTEMS IN TRAINING OF FUTURE MANAGERS

*Manyukova N.V., Nikonova E.Z.*

**Research objective.** *Article is devoted relevant in the conditions of FGOS IN questions of training of managers for the information and analytical activity allowing to solve professional problems in the field of management and economy. A subject of the analysis are the analytical software and design tools giving an opportunity to carry out the comprehensive economic analysis for support of adoption of administrative decisions. Authors set before themselves the purpose to consider analytical information systems in the course of training of future managers.*

**Method of carrying out work.** *A basis of a research methods of the comparative analysis, analysis of scientific sources, normative documents of federal level, general scientific methods, methods of the analysis of opportunities of applied software in the field of management and economy make, modeling, observation and an experiment.*

**Results.** *Results of work are that authors carry out the review of the applied software used in educational process of training of students of the direction of preparation “Management”; reveal features of structuring disciplines taking into account levels of management (quick, tactical and strategic) and specialized by IS and IT.*

**Scope of results.** *Results of a research can be used in teaching the following disciplines: “Informatics and information technologies”, “Software in management of human resources”, “Practical work Is:kadry”, “Development of administrative decisions”, “Documentary ensuring administrative activity”, “Business planning”, “Assessment of effective management of human resources”, “Assessment of business and management of the cost of firm”.*

**Keywords:** *information technologies; information systems; competences; professional competences; management; information and analytical activity.*

## **Введение**

Управление организацией в конкурентной среде в условиях информатизации производства предполагает оперативность и адекватность принятия решений. Успешность современных предприятий может обеспечить только профессиональный персонал, обладающий необходимым уровнем информационной компетентности [5], [8]. В связи с этим в вузах уделяется особое внимание качеству подготовки будущих менеджеров.

В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки «Менеджмент» одним из видов профессиональной деятельности, к которой готовят бакалавров, является информационно-аналитическая деятельность, в рамках которой решаются следующие профессиональные задачи:

- сбор, обработка и анализ информации о факторах внешней и внутренней среды организации;
- поддержка внутренней информационной системы (ИС) организации с целью принятия управленческих решений, планирования деятельности и контроля;
- создание и ведение баз данных по различным показателям функционирования организации;
- разработка и поддержка функционирования системы внутреннего документооборота организации;
- подготовка отчетов по результатам информационно-аналитической деятельности [13].

## Материалы и методы

Теоретико-методологической основой исследования являются:

- *системный подход* [1], в рамках которого особое внимание уделяется тому, как используются системные принципы в сфере управления;
- *деятельностный подход* [2], согласно которому развитие личности в системе образования возможно при формировании универсальных учебных действий, являющихся основой образовательного и воспитательного процесса;
- *компетентностный подход* [3–5], [8], предлагающий эффективные методы формирования профессиональных компетенций обучаемых.

В Нижневарттовском государственном университете накоплен достаточно большой опыт использования информационных технологий (ИТ) в процессе формирования профессиональных компетенций менеджеров. Подготовка студентов направления подготовки «Менеджмент» (профили «Управление человеческими ресурсами», «Государственное и муниципальное управление», «Финансовый менеджмент») базируется на применении в учебном процессе офисных приложений, аналитических программных средств и средств проектирования [15]. При этом ИТ служат, прежде всего, для создания необходимой образовательной среды, элементами которой являются электронные учебные пособия, интерактивные системы компьютерной симуляции, облачные хранилища, игровые платформы [4], [6], [11], [18].

Информационные технологии как инструментальные средства используются студентами на протяжении всего срока обучения при изучении таких дисциплин как: «Информатика и информационные технологии», «Программное обеспечение в управлении человеческими ресурсами», «Практикум 1С:Кадры», «Разработка управленческих решений», «Документационное обеспечение управленческой деятельности», «Бизнес-планирование», «Оценка эффективности управления человеческими ресурсами», «Оценка бизнеса и управление стоимостью фирмы». Кроме того, студенты могут выбрать целый ряд дополнительных курсов по своему выбору, также направленных на формирование информационной компетентности [10].

Рабочие программы по данным дисциплинам составляются с использованием системного подхода, поскольку выбор ИТ и ИС осуществляется с учетом уровней управления (оперативного, тактического и стратегического).

В рамках оперативного уровня управления изучаются возможности системы «1С:Предприятие 8.3»; для тактического уровня управления рассматривается экспертная система БЭСТ-Маркетинг (демо-версия); как ИС стратегического уровня управления – аналитическая платформа Deductor. Для построения бизнес-процессов используется система проектирования Ramus Educational.

### **Результаты и обсуждение результатов**

Рассмотрим аналитические информационные системы, используемые в учебном процессе подготовки студентов направления подготовки «Менеджмент». Следует отметить, что в учебном процессе необходимо обеспечить взаимодействие между информационными системами, например, данные, выгруженные из учетных систем, с помощью аналитических платформ студенты могут использовать в курсах различных дисциплин в соответствии с поставленными задачами. Это позволяет обучающимся глубже понять структуру экономической и управленческой информации и особенности ее обработки [17].

*Аналитическая платформа Deductor.* Особенности использования Deductor при подготовке будущих менеджеров связаны со свойствами обрабатываемой информации. Социально-экономическая и управленческая информация отличается большими объемами, преобладанием цифровых данных, при обработке которых важны возможности нахождения закономерностей, учет факторов и степени их влияния на исследуемые процессы. Все эти аспекты учитываются при разработке лабораторных работ для бакалавров менеджеров.

Решая учебные задачи с использованием Deductor, студенты учатся строить модели описательного и предсказательного характера. При построении прогноза студенты «видят» автоматизацию математических методов и преимущества использования специализированных программных продуктов для решения экономических задач. В Deductor студенты выполняют декомпозицию временных рядов и на основе

этого составляют прогноз. Корреляционный анализ, линейная регрессия, метод главных компонент, реализованный как факторный анализ, позволяют оценить основные факторы производства для принятия управленческих решений. В качестве инструмента выявления тенденций развития объектов управления, сгруппированных в кластеры, могут использоваться OLAP-кубы и кросс-таблицы, кросс-диаграммы.

Данная аналитическая платформа предусматривает также и загрузку данных в хранилище из современных, наиболее распространенных АИС, в том числе из программного комплекса «1С:Предприятие».

*Система «1С:Предприятие 8.3»* – мощная универсальная система, которая используется для автоматизации самых разных участков экономической деятельности предприятия. Данная система предоставляет широкие возможности для решения задач планирования и оперативного управления, ведения управленческого учета, а также комплексной автоматизации организационной и хозяйственной деятельности производственных предприятий, бюджетных учреждений и предприятий сферы услуг, торговых и финансовых организаций. В ходе обучения студенты знакомятся с типовыми решениями: «1С:Зарплата и управление персоналом 8.3», «1С:Бухгалтерия 8.3». С помощью данной системы студенты могут анализировать полученные результаты деятельности предприятия с использованием различных выходных форм и графиков. АИС «1С:Предприятие» предусматривает выгрузку данных в табличный процессор Excel, что позволяет использовать его финансовые, статистические функции и другие методы обработки информации [7], [9].

*Ramus Educational* – это программное обеспечение предназначено для описания бизнес-процессов предприятия на языках IDEF0 и DFD с созданием систем классификации и кодирования. Ramus рассматривается разработчиками как инструмент бизнес-аналитиков в проектах по построению или реорганизации систем управления предприятием. Ramus предназначен для использования в проектах следующих классов: реинжиниринг бизнес-процессов, внедрение процессного управления, построение систем менеджмента качества, построение систем управления знаниями [12].

Использование методологии IDEF0 на занятиях при изучении дисциплины «Бизнес-планирование» является оптимальным вариантом

для целей моделирования бизнеса на верхнем уровне, так как позволяет качественно смоделировать материальные и информационные потоки, требования к персоналу и инфраструктуре, управляющие воздействия и обратные связи [16]. В IDEF0 корректно реализована декомпозиция моделей, что упрощает понимание сложных систем [14].

Задания по интеграции различных информационных систем дают студентам представление о процессах, протекающих в информационной инфраструктуре организации с точки зрения реализации функций различных специалистов, работа которых должна быть организована с возможностью доступа ко всей необходимой им информации.

Таким образом, студенты, используя аналитические платформы совместно с информационной системой «1С:Предприятие 8.3», получают возможность проводить всесторонний экономический анализ для поддержки принятия управленческих решений.

### **Заключение**

В статье уточнены подходы к выбору методов, содержания и прикладного программного обеспечения в преподавании дисциплин, направленных на формирование информационно-аналитической компетентности будущих менеджеров.

Результаты исследования апробированы Нижневартковском государственном университете в преподавании дисциплин: «Информатика и информационные технологии», «Программное обеспечение в управлении человеческими ресурсами», «Практикум 1С:Предприятие», «Разработка управленческих решений», «Документационное обеспечение управленческой деятельности», «Бизнес-планирование», «Оценка эффективности управления человеческими ресурсами», «Оценка бизнеса и управление стоимостью фирмы».

### ***Список литературы***

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 271 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.



3. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012 № 6. С. 2–10.
4. Манюкова Н.В. Разработка электронных учебных пособий и их использование в формировании профессиональных компетенций студентов вуза / Н.В. Манюкова // Современные проблемы прикладных наук: сборник научных трудов по итогам финансируемых научных исследований за 2011 г. / Под общ. ред. А.И. Барановского. Вып. V. Омск: Изд-во АНО ВПО «Омский экономический институт», 2012. С. 77–82.
5. Манюкова Н.В. Современный взгляд на структуру ИКТ-компетентности / Н.В. Манюкова // Проблемы и перспективы развития регионов и предприятий в условиях глобализации экономики (2Том). – Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Уфимский институт (филиал) Дрезденский техн-й университет, Словацкий технологический университет, Институт экономики УрО РАН. 2014. С. 164–168.
6. Манюкова Н.В., Никонова Е.З. Организация интерактивного обучения с помощью MS Excel в качестве инструмента компьютерной симуляции / Н.В. Манюкова, Е.З. Никонова // Современные исследования социальных проблем 2017, Том 8, № 4. С. 101–112.
7. Манюкова Н.В., Никонова Е.З., Слива Е.А.. Статистика и прогнозирование в Microsoft Excel: Лабораторный практикум / Н.В. Манюкова, Е.З. Никонова, Е.А. Слива. Нижневартовск: НВГУ, 2017. 198 с.
8. Никонова Е.З. Информационная компетентность: эволюция понятия// Культура, наука, образование: проблемы и перспективы. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. 2013. Издательство: Нижневартовский государственный университет, 2013. С. 128–131.
9. Никонова Е.З. Программные средства обработки статистической информации // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО-Югры и НВГУ: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции (г.Нижневартовск, 22 марта 2016 г.). Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2016. 217 с. С. 188–191.
10. Никонова Е.З., Слива Е.А. Курсы по выбору студентов как инструмент формирования информационной компетенции // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал), Том 8, №

- 4–2. VII Международная научно-практическая конференция «Новые технологии в образовании». Красноярск: Издательство: Научно-инновационный центр, 2017. С. 192–196.
11. Никонова Е.З., Слива Е.А. Использование облачных хранилищ в дистанционном обучении // *Современные исследования социальных проблем* (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 8–2. С. 114–120.
  12. Попов А.И. Свободные инструменты проектирования информационных систем: учеб.-метод, пособие / А.И. Попов; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. Архангельск: ИПЦ САФУ, 2012. 78 с.
  13. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL <http://fgosvo.ru/>
  14. Fowler M. UML Distilled: A Brief Guide to the Standard Object Modeling Language. Jacobson. Hamburg, 2000.
  15. Jacobs V.R. How do students think about statistical sampling before instruction? *Mathematics Teaching in the Middle School*. Reston: Dec 1999. 5 (4), pp. 240–246.
  16. Greer B. Modeling Reality in the Mathematics Classroom: The Case of Word Problems. *Learning and Instruction*, 7, 1997, pp. 293–307.
  17. Fuglestad A.B. ICT tools and students. In M. Johnsen-Høines & A.B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference for the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 2-439-2-446). Bergen: Bergen University College, 2004.
  18. Urazaeva L. The use of a game-based learning platform to teach mathematical statistics, INTED2018, *Proceedings*, pp. 673–678.

### *References*

1. Blauberg I.V., Yudin E.G. *Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podkhoda* [Formation and essence of the system approach]. M.: Nauka, 1973. 271 p.
2. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. M.: Sense; Eksmo, 2005. 1136 p.
3. Zimnyaya I.A. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2012 № 6, pp. 2–10.
4. Manyukova N.V. *Razrabotka elektronnykh uchebnykh posobiy i ikh is-pol'zovanie v formirovanii professional'nykh kompetentsiy studentov vuza* [Development of electronic teaching aids and their use in the formation of professional competencies of university students]. *Sovremen-*

- nye problemy prikladnykh nauk: sbornik nauchnykh trudov po itogam finansiruemykh nauchnykh issledovaniy za 2011 g.* [Modern problems of applied sciences: a collection of scientific papers on the results of funded scientific research in 2011] / under the general ed. A.I. Baranovsky. Iss. V. Omsk: Izdatelstvo ANO HPE Omsk Economic Institute, 2012, pp. 77–82.
5. Manyukova N.V. Sovremennyy vzglyad na strukturu IKT-kompetentnosti [Modern view on the structure of ICT competence]. *Problemy i perspektivy razvitiya regi-onov i predpriyatiy v usloviyakh globalizatsii ekonomiki* [Problems and prospects of development of regions and enterprises in the conditions of economic globalization]. V. 2. Russian Economic University named after G.V. Plekhanova, Ufa Institute (branch) Dresden Technical University, Slovak Technological University, Institute of Economics, UrB RAS. 2014, pp. 164–168.
  6. Manyukova N.V., Nikonova E.Z. Organizatsiya interaktivnogo obucheniya s pomoshch'yu MS Excel v kachestve instrumenta komp'yuternoy simulyatsii [Organization of interactive learning using MS Excel as a tool for computer simulation]. *Sovremennye issledovaniya sotsialnymi problemov*, Vol. 8, No. 4, pp. 101–112.
  7. Manyukova N.V., Nikonova E.Z., Sliva E.A. *Statistika i prognozirovaniye v Microsoft Excel: Laboratornyy praktikum* [Statistics and forecasting in Microsoft Excel: Laboratory practical work]. Nizhnevartovsk: NVNGU, 2017. 198 p.
  8. Nikonova E.Z. Informatsionnaya kompetentnost': evolyutsiya ponyatiya [Information competence: the evolution of the concept]. *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy. Materialy II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. 2013* [Culture, science, education: problems and perspectives. Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference. 2013]. Publisher: Nizhnevartovsk State University, 2013, pp. 128–131.
  9. Nikonova E.Z. Programmnye sredstva obrabotki statisticheskoy informatsii [Software tools for processing statistical information]. *Traditsii i innovatsii v obrazovatel'nom prostranstve Rossii, KhMAO-Yugry i NVGU: Materialy V Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (g.Nizhnevartovsk, 22 marta 2016 g.)* [Traditions and innovations

- in the educational space of Russia, KhMAO-Ugra and the University of Nizhni Novgorod: Materials of the V All-Russian Scientific and Practical Conference (Nizhnevartovsk, March 22, 2016)]. Nizhnevartovsk: Publishing house of Nizhnevart. state. Univ., 2016. 217 p. S. 188–191.
10. Nikonova E.Z., Sliva E.A. Kursy po vyboru studentov kak instrument formirovaniya informatsionnoy kompetentsii [Courses for the selection of students as a tool for the formation of information competence]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern research of social problems], Volume 8, № 4–2. VII International Scientific and Practical Conference “New Technologies in Education”. Krasnoyarsk: Publisher: Nauchno-innovatsionny tseñtr, 2017, pp. 192–196.
  11. Nikonova E.Z., Sliva E.A. Ispol'zovanie oblachnykh khranilishch v di-stantsionnom obuchenii [Use of cloud storages in di-station teaching]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern research of social problems]. 2017. V. 8. No. 8–2, pp. 114–120.
  12. Popov A.I. *Svobodnye instrumenty proektirovaniya informatsionnykh system* [Free tools for designing information systems: a teaching method, a manual]; Sev. (Arctic) feder. un-t them. M.V. Lomonosov Moscow State University. Архангельск: ИПЦ САФУ, 2012. 78 p.
  13. Portal of Federal State Educational Standards of Higher Education. <http://fgosvo.ru/>
  14. Fowler M. UML Distilled: A Brief Guide to the Standard Object Modeling Language. Jacobson. Hamburg, 2000.
  15. Jacobs V.R. How do students think about statistical sampling before instruction? *Mathematics Teaching in the Middle School*. Reston: Dec 1999. 5 (4), pp. 240–246.
  16. Greer B. Modeling Reality in the Mathematics Classroom: The Case of Word Problems. *Learning and Instruction*, 7, 1997, pp. 293–307.
  17. Fuglestad A.B. ICT tools and students. In M. Johnsen-Høines & A. B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference for the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 2-439-2-446). Bergen: Bergen University College, 2004.
  18. Urazaeva L. The use of a game-based learning platform to teach mathematical statistics, INTED2018, Proceedings, pp. 673–678.

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

**Манюкова Наталья Владиславовна**, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, кандидат педагогических наук, доцент

*Нижневартовский государственный университет  
ул. Ленина, 56, г. Нижневартовск, Ханты-Мансийский автономный округ-Югра, 628602, Российская Федерация  
[manukovanv@mail.ru](mailto:manukovanv@mail.ru)*

**Никонова Елена Захаровна**, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, кандидат педагогических наук

*Нижневартовский государственный университет  
ул. Ленина, 56, г. Нижневартовск, Ханты-Мансийский автономный округ-Югра, 628602, Российская Федерация  
[niko\\_len@mail.ru](mailto:niko_len@mail.ru)*

## DATA ABOUT THE AUTHORS

**Manyukova Natalya Vladislavovna**, Associate Professor in the Department of Informatics and Methodology of Teaching Informatics, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor

*Nizhnevartovsk State University  
56, Lenin str., Nizhnevartovsk, Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra, 628602, Russian Federation  
[manukovanv@mail.ru](mailto:manukovanv@mail.ru)*

*ORCID: 0000-0003-3339-6139*

*SPIN-code: 1060-2578*

**Nikonova Elena Zakharovna**, associate Professor in the Department of Informatics and Methodology of Teaching Informatics, Candidate of Pedagogic Sciences

*Nizhnevartovsk State University  
Lenin str., 56, Nizhnevartovsk, Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra, 628602, Russian Federation  
[niko\\_len@mail.ru](mailto:niko_len@mail.ru)*

*ORCID: 0000-0003-4416-2629*

*SPIN-code: 5944-7041*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-5-102-113

УДК 1174

## ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫМ ИНОЯЗЫЧНЫМ КОММУНИКАТИВНЫМ НАВЫКАМ СРЕДСТВАМИ ОНЛАЙН ТЕХНОЛОГИЙ

*Неволина К.В., Подкаменная Е.В., Фетисова С.А.*

*Цель* данной работы заключается в систематизации теоретических и практических аспектов проблемы внедрения онлайн технологий в процесс обучения профессионально-ориентированным иноязычным коммуникативным навыкам студентов неязыковых вузов.

*Материалы и методы исследования.* Применяемый метод анализа и обобщения, а также логический метод позволяют суммировать теоретические наработки в области инновационных направлений преподавания иностранных языков. Базой для практической части исследования являются метод наблюдения и метод эксперимента.

*Результаты исследования.* Анализ научных работ, посвященных проблеме использования интерактивных форм обучения, послужили отправной точкой для авторской разработки процедуры обучения организации и проведения вебинаров на английском языке, эффективность которой была доказана экспериментальным путем.

*Обсуждение и заключения.* Практическая значимость статьи заключается в универсальном характере алгоритма применения вебинара как интерактивной образовательной технологии. Вебинар рассматривается как интерактивная форма, организуемая и проводимая самими студентами для совершенствования навыков их профессионального общения. Результаты проведенного исследования могут быть полезны и интересны как специалистам в области высшего образования и студентам, а также послужить

*материалом для дальнейшего совершенствования инновационных форм интерактивного обучения.*

**Ключевые слова:** *инновационные методики; онлайн технологии; профессионально ориентированный английский язык; технология обучения вебинарам; обучение в неязыковом вузе.*

## **IMPROVING THE LEARNING OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS THROUGH ONLINE TECHNOLOGY**

*Nevolina K.V., Podkamennaya E.V., Fetisova S.A.*

**Purpose.** *The purpose of the research is to systematize theoretical and practical aspects of implementing online technologies into the process of teaching ESP communication skills to students of non-linguistic universities.*

**Data and methods of research.** *The research methodology is based on theoretical and practical methods. The method of analysis and generalization, as well as the logic method are used to summarize theoretical developments in the sphere of innovative approaches to teaching foreign languages. The practical part of the study is based on the methods of observation and experiment.*

**Results.** *In the study, the authors present their technology of teaching to organize and conduct webinars in English, based on the analysis of scientific works devoted to interactive forms of teaching. The effectiveness of the technology was experimentally proved.*

**Contribution and conclusion.** *Practical relevance of the research shows webinars as a cross functional interactive learning technology where students host the online event developing their professional skills. The results of the study can be valuable for both higher school teachers and students and can be used for further development of innovative forms of interactive learning.*

**Keywords:** *innovative methods; online technologies; English for specific purposes; webinar teaching technology; non-linguistic university.*

## **Введение**

Дистанционные образовательные технологии позволяют акцентировать личностно-ориентированный подход в обучении. Особую актуальность использование интерактивных форм обучения получает при изучении иностранных языков в неязыковых вузах, поскольку традиционные методы не справляются с задачей генерирования интереса к изучению непрофилирующей дисциплины. Как показывает анализ, одной из наиболее продуктивных из имеющихся в арсенале онлайн технологий является вебинар, который отвечает таким требованиям современной системы образования как доступность (географическая, тематическая, количественная), индивидуальный подход, осуществление индивидуальной траектории обучения, а также экономическая рентабельность.

Преимущества вебинара определяют цель данного исследования, заключающейся в решении проблемы внедрения вебинара как онлайн технологии в процесс формирования у студентов навыков, позволяющих интегрироваться в международную профессиональную среду и использовать иностранный язык как средство межкультурного общения.

## **Обзор литературы**

В последние годы появилось много публикаций, посвященных проблеме интерактивного обучения (Ф. Бенгтсон, Н.Ю. Вильгельм, Т.Л. Герасименко, Е.А. Иноземцева, Е.В. Коротаева, Л.И. Кутепова, О.О. Налимова, Л.М. Ображей, М.А. Терентьева, Б. Хеммингс, П. Шмидт, И. Элсеид) [16], [2], [3], [5], [6], [7], [8], [9], [14], [16], [19], [18].

Исследователей сходятся во мнении, что в настоящее время в системе образования приоритетными являются принцип учета интересов обучаемого, развитие коммуникативно-развивающего и социально-ориентационных аспектов обучения, которые в свою очередь актуализируются в интерактивных формах обучения. Задачами данного вида обучения являются повышение интереса студентов к изучаемой дисциплине, приближение учебы к практике повседневной жизни, научение приемам получения социологического знания [4, с. 173].



Вебинар находит свое применение как в широком плане, например, как средство достижения воспитательных целей [12]; форма дистанционного обучения [11]; способ проведения различных мероприятий [13]; средство получения образования [1]; а также как средство узкой направленности, например, для изучения иностранного языка.

Следует отметить, что на сегодняшний день вебинар используется в основном как онлайн-канал «передачи» знаний от преподавателя к студентам [2].

### **Постановка задач, методы и технология обучения**

В целом, анализ существующих исследований обнаружил недостаточную разработанность вопроса использования вебинаров с активным участием студентов на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах, что делает актуальными сформулированные авторами задачи исследования: разработать технологию обучения проведению вебинаров на английском языке и экспериментальным путем проверить эффективность предложенной технологии.

Технология обучения вебинарам включает разработанный авторами комплекс упражнений, состоящий из следующих типов: рецептивные, рецептивно-репродуктивные, репродуктивные, продуктивные. Упражнения распределены по этапам. На **ознакомительном** этапе используются рецептивные упражнения; **этапы анализа и планирования** включают в себя рецептивные, рецептивно-репродуктивные, продуктивные упражнения; **этап реализации** состоит из продуктивных упражнений. Все упражнения в соответствии с этапами подробно описаны в статье «Обучение организации и проведению вебинаров как средство формирования иноязычной профессиональной компетенции» [10].

### **Описание исследования**

Описанная авторами технология обучения организации и проведению вебинаров была апробирована в ходе экспериментального

обучения. Эксперимент носил естественный характер и проходил в рамках курса английского языка в профессиональной сфере в течение четырех недель по два часа в неделю. В эксперименте участвовало 25 студентов ГОУ ВПО ИГЛУ и 20 студентов ФГБОУ ВО ИГУ, всего 4 группы, которые были поделены на основе теста предэкспериментального среза на экспериментальную (ЭГ) и контрольную группы (КГ).

Эффективность разработанной технологии оценивается по следующим критериям: уровень владения профессионально-направленным иностранным языком, соответствие правилам проведения вебинара, интерактивное взаимодействие со слушателями, умение отвечать на вопросы подготовленного и спонтанного характера, оформление поствебинарной стадии. На основе данных критериев было выделено три уровня сформированности навыка организации и проведения вебинаров на английском языке: низкий, средний и высокий.

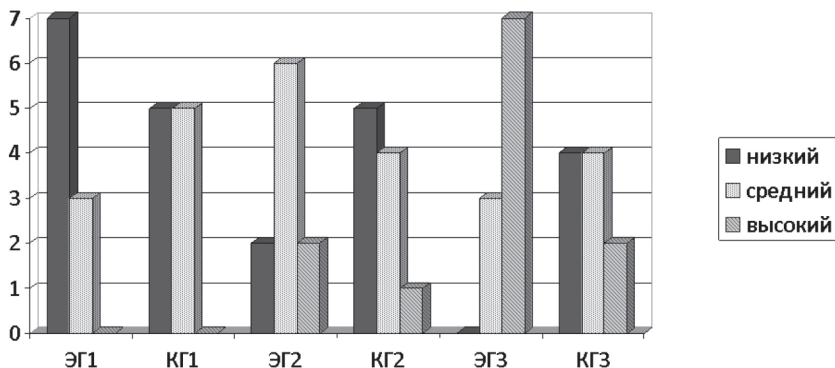
Эксперимент состоял из трех этапов: подготовительный этап, собственно эксперимент, постэкспериментальный этап.

На подготовительном этапе экспериментального обучения было проведено анкетирование студентов с целью выявления уровня знаний о вебинарах, практического опыта участия и мотивации к овладению навыками их организации и проведения в экспериментальной и контрольной группах.

Результаты анкетирования студентов показали, что 90% из них в целом имеют определенное представление о том, что такое вебинар; при этом только 10% опрошенных сумели объяснить значимость вебинаров для их профессиональной деятельности; 70% ограничилось описанием вебинара как вида онлайн обучения; 10% высказали мнение, что вебинары это способ выманивания денег; 10% респондентов затруднились с ответом. 100% опрошенных изъявили желание научиться проводить вебинары на английском языке.

Для отслеживания динамики на этапе эксперимента и постэкспериментальном этапе были проведены два контрольных среза: промежуточный и итоговый. Результаты всех трех срезов представлены на диаграмме (рис. 1).

Для того чтобы доказать эффективность эксперимента, мы использовали критерий знаков G для выявления статистически значимой тенденции в смещении значений каждого показателя и T-критерий Вилкоксона, позволяющий установить выраженность изменений [15]. Результаты расчетов показали, что в КГ произошли статистически значимые изменения лишь по второму критерию, а в ЭГ по всем критериям.



**Рис. 1.** Динамика уровней сформированности навыков организации и проведения вебинаров по трем срезам (данные эксперимента 2016–2017 уч.г ИГУ)

Экспериментальное обучение доказало эффективность разработанной технологии обучения организации и проведению вебинаров, поскольку все испытуемые в экспериментальной группе показали значительное улучшение результатов. Критерий знаков, критерий Манна-Уитни и Вилкоксона подтвердили исследовательскую гипотезу и доказали эффективность предлагаемой технологии.

### Заключение

Вебинар как инновационная онлайн форма организации учебной деятельности направлен на продуктивное изучение иностранного языка, исключает механическую передачу знаний и вовлекает всех участников образовательного процесса. Ведущая роль студентов в вебинаре развивает способность проявлять инициативу, нести ответственность за собственные решения, порождать новые идеи, по-

лучать новый опыт, анализировать свои возможности, способствует накоплению и трансляции знания и опыта студентами.

С точки зрения практического внедрения результатов проведенного исследования, разработанная авторами технология обучения вебинарам может быть взята на вооружение как преподавателями, так и студентами направления подготовки Реклама и связи с общественностью и другими специалистами в области высшего образования, а также широкой общественностью.

### *Список литературы*

1. Вебинар как способ получения образования. [Электронный ресурс]. URL: [http://vedaevent.ru/blog1/relizy1/vebinar\\_kak\\_sposob\\_polucheniya\\_obrazovaniya-v.html](http://vedaevent.ru/blog1/relizy1/vebinar_kak_sposob_polucheniya_obrazovaniya-v.html) (дата обращения: 30.04.17).
2. Вильгельм Н.Ю. Использование вебинаров при обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/vuz/filologicheskie-nauki/library/2014/01/12/statya-vebinar-kak-effektivnyy-instrument-pri-izuchenii> (дата обращения 16.05.17).
3. Герасименко Т.Л., Грубин И.В., Гулая Т.М., Жидкова О.Н., Романова С.А. Smart-технологии (вебинар и социальные сети) в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Статистика и Экономика. 2012. № 5. С. 9–12.
4. Добрынина Д.В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 5. С. 172–176.
5. Иноземцева Е.А. Вебинар – современная форма дистанционного обучения // Вестник Московского государственного университета приборостроения и информатики. Серия: Социально-экономические науки. 2012. № 39. С. 145–148.
6. Коротаяева Е.В. Интерактивное обучение: вопросы теории и практики обучения // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 171–174.
7. Кутепова Л.И., Никишина О.А., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А., Костылев Д.С. Организация самостоятельной работы студентов в

- условиях информационно-образовательной среды вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 68–71.
8. Налимова О.О. Интерактивное обучение как один из вариантов инновационного обучения // Молодой ученый. 2014. №18.1. С. 69–72.
  9. Ображей Л.М., Танкаян Н.Г. Интерактивные методы обучения и повышения мотивации студентов к обучению // Инновации в здоровье нации сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2015. С. 57–60.
  10. Подкаменная Е.В., Фетисова С.А. Обучение организации и проведению вебинаров как средство формирования иноязычной профессиональной компетенции // XI Международная научно-практическая конференция «World Science: Problems and Innovations». Пенза, МЦНС «Наука и просвещение». 2017. С. 261–265.
  11. Потапчук О.И. Мобильные информационно-коммуникационные технологии обучения в профессиональной подготовке будущих инженеров-педагогов [Электронный ресурс]. URL: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1436386051> (дата обращения: 01.06.17).
  12. Свентицкий Е.И. Вебинары как инновационное средство образования и воспитания активной молодежи // Образование и наука в современных условиях: материалы II междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2015 г.). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». 2015. С. 221–222.
  13. Сидоров С.В. Вебинар как форма дистанционного интерактивного обучения. [Электронный ресурс]. URL: <http://si-sv.com/publ/1/vebinar/14-1-0-351> (дата обращения: 04.06.17).
  14. Терентьева М.А. Вебинар – семинар нового поколения в высшей школе // Проблемы и достижения современной науки. 2015. № 1 (2). С. 32–35.
  15. Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1971. 144 с.
  16. Sharp G., Hemmings B., Russell K., Murphy B., Elliott S. Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods explo-

- ration of characteristics, contributors and consequences . Journal of Further and Higher Education. 2016. № 41: 657–677.
17. Bengtsson F., Granmo M. An active partnership: How engaging students as co-producers will change your classroom. The FASEB Journal, 2017. FASEB. URL: <http://www.articlesfactory.com/articles/education/webinar-innovative-applications-of-raptivity-in-education.html> (дата обращения: 19.02.18).
  18. Elsayed Y. E., La Lopa M. Active and Interactive Teaching Methods: A Study of Their Use in Hospitality Higher Education. Available at: [http://www.academia.edu/27721291/Active\\_and\\_Interactive\\_Teaching\\_Methods\\_A\\_Study\\_of\\_Their\\_Use\\_in\\_Hospitality\\_Higher\\_Education](http://www.academia.edu/27721291/Active_and_Interactive_Teaching_Methods_A_Study_of_Their_Use_in_Hospitality_Higher_Education).
  19. Schmidt P., Pittner Ja. Smart off-line webinar for distant education // Открытое образование. 2013. № 5. С. 64–66.

### *References*

1. *Вебинар как способ получения образования* [Webinar as a technique to get education]. Available at: [http://vedaevent.ru/blog1/relizy1/vebinar\\_kak\\_sposob\\_polucheniya\\_obrazovaniya-v.html](http://vedaevent.ru/blog1/relizy1/vebinar_kak_sposob_polucheniya_obrazovaniya-v.html) (accessed April 30, 2017).
2. Vil'gel'm, N.YU. *Ispol'zovanie vebinarov pri obuchenii inostrannomu yazyku* [Using webinars in teaching foreign languages]. <http://nsportal.ru/vuz/filologicheskie-nauki/library/2014/01/12/statya-vebinar-kak-efektivnyy-instrument-pri-izuchenii> (accessed May 16, 2017).
3. Gerasimenko T.L., Grubin I.V., Gulaya T.M., Zhidkova O.N., Romanova S.A. Smart-tehnologii (vebinarisocial'nyeseti) v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [Smart-technology in teaching foreign languages in non-linguistic universities]. *Statistika i Ekonomika*. 2012. № 5: 9–12.
4. Dobrynina D.V. Innovacionnye metody obucheniya studentov vuzov kaksredstvo realizacii interaktivnoj modeli obucheniya [Innovative learning methods in the university level education as a means of implementation of the interactive learning model]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010. № 5: 172–176.
5. Inozemceva E.A. *Вебинар – современная форма дистанционного обучения* [Webinar as a modern format of distance learning]. *Vestnik*

- Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta priborostroeniya i informatiki. Seriya: Sotsial'no-ekonomicheskie nauki*. 2012. № 39: 145–148.
6. Korotaeva E.V. Interaktivnoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki obucheniya [Interactive learning: theoretical and practical aspects]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012. № 2: 171–174.
  7. Kutepova L.I., Nikishina O.A., Aleshugina E.A., Loshkareva D.A., Kostylev D.S. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v usloviyah informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza [Organising students' self-study in information educational environment of the university]. *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2016. Vol. 5. №3 (16): 68–71.
  8. Nalimova O.O. Interaktivnoe obuchenie kak odin iz variantov innovacionnogo obucheniya [Interactive learning as one of the techniques of innovative teaching]. *Molodoj uchenyj*. 2014. №18.1. pp. 69-72. <https://moluch.ru/archive/77/13248/> (accessed January 15, 2018).
  9. Obrazhej L.M., Tankayan N.G. Interaktivnye metody obucheniya i povysheniya motivacii studentov k obucheniyu [Interactive learning methods and ways to encourage students to study]. *Innovacii v zdorov'enacii sbornik materialov III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Innovations in the health of the nation a collection of materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation]. 2015: 57–60.
  10. Podkamennaja E.V., Fetisova S.A. Obuchenie organizacii provedeniju ve-binarov kak sredstvo formirovaniya inozazychnoj professional'noj kompetencii [Teaching to organise and conduct webinars as a means of developing foreign-languages-for-specific-purposescompetence]. *XI Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija «World Science: Problems and Innovations»* [XI International Scientific and Practical Conference “World Science: Problems and Innovations”]. Penza, MCNS «Nauka i prosveshhenie», 2017: 261–265.
  11. Potapchuk O.I. *Mobil'nye informacionno-kommunikacionnye tekhnologii obucheniya v professional'noj podgotovke budushchih inzhenerov-pedagogov* [Mobile learning information and communication technologies

- to train teaching engineers]. <http://sci-article.ru/stat.php?i=1436386051> (accessed June 6, 2017).
12. Sveticikij E.I. Vebinary kak innovacionnoe sredstvo obrazovaniya i vospitaniya aktivnoj molodezhi [Webinars as a means of educating top-performing youth and developing their personality]. *Obrazovanie i nauka v sovremennyhusloviyah: materialy II mezhdunar. nauch.–prakt. konf. Cheboksary: CNS «Interaktivplyus»*. 2015 [Education and science in modern conditions: materials II international. scientific-practical. Conf. (Cheboksary, January 15, 2015)]: 221–222.
  13. Sidorov S.V. Vebinarkak forma distancionnogo interaktivnogo obucheniya [Webinar as a means of distance interactive learning]. Available at: <http://si-sv.com/publ/1/vebinar/14-1-0-351> (accessed June 4, 2017).
  14. Terent'eva M.A. Vebinar – seminar novogo pokoleniya v vysshej shkole [Webinar as a seminar of the new generation in the system of higher education]. *Problemy i dostizheniya sovremennoj nauki*. 2015. № 1 (2), pp. 32–35.
  15. Shtulman, E. A. *Metodicheski jeksperiment v sisteme metodov issledovaniya* [Methodological experiment in the system of research methods], Voronezh, VGU Publ. 1971. 144 p.
  16. Sharp G., Hemmings B., Russell K., Murphy B., Elliott S. Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. *Journal of Further and Higher Education*. 2016. № 41: 657–677.
  17. Bengtsson F., Granmo M. An active partnership: How engaging students as co-producers will change your classroom. *The FASEB Journal*, 2017. FASEB. <http://www.articlesfactory.com/articles/education/webinar-innovative-applications-of-raptivity-in-education.html> (accessed February 19, 2018).
  18. Elsayed Y.E., La Lopa M. Active and Interactive Teaching Methods: A Study of Their Use in Hospitality Higher Education. Available at: [http://www.academia.edu/27721291/Active\\_and\\_Interactive\\_Teaching\\_Methods\\_A\\_Study\\_of\\_Their\\_Use\\_in\\_Hospitality\\_Higher\\_Education](http://www.academia.edu/27721291/Active_and_Interactive_Teaching_Methods_A_Study_of_Their_Use_in_Hospitality_Higher_Education).
  19. Schmidt P., Pittner Ja. Smart off-line webinar for distant education. *Otkrytoe obrazovanie*. 2013. № 5: 64–66.



## ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

**Неволина Ксения Викторовна**, кандидат филологических наук  
*Иркутский государственный университет путей сообщения*  
*ул. Чернышевского, 15, г. Иркутск, 664074, Российская Фе-*  
*дерация*  
*knevolina@mail.ru*

**Подкаменная Елизавета Васильевна**, кандидат педагогических наук  
*Иркутский государственный университет*  
*ул. Карла Маркса, 1, г. Иркутск, 664033, Российская Федерация*  
*baks-3000@mail.ru*

**Фетисова Светлана Анатольевна**, кандидат филологических наук  
*Иркутский национальный исследовательский технический*  
*университет*  
*ул. Лермонтова, 83, г. Иркутск, 664074, Российская Федерация*  
*s\_fetisova@mail.ru*

## DATA ABOUT THE AUTHORS

**Nevolina Ksenia Viktorovna**, Candidate of Philology  
*Irkutsk State Transport University*  
*15, Chernyshevsky Str., Irkutsk, 664074, Russian Federation*  
*knevolina@mail.ru*

**Podkamennaya Elizaveta Vasilievna**, Candidate of Pedagogical Sciences  
*Irkutsk State University*  
*1, Karl Marx Str., Irkutsk, 664033, Russian Federation*  
*baks-3000@mail.ru*

**Fetisova Svetlana Anatolievna**, Candidate of Philology  
*Irkutsk National Research Technical University*  
*83, Lermontov Str., Irkutsk, 664074, Russian Federation*  
*s\_fetisova@mail.ru*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-5-114-138

УДК 37.01:007

## ДИСКУРСИВНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ «ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ» И СМЕНА ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Шейнак С.А.*

*В статье проводится анализ функционирования в современном российском образовательном дискурсе сформировавшейся в начале 2000-х гг. и ставшей устойчивой, несмотря на ее критику, тенденции описывать взаимоотношения субъектов образовательного процесса в терминах «цифрового поколения», «цифровых аборигенов» и «цифровых иммигрантов». Анализ репрезентаций «цифрового поколения» демонстрирует использование в риторике конфликта между учащимися и преподавателями постколониальных и маркетинговых дискурсивных практик. Показано, как эти репрезентации используются в образовательном дискурсе для обоснования смены парадигмы образования для «цифрового поколения». Однако сопоставление дискурсивных репрезентаций «цифрового поколения» с социальными практиками, в которых реализуется цифровая компетентность современных пользователей доказывает необоснованность этих репрезентаций и их негативное влияние на завышенную самооценку и невысокую мотивацию подростков при формировании цифровой компетентности. В заключении обосновывается необходимость разработки новой парадигмы образования в результате исследований, выявляющих реальный уровень цифровой компетентности учащихся и сопоставляющих его с академическими и профессиональными требованиями, предъявляемыми к развитию цифровой компетентности.*

***Цель.** В статье рассматривается обоснованность смены парадигмы образования на основе дискурсивных репрезентаций «цифрового поколения».*

**Метод или методология проведения работы.** Методы критического дискурс-анализа позволяют сопоставить дискурсивные репрезентации «цифрового поколения» в научном и медийном образовательном дискурсе и социальные практики, выявленные в результате эмпирических исследований, посвященных описанию цифровой компетентности современных интернет-пользователей. По ключевым словам «aborigены», «иммигранты», «цифровое поколение» были отобраны для анализа репрезентации отношений учащихся и преподавателей, воспроизводящиеся в 2014–2017 гг. в медийном и научном дискурсах.

**Результаты.** Выявлены противоречия между репрезентациями «цифрового поколения» в научных и медийных дискурсивных практиках и реальным уровнем его цифровой компетентности.

**Область применения результатов.** Результаты исследования обосновывают необходимость развития эмпирических и теоретических исследований социальных практик, в которых реализуется цифровая компетентность субъектов образовательного процесса, как основы для разработки новой парадигмы образования в условиях цифровой коммуникации.

**Ключевые слова:** образовательная парадигма; цифровая компетентность; постколониальные/маркетинговые дискурсивные практики.

## DISCURSIVE REPRESENTATIONS OF «DIGITAL GENERATION» AND A NEW EDUCATION PARADIGM

*Sheypak S.A.*

*The paper analyzes the tendency to describe the relationship between subjects of the educational process in terms of “digital generation”, “digital natives” and “digital immigrants”. Since the early 2000s the tendency has stably functioned in the Russian educational discourse in spite of its strong criticism. The analysis of the representations of*

*the “digital generation” demonstrates how the rhetoric of the conflict between students and teachers is implemented in postcolonial and marketing discursive practices. It is shown how these representations are used to justify the change of the education paradigm for the “digital generation”. The discursive representations of the “digital generation” are compared with the analysis of social practices in which the digital competence of Internet users is applied. The comparison allows proving that the representations of the “digital generation” are not grounded in the social practices while these representations impact the inflated self-assessment and low motivation of adolescents to form their digital competence. In conclusion, it is argued that a new education paradigm should be based on research that reveals the level of knowledge and skills required in digital competence in order to face the academic and professional aims of digital communication.*

**Purpose.** *The article is devoted to the analysis the requirements for changing the education paradigm that are based on the discursive representations of the “digital generation”.*

**Methodology.** *Methods of critical discourse analysis allow comparing the discursive representations of the “digital generation” in the scientific and media educational discourse and social practices revealed in an empirical research on the digital competence of the Russian Internet users. Discursive representations of the relations between students and teacher, reproduced in the scientific and media discourse in 2014–2017 were selected for the discursive analysis by keywords “digital generation”, “digital natives”, “immigrants”.*

**Results.** *The contradictions between the representations of the “digital generation” in scientific and media educational discourses and a real level of digital competence of students are revealed.*

**Practical implications.** *The results of the study prove that a new education paradigm is to be elaborated on the basis of empirical and theoretical research of social practices in which the digital competence is applied by the users for digital communication.*

**Keywords:** *education paradigm; digital competence; postcolonial/marketing discursive practices.*

Риторика репрезентации в образовательном дискурсе отношений учащихся и преподавателей в метафорах «аборигенов» и «иммигрантов», появилась в начале 2000-х гг. в связи с публикациями М. Пренски, который обосновывал оппозицию учащихся и преподавателей дискурсивно, утверждая, что с развитием цифровых технологий поколения учащихся и учителей начинают говорить на совершенно разных языках [29, с. 2]. Выводом, вытекающим из лингвистического и, следовательно, культурного противоречия двух поколений, было утверждение полного несовпадения парадигмы образования у учащихся и преподавателей. Являясь основными субъектами образовательного процесса, они оказались, следуя риторике оппозиции, разделенными непреодолимым «цифровым барьером» (*digital divide*) [29, с. 3]. Парадигма «цифровых аборигенов» характеризовалась Пренски и его последователями высокой скоростью работы с информацией, многозадачностью, опорой на визуальный способ восприятия информации, необходимостью поощрения и стремлением к игровым формам взаимодействия [24, с. 159; 37, с. 4]. Парадигма уходящего века, т.е. века «цифровых иммигрантов» – преподавателей не отвечает, следуя выбранной риторике, запросам «цифровых аборигенов» и тому новому содержанию образования, которое должно быть разработано в ответ на их запросы [24, с. 159].

Предприняв краткий обзор аргументов, на которых в западном образовании основана критика риторике оппозиции «аборигенов» и «иммигрантов», в статье проводится анализ дискурсивных практик, развивающих в российском образовании риторике конфликта между поколениями учеников и учителей и использующих ее для обоснования смены парадигмы образования. Сопоставление дискурсивных репрезентаций «цифрового поколения», представленных в российском научном и медийном дискурсе, с описанием социальных практик, показывающих реальный уровень цифровой компетентности пользователей, позволяет судить об обоснованности требований смены парадигмы образования исходя из априорной цифровой грамотности «цифрового поколения».

### **Критика риторики цифровых «аборигенов» и «иммигрантов» в образовательном дискурсе**

Критика риторики оппозиции «аборигенов» и «иммигрантов» развернулась вскоре после первых публикаций Пренски одновременно в двух направлениях.

С одной стороны, критике подверглись идеи культурного неравенства, воспроизводящиеся в выбранных Пренски метафорах «аборигенов» и «иммигрантов» [24, с. 162; 25, с. 173]. Пренски говорит о «цифровых иммигрантах»-преподавателях, как об «обычных иммигрантах» (*«like all immigrants»*), описывает их как «невразумительных иностранцев с сильным акцентом» (*a population of heavily accented, unintelligible foreigner»*), от которого они никогда не смогут избавиться [29, с. 2]. Преподавателю, таким образом, вменяется «комплекс языковой неуверенности», характеризующий в постколониальном дискурсе языковое поведение тех, кто, осознавая ущербность своей речи, ориентируется на престижную языковую норму [12, с. 21]. За норму принимается язык цифровой эпохи, которым владеют лишь учащиеся. Невозможность взаимопонимания между учениками и преподавателями обосновывается культурными стереотипами (*«everything we know about cultural migration»*) [29, с. 2], являющиеся предметом постколониальных исследований [18, с. 1]. Появление метафор миграции и идей культурного неравенства переводит образовательные дискуссии в идеологические рамки постколониального дискурса [24, с. 164]. Постколониальный дискурс изучает опыт социальных групп, чьи взаимоотношения характеризуются противостоянием подчиняющей и подчиненной культуры, приводящим к вытеснению подчиненной культуры [18, с. 2]. Выбор метафор для описания культурного противостояния субъектов образования вписывается в практики постколониального дискурса. Причем в образовательной риторике оппозиции, развивающей идеи культурного неравенства, именно преподаватели оказываются в культурно и идеологически невыгодной позиции. Статус преподавателя, который на протяжении веков оставался ключевой фигурой, координирующей образова-

тельный процесс, маргинализируется самим выбором метафоры «иммигранта» [7, с. 62].

Идею культурной маргинализации Пренски дополняет выводом о профессиональной несостоятельности преподавателей, которые «изо всех сил пытаются учить» (*«are struggling to teach»*) новое поколение [29, с. 2]. Поэтому преподавателю предлагают измениться, трансформироваться, адаптироваться, причем требование изменений обосновывается лишь медийно растиражированными, но эмпирически не доказанными характеристиками учащихся [27, с. 170]. Императив для изменения парадигмы образования формулируется с опорой на маркетинговые практики, поскольку целью изменений становится удовлетворение потребностей тех, кто, несмотря на свое наименование «аборигены», впервые вступает в образовательное пространство [7, с. 61; 15, с. 95]. Маркетинговые практики превращают учащихся в покупателей услуг, за предоставление которых борются образовательные учреждения, вынужденные из-за конкуренции менять свои традиционные социальные практики [27, с. 143].

Другим объектом для критики риторики «аборигенов» и «иммигрантов» стало представление учащихся и преподавателей как однородных социальных групп с определенным уровнем цифровой компетентности. Высокий уровень цифровой компетентности у всех тех, кто родился в эпоху развитых цифровых технологий, дискурсивно утверждался без опоры на эмпирические исследования [27, с. 172]. Эмпирической базой для критики упрощенного понимания оппозиции поколений послужили исследования «цифрового барьера», который позволял категоризировать представления о поколениях «аборигенов» и «иммигрантов» в зависимости от их активности в использовании цифровых технологий. Результаты этих исследований доказали, что возраст пользователя, лежащий в основе оппозиции «аборигенов» и «иммигрантов», не является фактором, определяющим его умение эффективно использовать цифровые технологии [26, с. 16]. Уровень цифровой компетентности зависит, помимо возраста, от дохода, образования и пола. Более того, обеспечивая решение различных по сложности задач,

цифровая компетентность должна рассматриваться как комплекс знаний, умений и навыков, которые подразделяются на операционные, инструментальные, аналитические и стратегические [Там же. С. 15]. Использование цифровых технологий в развлекательных целях требует лишь инструментальных знаний, умений и навыков, тогда как для целенаправленного поиска и анализа информации в академических и профессиональных целях ключевыми становятся аналитические и стратегические умения. Результаты исследований показали, что низкий уровень владения операционными и инструментальными знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими работу с браузером, гиперссылками, Web-сайтами и поисковыми системами, характерен лишь для пожилых и менее образованных пользователей [Там же. С. 16], что не позволяет распространить эту характеристику на преподавателей, как это безоговорочно делается при ассоциации преподавателей с «цифровыми иммигрантами». Несостоятельность подобной ассоциации подтверждается оценкой аналитических и стратегических умений пользователей – умений найти информацию в сети, оценить ее качество, проанализировать и эффективно использовать результаты анализа. Как показали исследования, на степень владения аналитическими умениями возраст пользователей оказывает положительное влияние [Там же].

Результаты исследования стратегий использования цифровых технологий в различных сферах интернет-деятельности и ролей, которые при реализации определенных стратегий выбирают для себя пользователи, еще более наглядно демонстрируют несостоятельность обобщенного и однородного представления «цифровых аборигенов» как пользователей, в совершенстве владеющих языком цифровой коммуникации. В ходе наблюдения в 2007 г. британские исследователи выделили четыре типа стратегий поведения подростков в цифровой среде: цифровых пионеров, креативных продюсеров, рутинных пользователей и коллекционеров информации [28, с. 11]. Цифровые пионеры, находясь в меньшинстве среди пользователей, самостоятельно и мотивировано осваивают новейшие цифровые инструменты. Креативные продюсеры создают сай-



ты, размещают фильмы, фотографии и музыку, чтобы поделиться с друзьями, семьей. Рутинные пользователи ограничиваются обменом текстовыми сообщениями в мессенджерах, тогда как коллекционеры информации лишь копируют и сохраняют информацию. Эти результаты показывают, что разные группы пользователей одного возраста решают разные по уровню сложности задачи, по-разному используя информационные возможности цифровых технологий и комплекс знаний, умений и навыков, определяющих их цифровую компетентность.

Подводя итог проведенного обзора, можно утверждать, что зарубежные исследования, публиковавшиеся на протяжении более чем десятилетия, доказывают, что цифровая компетентность является сложным комплексом умений, знаний и навыков, формирование которого обусловлено взаимодействием множества социальных факторов. В этих работах было доказано, что возрастная оппозиция учащихся и преподавателей не может служить основанием для утверждений относительно их уровня цифровой компетентности.

### **Репрезентации «цифрового поколения» в российском образовательном дискурсе**

Несмотря на критику оппозиции субъектов образовательного пространства, российский образовательный дискурс продолжает моделировать их взаимоотношения, следуя риторике культурного неравенства. Развивая идею оппозиции до состояния конфликта, риторика «цифрового поколения» в российском дискурсе находит выражение в отрицании культурного багажа прошлого и призывах к смене культурологической парадигмы образования.

Анализ дискурсивных репрезентаций, опирающийся на принципы критического дискурса-анализа, позволяет показать их влияние на формирование культурных идентичностей и структуру социальных взаимоотношений учащихся и преподавателей [27, с. 135]. Дискурсивные репрезентации отношений учащихся и преподавателей, воспроизводящиеся в медиадискурсе и статьях из электронной научной библиотеки КиберЛенинка за 2014–2017 гг., были отобраны для

анализа по ключевым словам «аборигены», «иммигранты», «цифровое поколение». Целью критического анализа является выявление дискурсивных практик, не характерных для образовательного дискурса, поскольку они неявным образом моделируют социальные взаимоотношения в образовательном пространстве.

Примеры (1, 2) показывают, как происходит дискурсивное моделирование идентичностей учащихся (зд. и далее в примерах выделение автора):

- (1) [...] *современные студенты принадлежат к поколению «Y» [...], которое характеризуется виртуозным владением электронными технологиями, является «цифровыми аборигенами», поскольку родились в технологическом мире* [22, с. 70].
- (2) *Во-первых, это довольно хорошо сформированная ИКТ-компетенция, во-вторых, высокая мотивация использования технологий как в повседневной жизни, так и в обучении, в-третьих, особенности предпочтения в источниках получения информации, клиповое мышление: уход от текста в пользу визуального ряда (видео или картинки), в-четвертых, склонность к выполнению нескольких видов работы одновременно, т.н. многозадачность (multitasking)* [3, с. 32].

В примере (1) высокий уровень умений в использовании современных технологий приписывается учащимся на основе факта их рождения в эпоху цифровых технологий. В (2) утверждение об уровне владения технологиями дополняется характеристикой мотивации учащихся, которая предполагается одинаковой для различных сфер деятельности. Более того, перечисление характеристик, начатое с однозначно положительных оценок, заставляет предположить, что неумение или нежелание работать с текстом является также положительной характеристикой, равно как и многозадачность, одинаково свойственная, исходя из контекста, всем представителям этого поколения.

Следующие примеры показывают, каким образом в российском научном дискурсе постколониальные (3, 5) и маркетинговые практики (5, 6), заимствованные из западного образовательного дискурса, трансформируются и дополняются практиками дискурса конфликта (4, 5).

- (3) Для [стремительно меняющегося мира] характерно наличие **существенного противоречия между поколением педагогов и поколением обучающихся**. Поколение современных школьников и студентов можно назвать «цифровым поколением», «аборигенами цифрового мира». Молодежь **стремительно вырывается вперед, быстро усваивая** огромные потоки информации, **осваивая многочисленные устройства**, которые обеспечивают работу с информационными и коммуникационными технологиями. Старшему поколению **приходится постоянно переучиваться и приспосабливаться** к кардинально изменившимся условиям труда и жизни в целом [9, с. 105].
- (4) Причиной **неприятия информационных технологий** могут быть особенности корпоративной культуры образовательного учреждения. Именно, в этой области закладываются **основы межкультурного конфликта между «цифровыми аборигенами» и «цифровыми иммигрантами»** [8, с. 171]. **Разрешению конфликта digital native/ digital immigrant** может способствовать поуровневое повышение квалификации преподавателей в области цифровых технологий, исследование **новых высокотехнологичных ученических стратегий и педагогика сотрудничества** [8, с. 177].
- (5) Именно в сфере образования, где в основе лежит совместная когнитивная деятельность людей разных поколений, возникает **конфликт цифровых аборигенов и иммигрантов**. И решение данного конфликта – есть залог **выхода из социального кризиса и возвращения к стабильному развитию общества**. Сегодня в рамках **реформирования** системы образования **главным действующим субъектом**, для которого строится образовательная траектория, является учащийся [16, с. 105].
- (6) [...] важным аспектом академических дискуссий по проблеме наилучшего метода в эпоху цифрового поколения является **вопрос о готовности преподавателей** (преимущественно относящихся к поколению так называемых «цифровых иммигрантов») **радикальным образом трансформировать свою деятельность под запросы и особенности стиля обучения цифрового поколения,** а также **перспективы радикальной революции в образовании** в тот момент, когда критическую массу преподавателей составят так называемые «цифровые аборигены» [13, с. 42].

Развитие культурного конфликта между учащимися и преподавателями принимает в (5) радикальные кризисные формы. В (3, 4) утверждается высокий уровень владения новыми технологиями у учащихся и одновременно создается негативный образ преподавателя. Ему свойственно неприятие информационных технологий (4), а совершенствоваться

его вынуждает лишь интеллектуальное доминирование учащегося (3). Причем процесс, который, являясь обязательной составляющей преподавательской деятельности, традиционно называется *повышение квалификации*, описывается в (3), следуя постколониальным практикам, как вынужденная адаптация к чуждой среде. Развивая идею культурного неравенства, в (5, 6) используются маркетинговые практики, в которых подчеркивается доминирующая позиция учащегося, требующая удовлетворения его пожеланий и потребностей.

Все проанализированные примеры представляют поколение учащихся как однородное, не допуская, что внутри одной возрастной группы будут подростки с различным уровнем владения цифровыми технологиями и мотивацией к их освоению, избирательно использующие эти технологии, по-разному усваивающие информацию, чей стиль обучения не будет одинаковым для всех.

В медийном дискурсе наблюдается воспроизводство тех же дискурсивных практик, которые характерны для научного образовательного дискурса. Так в (7) развиваются постколониальные тенденции, но практики апокалипсического дискурса еще более обостряют идею конфликта в (8) в сочетании с просторечными фразеологизмами, которые используются для доказательства интеллектуального превосходства детей над родителями:

- (7) *Компьютеры сделали знание общедоступным, и сегодняшние дети – цифровые аборигены: они родились в обществе, где большую роль играет „цифра“. А поколение учителей – иммигранты в этом мире, но им все же приходится осваивать его законы». Чтобы изменить такое распределение, необходимо переосмыслить роль учителя, который теперь скорее является профессиональным навигатором, нежели единственным источником знаний [12].*
- (8) *Центениалы: поколение, которое сотрёт нас с лица Земли: Появилось целое поколение детей, которые утрут нос любому родителю. Знакомьтесь – центениалы. Эти люди будут взрослыми уже завтра. Вы моргнуть не успеете, а они захватят мир [17].*

Проанализированные примеры показывают, как явное (3-8) или неявное (1,2) дискурсивное обесценивание роли преподавателя, за которым следует его неизбежная маргинализация в социальных

практиках [27, с. 142], происходит именно в образовательном дискурсе. Причем в этих репрезентациях преподавателю не только в будущем уготована лишь техническая функция «навигатора» (7). Отводя в прошлом и настоящем учителю ограниченную роль «единственного источника знаний» (7), отрицается одновременно весь накопленный педагогический опыт, поскольку уже давно миновало то время, когда учитель выполнял столь ограниченную роль. Следуя постколониальной практике маргинализации роли преподавателя, педагоги и психологи – авторы «Манифеста о цифровой образовательной среде», выступая за модернизацию образования, в разделе «Было-Стало» создают однозначно отрицательный образ учителя доцифровой эпохи [11]. Они представляют действия учителя как фокусированные лишь на содержании, на результате, на посещаемости, с единственной целью проверки знания фактов в ходе одно-разовых проверок. Авторы Манифеста обосновывают необходимость перемен тем, что для учителя доцифровой эпохи ученик является пассивным реципиентом знаний. Медийно растироженный образ учащегося как «сосуда знаний» является дискурсивным конструктом, созданным Д. Тэпскоттом [15, с. 94]. Негативная оценка роли современного учителя в образовательном процессе является свидетельством не только его культурной маргинализации в мире цифровых технологий, но и его профессиональной, педагогической, социальной маргинализации.

Воспроизводство постколониальных и маркетинговых практик в образовательном дискурсе служит для обоснования разработки новой парадигмы образования (5, 6, 9–11). Дискурсивные практики обозначают причины смены парадигмы: центральное положение учащегося в образовательном процессе (5), его запросы и особенности стиля обучения (6, 10), изменения в поведении и развитии молодежи (9, 10), ориентация на будущее (11).

- (9) *Серьезные изменения, которые произошли в личностном, поведенческом и когнитивном развитии современной молодежи под влиянием электронных средств информации, требуют принципиально нового подхода к разработке содержания и технологий обучения* [2, с. 11].

- (10) *Однако в настоящее время активно развиваются цифровые образовательные практики, позволяющие учитывать меняющееся информационное поведение молодежи, а также образовательные запросы и потребности студентов* [14, с. 462].
- (11) [...] *образование должно претерпеть кардинальные трансформации и уже в XXI веке будет ориентироваться не на прошлое (консерватизм), а на будущее (футуризм). [...] В этом процессе футуризации науки, в смещении акцентов ее саморазвития с изучения прошлого на познание настоящего и осознание будущего видится новая приоритетная роль научно и иного адекватного знания* [19, с. 23].

Однако для разработки новой парадигмы образования недостаточно эмотивно положительно охарактеризовать, как это делается в проанализированных дискурсивных репрезентациях, цифровую культуру нового поколения. В следующем разделе будут представлены результаты исследований, которые позволят судить о том, насколько обоснованы репрезентации «цифрового поколения» в российском образовательном дискурсе.

### **Цифровая компетентность «цифрового поколения»: цифры и тенденции**

Результаты всероссийского исследования «Цифровая компетентность подростков и родителей», подтверждающие выводы, полученные в ходе исследований посвященных «цифровому барьеру» [26, с. 22], об отсутствии прямой корреляции между возрастом и уровнем цифровой компетентности, что не позволяет противопоставить цифровую компетентность учащихся и преподавателей. В российском исследовании цифровая компетентность имеет иную структуру, чем в западных исследованиях, описанных выше. Введены такие компоненты цифровой компетентности как мотивация и ответственность пользователей, связанные с готовностью к развитию в соответствии с нормами цифрового мира и представлениями о цифровой безопасности [21, с. 4]. Структура цифровой компетентности, с одной стороны, включает четыре компонента: знания, умения и навыки, мотивацию и ответственность, а с другой стороны, отражает представления о возможных сферах интернет-деятельно-

сти: техническая, информационная и медиакомпетентность дополнены коммуникативной и потребительской компетентностями [Там же. С. 5]. Таким образом, каждый вид компетентности структурно неоднороден и включает одновременно знания, умения и навыки, которые в зарубежных исследованиях были определены как операционные, инструментальные, аналитические и стратегические.

В ходе опросов была выделена группа респондентов с высшим образованием 40–45 лет, для которой уровень цифровой компетентности по всем компонентам, за исключением потребительской, оказался сопоставим с показателями, характерными для поколения подростков [Там же. С. 75]. Данный вывод еще раз подтверждает несостоятельность применительно к образовательному процессу возрастной оппозиции пользователей цифровых технологий, которая продолжает дискурсивно воспроизводиться.

В ходе российского исследования у подростков было выделено четыре стратегии использования цифровых технологий: ориентация на обучение, коммуникацию, сетевое чтение и игры [Там же. С. 83]. Доля подростков, ориентированных в Сети на обучение, составляет 29%. При этом, однако, не уточнялось, что подростки понимают под образовательными целями, как они их реализуют, какие стратегии они используют для поиска и анализа информации. Но было установлено, что только 7% подростков пользуется образовательными порталами и онлайн-курсами [Там же. С. 35]. Представленные в исследовании результаты позволяют утверждать, что характер интернет-деятельности остальных подростков (71%) не связан с тем опытом, на который они смогут опереться в дальнейшем в академической и профессиональной коммуникации. Они ищут в Сети интересную информацию и общаются, чаще всего обмениваясь сообщениями в режиме реального времени, читают новостные ленты в социальных сетях, играют в он-лайн и мобильные игры [Там же. С. 84]. Цифровая компетентность, которую подростки развивают преимущественно для использования технических и программных возможностей цифровых устройств, то есть для организации быстрого поиска информации развлекательного характера и ее архивирования,

он-лайн коммуникации в режиме реального времени, недостаточна для решения задач, требующих развитых аналитических и стратегических умений работы с найденной информацией. Однако, даже для того ограниченного круга задач, которые подростки решают в Сети, авторы исследования делают категоричный вывод о том, что утверждение об априорной цифровой компетентности поколения, выросшего в эпоху развития цифровых технологий является мифом [Там же. С. 7, 64, 137].

Авторы исследования подчеркивают, что, несмотря на ограниченность цифровых умений у тех, кого называют «цифровым поколением», 80% подростков говорят о себе как об уверенных пользователях интернета, завышая тем самым собственную цифровую компетентность, что, по мнению исследователей, снижает у них мотивацию к ее развитию [Там же. С. 140]. В исследовании введено понятие «иллюзорной цифровой грамотности» для характеристики пользователей-подростков (10%), которые считают, что в области цифровых технологий они уже все знают и все умеют [Там же. С. 7]. Около 20% подростков отказываются от возможности обучаться целенаправленно, предпочитая стихийный путь повышения своей цифровой компетентности в общении с другими пользователями. Недостаток организованного обучения использованию цифровых технологий в отечественном образовании приводит, по мнению исследователей, к тому, что подростки не готовы участвовать в программе повышения цифровой компетентности с использованием электронного учебника [Там же. С. 94].

Отметим также, что для доступа в интернет каждый третий подросток (31%) ограничивается использованием мобильного телефона [Там же. С. 34]. Это позволяет предположить, что не каждый подросток будет обладать операционными и инструментальными навыками, необходимыми для использования компьютера. Таким образом, опровергаются те репрезентации, в которых формируется представление о *«виртуозном владении технологиями и устройствами, которые обеспечивают работу с информационными и коммуникационными технологиями»* (1–3).



Результаты российского исследования цифровой компетентности показывают, что постколониальные практики, в которых утверждается культурное неравенство между «аборигенами» и «иммигрантами», не отражают реального уровня цифровой компетентности пользователей. Однако дискурсивно воспроизводящийся миф об априорной цифровой грамотности «цифрового поколения» способствует формированию у подростков ощущения собственного превосходства перед «цифровым иммигрантом»—преподавателем. Более того, само наименование «цифровое поколение» с полным правом относится, по крайней мере, к двум поколениям, детям и родителям, активно вовлеченным в цифровую коммуникацию в эпоху динамично развивающихся информационных технологий. Само понятие «цифровое поколение» лишается категоризирующего смысла, поскольку повседневные практики использования цифровых технологий внутри каждой возрастной группы разнообразны и неоднородны. Эпитет «цифровой» определяет в первую очередь хронологические рамки периода, для которого характерны новые виды социальных практик, обусловленные техническим и информационным прогрессом, а не возраст пользователей, одни из которых родились в окружении цифровых устройств, тогда как другие учились ими пользоваться в зрелом возрасте.

### **Цифровая коммуникация и смена парадигмы образования**

Сегодня ни у кого нет сомнений, что в современных условиях интенсивного развития цифровой коммуникации все образовательные парадигмы должно измениться. Но необоснованно, и более того опасно, призывать к изменениям исходя из постколониальных дискурсивных практик, в которых, как показал проведенный анализ, сначала постулируется высокий уровень владения цифровыми технологиями у подростков, чтобы затем обосновать культурное неравенство учащихся и преподавателей. Оттолкнувшись от идеи этой оппозиции, дискурсивные практики трансформируют оппозицию в конфликт между учащимися и преподавателями, в описании кото-

рого происходит культурная и профессиональная маргинализация статуса преподавателя. Разработка парадигмы не должна опираться на маркетинговые практики, ориентированные на удовлетворение запросов учащихся. В эпоху постиндустриальной информационной культуры парадигма образования должна опираться на социально-экономические прогнозы и программные решения, поскольку только так, согласно В.И. Загвязинскому, можно обеспечить гармонизацию социальной стратегии, образовательной политики и практики модернизации образования [6, с. 6].

Категорическое отрицание педагогического опыта прошлого, воспроизводящееся в дискурсивных репрезентациях «цифрового поколения» (5, 6, 11), противоречит требованию сохранять и развивать культуру как содержательную основу образования и воспроизводства «человека культуры» в новой парадигме образования [6, с. 6]. Технологические, социальные и культурные изменения, связанные с развитием цифровых коммуникаций, не должны отменить важнейшего принципа корректировки образовательных моделей, основанного на идее «единства и взаимодополняемости образования и культуры, понимания образования как формы трансляции культуры и реализации ее креативного потенциала, а культуры, в свою очередь, как важнейшего ресурса развития человеческой индивидуальности [20, с. 522]. Поскольку в современном образовании взаимодействуют четыре педагогические парадигмы, информационная, личностная, культурологическая и деятельностная [23, с. 96], изменения должны коснуться каждой из них.

Информационная парадигма образовательного процесса в условиях развития цифровых технологий должна измениться не потому, что знания быстро устаревают или существенно упрощается доступ к знаниям, но в первую очередь потому, что работа в условиях неограниченных информационных ресурсов требует формирования у учащихся аналитических и стратегических умений на более высоком уровне, чем в доцифровую эпоху [1, с. 27]. Значительно легче сформировать операционные и инструментальные знания, умения и навыки, необходимые для использования технических возможностей

цифровой коммуникации, чем сформировать аналитические и стратегические умения работы с неограниченными объемами информации.

Трансляция элементов культуры и способов их освоения призвана обеспечить культурную преемственность образования и развитие человеческой индивидуальности. Однако в условиях развития сетевой коммуникации трансляция культурных ценностей осложняется как в содержательном плане, так и в плане организации взаимодействия [1, с. 29]. Несмотря на формально диалогическую природу сетевой коммуникации, в ней отсутствуют ключевые для диалога невербальные, эмотивные и интерактивные компоненты [5, с. 31]. Свойственная цифровой коммуникации многозадачность приводит к фрагментарности и поверхностности в высказываемых суждениях, к нарушению логических отношений между высказываниями. Поэтому, исходя из особенностей сетевой коммуникации, перед новой деятельностной парадигмой образования более остро, чем в доцифровую эпоху, стоит задача эффективной организации диалогического взаимодействия с учащимися в академических и профессиональных целях.

Новая парадигма образования не должна декларироваться, как это происходит в современном российском образовательном дискурсе. Новая парадигма должна научно разрабатываться, опираясь на научное понимание психологических, психофизиологических и педагогических закономерностей развития учащихся в новых социальных условиях и накопленного инновационного опыта в педагогической практике. Эти два фактора, по мнению А.А. Вербицкого становятся определяющими для выработки новой парадигмы образования в эпоху, когда в социальных практиках меняется система социальных ценностей, ожиданий и требований производства [4, с. 29]. Для того чтобы принимать методически обоснованные решения об изменении образовательной парадигмы и на их основе менять технологии образования, необходимо отказаться от упрощенного взгляда на «цифровое поколение», основанного на спекулятивных, маркетинговых постулатах, отказаться от дискурсивных практик, описывающих конфликт субъектов образовательного процесса, отказаться от декларативных утверждений в описании новой

образовательной парадигмы. Нужны глубокие эмпирические и теоретические исследования, которые позволят судить о том, какие компоненты содержания традиционного гуманитарного образования являются предпосылкой для формирования отдельных компонентов цифровой компетентности. Формирование цифровой грамотности должно стать фундаментом для формирования академических и профессиональных компетенций, чье содержание в условиях цифровой коммуникации вовсе не предполагает отказа от культурного и интеллектуального багажа прошлых традиций, но должно стать его обоснованным развитием.

### **Информация о конфликте интересов.**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### *Список литературы*

1. Арпентьева М.Р. Подросток в информационно-коммуникативном пространстве: школярство и медиатизация // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход / Нестерова О.Е. и др. М.: Перо, 2016. С. 24–34.
2. Берулава Г.А., Берулава М.Н. Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве // Педагогика. 2012. № 4. С. 11–20.
3. Борщева В.В. Особенности организации самостоятельной работы учащихся «цифрового поколения» в процессе изучения иностранного языка в вузе // Педагогика и психология образования. 2015. № 2. С. 30–34.
4. Вербицкий А.А. Условия и факторы становления новой образовательной парадигмы // Вестник Воронеж. гос. тех. ун-та. 2014. Т. 10, № 5–2. С. 28–32.
5. Дейк Т.А. ван. Язык, познание, коммуникация. Благовещенск: БГК им. Бодуэна де Куртене, 2000. 308 с.
6. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 2. С. 3–8.

7. Игнатова Н.Ю. Цифровые аборигены: взгляд со стороны // Открытое и дистанционное образование. 2017. № 1. С. 58–64. doi: 10.17223/16095944/65/8.
8. Копыловская М.Ю. Межкультурный digital native/digital immigrant конфликт в современном преподавании английского языка // Вестник СПбГУ. 2014. Сер. 9. Вып. 1. С. 167–177.
9. Лебедева М.Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // Человек и образование. 2015. № 1. С. 105–108.
10. Любомирская Н. Как будут учить старшеклассников в 2020? // EDUTAINME. URL: <http://www.edutainme.ru/post/lyceum-interview/> (дата обращения: 22.03. 2018).
11. Манифест о цифровой образовательной среде. URL: <http://manifesto.edutainme.ru/> (дата обращения: 22.03. 2018).
12. Найденова Н.С. Лингвостилистический анализ этноспецифического художественного текста: сопоставительное исследование. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 344 с.
13. Нечаев В.Д., Дурнева Е.Е. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1. С. 36–44.
14. Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Яковлева О. В. Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 4. С. 456–467. doi: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.
15. Носова С. С., Кужелева-Саган И.П. Молодежь в сетевом информационно-коммуникативном обществе: зарубежные подходы к изучению проблемы // Сибирский психологический журнал. 2013. № 49. С. 85–96.
16. Переводчикова Д.А. Интерактивные методы в образовании как ответ на изменившиеся когнитивные возможности и потребности человека постиндустриального общества // Гуманитарная информатика. 2016. № 10. С. 101-108. doi: 10.17223/23046082/10/11.
17. Пивоварова А. Центениалы: поколение, которое сотрёт нас с лица Земли. URL: <https://lifehacker.ru/2016/09/19/centennials/> (дата обращения: 22.03. 2018).

18. Тлостанова М.В. Постколониальная теория, деколониальный выбор и освобождение эстетизиса // Человек и культура. 2012. № 1. С. 1–64. doi: 10.7256/2306-1618.2012.1.141.
19. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века // Современное образование. 2012. № 1. С. 1–67. doi: 10.7256/2306-4188.2012.1.59.
20. Философия социальных и гуманитарных наук / Лебедев С.А. М.: Академический Проект, 2008. 733 с.
21. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
22. Чекун О.А., Лушникова И.И. Современные технологии в обучении иностранным языкам цифрового поколения студентов // Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова: Серия «Педагогика и психология». 2015. № 1. С. 69–73.
23. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования // Антропопраксис. Ежегодник гуманитарных исследований. 2009. Том 1. С. 95–117.
24. Bayne S., Ross J. ‘Digital Native’ and ‘Digital Immigrant’ Discourses // Digital Difference: Perspectives on Online Learning / Land R., Bayne S. Rotterdam: Sense Publishers, 2011, pp. 59–169.
25. Bennett S., Maton K. Intellectual field or faith-based religion: Moving on from the idea of ‘digital natives’ // Deconstructing digital natives: young people, technology and the new literacies / Thomas M. N.Y.: Routledge, 2011, pp. 169–185.
26. Deursen Van A., Dijk Van J. Modeling traditional literacy, internet skills and internet usage: An empirical study // Interacting with Computers. 2016. no. 28(1), pp. 13-26. doi: 10.1093/iwc/iwu027.
27. Fairclough N. Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities // Discourse and Society. 1993. no. 4, pp. 133–168. doi: 10.1177/0957926593004002002.
28. Green H., Hannon C. Their Space: Education for a Digital Generation. London: Demos, 2007. 81 p.
29. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // On the Horizon. 2001. vol. 9 no. 5, pp. 1–6. doi: 10.1108/10748120110424816.

### References

1. Arpent'eva M.R. Podrostok v informacionno-kommunikativnom prostranstve: shkolyarstvo i mediatizaciya [Teenager in Space of Information and Communication]. *Reabilitaciya, abilitaciya i socializaciya: mezhdisciplinarnyj podhod* [Rehabilitation, habilitation and socialization: interdisciplinary approach]. Nesterova O.E. and al. M.: Pero, 2016, pp. 24–34.
2. Berulava G.A., Berulava M.N. Novaya metodologiya razvitiya lichnosti v informacionnom obrazovatel'nom prostranstve [Personal Development in the Educational Space of Information]. *Pedagogika*, 2012, no. 4, pp. 11–20.
3. Borshcheva V.V. Osobennosti organizacii samostoyatel'noj raboty uchashchihhsya «cifrovogo pokoleniya» v processe izucheniya inostrannogo yazyka v vuze [Organization of Independent Work of Students of the 'Digital Generation']. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, 2015, no. 2, pp. 30–34.
4. Verbickij A.A. Usloviya i faktory stanovleniya novoj obrazovatel'noj paradigmy [How to Form a New Education Paradigm]. *Vestnik Voronezh. gos. tekhn. universiteta*, 2014, vol. 10, no. 5-2, pp. 28–32.
5. Dijk T.A. van. *Yazyk, poznanie, kommunikaciya* [Language, Knowledge, Communication]. Blagoveshchensk: BGK im. Boduehna de Kurtene, 2000. 308 p.
6. Zagvyazinskij V.I. Strategicheskie orientiry razvitiya otechestvennogo obrazovaniya i puti ih realizacii [Russian Education Strategies and Their Realization]. *Innovacionnyye proekty i programmy v obrazovanii*, 2013, no. 2, pp. 3–8.
7. Ignatova N.Yu. Cifrovye aborigeny: vzglyad so storony [Digital Native: an Outside View]. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*, 2017, no. 1, pp. 58–64. doi: 10.17223/16095944/65/8.
8. Kopylovskaya M.Yu. Mezhhkul'turnyj digital native/digital immigrant konflikt v sovremennom prepodavanii anglijskogo yazyka [Cultural Digital Native/Digital Immigrant Conflict in Teaching EFL]. *Vestnik SPb-GU*, 2014, ser. 9, vyp. 1, pp. 167–177.
9. Lebedeva M.B. Massovyje otkrytye onlajn-kursy kak tendenciya razvitiya obrazovaniya [On-line Courses in Education]. *Chelovek i obrazovanie*, 2015, no. 1, pp. 105–108.

10. Lyubomirskaya N. Kak budut uchit' starsheklassnikov v 2020? [How Will Teenagers Learn in 2020?] *EDUTAINME*. URL: <http://www.edutainme.ru/post/lyceum-interview/> (accessed Mars 22, 2018).
11. *Manifest o cifrovoj obrazovatel'noj srede* [Manifesto on Digital Education]. <http://manifesto.edutainme.ru/> (accessed Mars 22, 2018).
12. Najdenova N.S. *Lingvostilisticheskij analiz ehtnospecificheskogo hudozhestvennogo teksta: sopostavitel'noe issledovanie* [Linguistic Dnalysis of Fictional Ethnic Text]. M.: FLINTA: Nauka, 2014. 344 p.
13. Nechaev V.D., Durneva E.E. Cifrovoe pokolenie: psihologo-pedagogicheskoe issledovanie problemy [Digital Generation: Educational and Philosophical Approach]. *Pedagogika*, 2016, no. 1, pp. 36–44.
14. Noskova T.N., Pavlova T.B., Yakovleva O.V. Analiz otechestvennyh i zarubezhnyh podhodov k postroeniyu peredovyh obrazovatel'nyh praktik v ehlektronnoj setевой srede [Analysis of Educational Practices in Electronic Network Age]. *Integraciya obrazovaniya*, 2016, vol. 20, no. 4, pp. 456–467. doi: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.
15. Nosova S.S., Kuzheleva-Sagan I.P. Molodezh' v setevom informacionno-kommunikativnom obshchestve: zarubezhnye podhody k izucheniyu problem [Teenagers in Network Society]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*, 2013, no. 49, pp. 85–96.
16. Perevodchikova D. Interaktivnye metody v obrazovanii kak otvet na izmenivshiesya kognitivnye vozmozhnosti i potrebnosti cheloveka postindustrial'nogo obshchestva [Interactional Education in Post-industrial Society]. *Gumanitarnaya informatika*, 2016, no. 10, pp. 101–108. doi: 10.17223/23046082/10/11.
17. Pivovarova A. *Centenialy: pokolenie, kotoroe sotryot nas s lica Zemli* [I Generation will Destroy us]. <https://lifehacker.ru/2016/09/19/centenials/> (accessed Mars 22, 2018).
18. Tlostanova M.V. Postkolonial'naya teoriya, dekolonial'nyj vybor i osvobozhdenie ehstezisa [Postcolonial Theory, the Decolonial Option and Postsocialist Writing]. *Chelovek i kul'tura*, 2012, no. 1, pp. 1–64. doi: 10.7256/2306-1618.2012.1.141.
19. Ursul A.D., Ursul T.A. *Ehvolucionnyye paradigmy i modeli obrazovaniya XXI veka* [Paradigms of Evolution and Education in 21 Century].



- Sovremennoe obrazovanie*, 2012, no. 1, pp. 1–67. doi: 10.7256/2306-4188.2012.1.59.
20. Lebedev S.A. *Filosofiya social'nyh i gumanitarnyh nauk* [Philosophy of Social and Human Sciences]. M.: Akademicheskij Proekt, 2008. 733 p.
21. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.Y. *Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelej. Rezul'taty vsrossijskogo issledovaniya* [Digital Literacy of Teenagers and Parents. Russian Studies]. M.: Fond Razvitiya Internet, 2013. 144 p.
22. Chekun O.A., Lushnikova I.I. Sovremennye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam cifrovogo pokoleniya studentov [How to Teach a Foreign Language to Digital Generation]. *Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova: Seriya «Pedagogika i psihologiya»*, 2015, no. 1, pp. 69–73.
23. Yamburg E.A. Garmonizaciya pedagogicheskikh paradig – strategiya razvitiya obrazovaniya [Education Paradigms and Development of Education]. *Antropopraksis. Ezhegodnik gumanitarnyh issledovanij*, 2009, vol. 1, pp. 95–117.
24. Bayne S., Ross J. 'Digital Native' and 'Digital Immigrant' Discourses. Digital Difference: Perspectives on Online Learning. Land R., Bayne S. Rotterdam: Sense Publishers, 2011, pp. 59–169.
25. Bennett S., Maton K. Intellectual field or faith-based religion: Moving on from the idea of 'digital natives'. Deconstructing digital natives: young people, technology and the new literacies. Thomas M. N.Y.: Routledge, 2011, pp. 169–185.
26. Deursen Van A., Dijk Van J. Modeling traditional literacy, internet skills and internet usage: An empirical study. *Interacting with Computers*, 2016, no. 28(1), pp. 13-26. doi: 10.1093/iwc/iwu027.
27. Fairclough N. Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse and Society*, 1993, no. 4, pp. 133-168. doi: 10.1177/0957926593004002002.
28. Green H., Hannon C. Their Space: Education for a Digital Generation. London: Demos, 2007. 81 p.
29. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 2001, vol. 9 no. 5, pp. 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816.

### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ**

**Шейпак Светлана Александровна**, доцент, канд. пед. наук, доцент  
кафедры ин. Языков филологического факультета  
*Российский университет дружбы народов*  
*ул. Миклухо-Маклая, д. 6, г. Москва, 117198, Российская Фе-*  
*дерация*  
*E-mail: svetlana.sheipak@gmail.com*  
*SPIN-код: 5891-2184*

### **DATA ABOUT THE AUTHOR**

**Sheypak Svetlana Alexandrovna**, PhD in Education, Associate Profes-  
sor of the Department of Foreign Languages, Faculty of Philology  
*RUDN University*  
*6, Miklukho-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russian Federation*  
*svetlana.sheipak@gmail.com*  
*SPIN-code: 5891-2184*

## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(<http://ej.soc-journal.ru/submissions.html>)

В журнале публикуются оригинальные статьи на русском и английском языках, содержащие результаты фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области психологии и педагогики, а также обзорные статьи ведущих специалистов по тематике журнала.

### Требования к оформлению статей

Объем рукописи	7–24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы; для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук – 7–10.
Поля	все поля – по 20 мм
Шрифт основного текста	Times New Roman
Размер шрифта основного текста	14 пт
Межстрочный интервал	полуторный
Отступ первой строки абзаца	1,25 см
Выравнивание текста	по ширине
Автоматическая расстановка переносов	включена
Нумерация страниц	не ведется
Формулы	в редакторе формул MS Equation 3.0
Рисунки	по тексту
Ссылки на формулу	(1)
Ссылки на литературу	[2, с. 5], цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания

**ЗАПРЕЩАЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ССЫЛКИ-СНОСКИ ДЛЯ УКАЗАНИЯ ИСТОЧНИКОВ**

## Обязательная структура статьи

**УДК**

**ЗАГЛАВИЕ** (на русском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на русском языке)

**Аннотация** (на русском языке)

**Ключевые слова:** отделяются друг от друга точкой с запятой  
(на русском языке)

**ЗАГЛАВИЕ** (на английском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на английском языке)

**Аннотация** (на английском языке)

**Ключевые слова:** отделяются друг от друга точкой с запятой  
(на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

- 1. Введение.**
- 2. Цель работы.**
- 3. Материалы и методы исследования.**
- 4. Результаты исследования и их обсуждение.**
- 5. Заключение.**
- 6. Информация о конфликте интересов.**
- 7. Информация о спонсорстве.**
- 8. Благодарности.**

**Список литературы**

Библиографический список по ГОСТ Р 7.05-2008

**References**

Библиографическое описание согласно требованиям журнала

### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ**

**Фамилия, имя, отчество полностью**, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: улица, дом, город, индекс, страна (на русском языке)

*Электронный адрес*

*SPIN-код в SCIENCE INDEX:*

### **DATA ABOUT THE AUTHORS**

**Фамилия, имя, отчество полностью**, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: дом, улица, город, индекс, страна (на английском языке)

*Электронный адрес*

## AUTHOR GUIDELINES

(<http://ej.soc-journal.ru/en/submissions.html>)

The journal publishes original articles in Russian and English, containing the results of fundamental and theoretical and applied research in the field of psychology and pedagogy, as well as review articles by leading experts on the subject of the journal.

### Requirements for the articles to be published

Volume of the manuscript	7–24 pages A4 format, including tables, figures, references; for post-graduates pursuing degrees of candidate and doctor of sciences – 7–10.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text

**DO NOT USE FOOTNOTES  
AS REFERENCES**

## Article structure requirements

**TITLE** (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

**Abstract** (in English)

**Keywords:** separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

- 1. Introduction.**
- 2. Objective.**
- 3. Materials and methods.**
- 4. Results of the research and Discussion.**
- 5. Conclusion.**
- 6. Conflict of interest information.**
- 7. Sponsorship information.**
- 8. Acknowledgments.**

### References

References text type should be Chicago Manual of Style

### DATA ABOUT THE AUTHORS

**Surname, first name (and patronymic) in full**, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

*E-mail address*

*SPIN-code in SCIENCE INDEX:*

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ИХ ГОТОВНОСТЬ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС <b>Алексеева Е.Е.</b> .....	6
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И СРЕДСТВА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В АДАПТИВНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСАХ <b>Вайнштейн Ю.В., Шершнева В.А., Вайнштейн В.И., Космидис И.Ф.</b> .....	19
СРЕДА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА <b>Войко Р.А.</b> .....	31
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО <b>Гаспарян Л.А., Лашова С.Н., Пипченко Е.Л.</b> .....	50
ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <b>Гусевская О.В.</b> .....	62
ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА В ОСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛИДЕРА <b>Калинина Т.Л.</b> .....	77
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ <b>Манюкова Н.В., Никонова Е.З.</b> .....	90



ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫМ ИНОЯЗЫЧНЫМ КОММУНИКАТИВНЫМ НАВЫКАМ СРЕДСТВАМИ ОНЛАЙН ТЕХНОЛОГИЙ <b>Неволина К.В., Подкаменная Е.В., Фетисова С.А.</b> .....	102
ДИСКУРСИВНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ «ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ» И СМЕНА ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ <b>Шейпак С.А.</b> .....	114
<b>ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ</b> .....	139

## CONTENTS

### EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

TO THE QUESTION OF DEVELOPMENT OF THE COMPONENTS OF INFORMATION EDUCATION OF THE TEACHER DEFINING THEIR READINESS FOR REALIZATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS <b>Alekseeva E.E.</b> .....	6
COMPETENCY-BASED APPROACH AND TOOLS FOR STUDENT TRAINING QUALITY EVALUATION IN ADAPTIVE E-LEARNING COURSES <b>Vainshtein Yu.V., Shershneva V.A., Vainshtein V.I., Kosmidis I.F.</b> .....	19
ENVIRONMENT AS A FACTOR OF STUDENTS PROFESSIONAL FORMATION <b>Voyko R.A.</b> .....	31
PROJECT-BASED TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE <b>Gasparyan L.A., Lashova S.N., Pipchenko E.L.</b> .....	50
THE ISSUE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING TO IMPLEMENT PROGRAMS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION <b>Gusevskaya O.V.</b> .....	62
CHANGING CONTEMPORARY STUDENT'S PARTIN A LANGUAGE ACQUIRING PROCESS AS THE TEACHER-LEADER'S ACTIVITY OUTCOME <b>Kalinina T.L.</b> .....	77
USE OF ANALYTICAL SYSTEMS IN TRAINING OF FUTURE MANAGERS <b>Manyukova N.V., Nikonova E.Z.</b> .....	90

IMPROVING THE LEARNING OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS THROUGH ONLINE TECHNOLOGY <b>Nevolina K.V., Podkamennaya E.V., Fetisova S.A.</b> .....	102
DISCURSIVE REPRESENTATIONS OF «DIGITAL GENERATION» AND A NEW EDUCATION PARADIGM <b>Sheypak S.A.</b> .....	114
<b>RULES FOR AUTHORS</b> .....	139

### **ДОСТУП К ЖУРНАЛУ**

Доступ ко всем номерам журнала – постоянный, свободный и бесплатный.

Каждый номер содержится в едином файле PDF.

### **OPEN ACCESS POLICY**

All issues of the Russian Journal of Education and Psychology  
are always open and free access.

Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

<http://ej.soc-journal.ru/>

Подписано в печать 31.05.2018. Дата выхода в свет 29.06.2018. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 10,54. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ SISP95/018. Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство «Авторская Мастерская». Адрес типографии: ул. Пресненский Вал, д. 27 стр. 24, г. Москва, 123557 Россия.