

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

**2020
№ 1**

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: Эп № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 1995-1140.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

I.B. Kotova – Psychology Doctor (habil.), professor, corresponding member of RAE, International Innovative University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

O.A. Omarov – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Dagestan State University (Russia)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

Editorial Board

A.A. Andrienko – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

A.G. Bermus – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

V.I. Bondin – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

T.I. Vlasova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

L.V. Goryunova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

N.K. Karpova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

G.V. Karantysh – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

A.M. Mendzheritsky – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

P.P. Pivnenko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

E.I. Rogov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

O.D. Fedotova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

R.M. Chumicheva – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science and Doctor of Science should be published (Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2020
№ 1**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: Эл № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 1995-1140.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Боритко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Корепанова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Котова Изабела Борисовна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Международный инновационный университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Омаров Омар Алиевич – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, Дагестанский государственный университет (Россия)

Роберт Ирэна Веньяминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Сериков Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджерский Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

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
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Богданова Н.А., Ильина Н.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	15
---	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Романенко Н.М., Цымбалюк Е.И.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА	25
---	----

Ерусалимский Я.М.

ОБ УНИВЕРСАЛЬНОСТИ И ПРИЛОЖИМОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	35
--	----

Оганнисян Л.А., Маслова Е.А.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ РОБОТОТЕХНИКИ	42
---	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Levchenko Victoria V., Lukina Alexandra A.

THE USE OF MOTHER TONGUE IN THE ESL CLASSROOM WITH STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS.....	49
---	----

Микитюк И.В.

EDUTAINMENT: ДИДАКТИКА ИГРОВЫХ ИННОВАЦИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	61
--	----

Картушина Н.В.

АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	67
--	----

НАШИ АВТОРЫ	76
-------------------	----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «Мир университетской науки: культура, образование».....	79
--	----

GENERAL PEDAGOGICS, THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Bogdanova Natalia A., Ilyina Natalia V. PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE OF AN ENGLISH TEACHER AT HIGHER SCHOOL	15
---	----

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION

Romanenko Nadezhda M., Tsymbalyuk Elena I. FEATURES OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF A STUDENT-PHILOLOGIST	25
Erusalimskiy Iakov M. ON THE UNIVERSAL NATURE AND APPLICABILITY OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE IN TEACHING MATHEMATICS	35
Ogannisyan Larisa A., Maslova Ekaterina A. PROJECT ACTIVITIES OF MODERN STUDENTS IN THE FIELD OF ROBOTICS	42

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Levchenko Victoria V., Lukina Alexandra A. THE USE OF MOTHER TONGUE IN THE ESL CLASSROOM WITH STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS	49
Mikityuk Irina V. EDUTAINMENT: DIDACTICS OF GAME INNOVATIONS IN DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS	61
Kartushina Natalia V. ANALYZING THEORETICAL BACKGROUND FOR EVALUATING EFFECTIVENESS OF THE TEACHER'S ACTIVITY	67
OUR AUTHORS	76

**Богданова Наталья Александровна,
Ильина Наталья Владимировна**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

В наступившем тысячелетии образовательные системы многих стран претерпели значительные изменения, вызванные процессами глобализации и компьютеризации. Однако государства готовы вступить в многосторонний конструктивный диалог для решения проблем в сфере образования, понимая, что современному обществу нужны высококвалифицированные специалисты, к подготовке которых предъявляются высокие требования. Статья посвящена рассмотрению ключевого ориентира сегодняшнего высшего образования – компетентностного подхода и реализации в его рамках профессиональной педагогической компетентности. Проведенный анализ научной и психолого-педагогической литературы свидетельствует, что вопросами определения термина, сущности и состава профессиональной педагогической компетентности ученые занимаются на протяжении нескольких десятилетий, однако говорить о существовании единого общепринятого взгляда на эту проблему пока не представляется возможным. В связи с этим авторы приводят собственную дефиницию термина «профессионально-педагогическая компетентность преподавателя английского языка», представляют ее структуру и выделяют наиболее значимые признаки. В заключение авторы приходят к выводу об изменчивости профессиональной педагогической компетентности под влиянием социально-экономических факторов, бросающих новые вызовы системе образования.

Ерусалимский Яков Михайлович

**ОБ УНИВЕРСАЛЬНОСТИ И ПРИЛОЖИМОСТИ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ
В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ**

В работе обсуждаются место и роль математики в системе школьного образования, специфика математического знания (абстрактность, наличие символического языка, широкая приложимость получаемых результатов в различных науках и других сферах человеческой деятельности). Основное внимание уделено трудностям в усвоении символического языка математики, связанным с полисемией, омонимией и полиморфностью математических формул. Отмечено, что последняя вызывает наибольшие сложности в усвоении символического языка математики. Приведен пример задачи, доступной школьникам по содержанию, демонстрирующей эти особенности математики. Пример показателен тем, что решение задачи с конкретными данными не только менее содержательно, но и более трудоемко, чем решение задачи в общем виде. Показано, что задача о банковском депозите и задача о максимальной площади прямоугольника, имеющего заданный периметр, являются одной математической задачей. Изложение этой части работы настолько подробно, что приведенные решения рассмотренных задач можно использовать непосредственно на уроках.

Картушина Наталья Викторовна

**АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ
ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Выявляется специфика понятия «эффективность», его отличие от понятия «качество» применительно к сфере образования. Анализируются имеющиеся подходы к оценке эффективности образовательной деятельности организации и профессорско-преподавательского состава. Рассматриваются преимущества и недостатки существующих подходов, методов. Дается понятие критерия эффективности применительно к образовательной деятельности, проводится

сравнительная оценка критериев профессиональной деятельности преподавателя на материале российских и зарубежных исследований. На основе проведенного анализа и исходя из требований руководящих документов Министерства науки и высшего образования РФ предлагается авторский подход к формированию универсального критерия оценки деятельности преподавателя и образовательной организации.

**Левченко Виктория Викторовна,
Лукина Александра Андреевна**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СО СТУДЕНТАМИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

В статье рассматривается вопрос использования родного языка на занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей. Авторы приводят результаты анкетирования студентов и преподавателей относительно использования русского языка, в соответствии с которыми русский язык все еще занимает достаточное место на занятиях по иностранному языку, несмотря на реализацию коммуникативного подхода. Авторами даны рекомендации по уменьшению объемов русского языка и использованию его для более качественного освоения иностранного языка.

Микитюк Ирина Валентиновна

**EDUTAINMENT: ДИДАКТИКА ИГРОВЫХ
ИННОВАЦИЙ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В статье рассмотрены особенности профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений. Раскрыты основные понятия: компетентность, профессиональная компетентность. Показана структура формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации посредством технологии Edutainment. Автор понимает эдьютейнмент как инновационную обучающую технологию педагогических работников, которая структурирована на основе новейших технических и наставнических средств с целью обучения средствами развлечений. Основопологающим отличием эдьютейнмента от современной концепции обучения является формирование компетентности педагогов дошкольного учреждения в принятии активного участия в воспитательно-образовательном процессе. Достижением сотрудничества информативно-развлекающего и активного контента в обучении педагога являются сформированные профессиональные компетентности, индивидуальный педагогический опыт, положительные эмоции.

**Оганнисян Лариса Арамовна,
Маслова Екатерина Алексеевна**

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ РОБОТОТЕХНИКИ**

В статье рассмотрены основные инновационные источники и проанализированы современные идеи новаторов по проектному обучению. Описаны концептуальные основы применения научных подходов в проектном обучении. Выявлена эффективность модели проектного обучения в современной школе. В исследовании раскрыты особенности применения метода проектов на уроках робототехники в современной школе. Высказано предположение о том, что

организация проектной деятельности школьников на уроках робототехники позволит самостоятельно решать возникающие проблемы, смело презентовать себя и свои проекты. Проблема реализации системно-деятельностного и личностного подхода в обучении является достаточно актуальной в современной школе. Один из путей ее решения – активное внедрение и использование метода проектов в качестве педагогической технологии. Полученные результаты позволили сделать вывод, что реализация проектов на уроках робототехники предоставляет учащимся возможность совершенствовать свои практические умения и навыки, коммуникативные способности, осуществлять рефлекссию по отношению к выполненной деятельности.

**Романенко Надежда Михайловна,
Цымбалюк Елена Ивановна**

**ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО-
КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА**

Изучение межкультурной компетенции на современном этапе развития науки носит достаточно широкий характер. Одной из ключевых проблем в поле внимания исследователей является структурно-содержательная характеристика межкультурной компетенции, т.е. установление ее ключевых компонентов и определение их взаимосвязи. Цель статьи – представить особенности структурно-компонентного состава межкультурной компетенции студента-филолога. На основе анализа теоретических положений о сущности межкультурной коммуникации, моделей межкультурной компетенции и педагогических исследований, посвященных формированию межкультурной компетенции и изучению специфики образовательной деятельности педагога в поликультурной среде, авторы приходят к выводу, что межкультурная компетенция студента-филолога включает три структурных компонента: когнитивно-знаниевый, коммуникативно-деятельностный и ценностно-эмоциональный. Каждый из них раскрывает сущность межкультурной компетенции студента-филолога в определенном аспекте: первый отражает ее нормативную основу, второй закрепляет способность личности к решению типичных и нестандартных задач межкультурного взаимодействия, а функционирование третьего обеспечивает соединение когнитивных и коммуникативно-деятельностных свойств личности в единое целое. В работе использованы теоретические методы исследования, а именно анализ и обобщение педагогической литературы по данной проблеме.

Bogdanova Natalia A., Ilyina Natalia V.

PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE
OF AN ENGLISH TEACHER AT HIGHER SCHOOL

Key words: pedagogical activity, professional competence of a higher school teacher, competence approach, structure of professional pedagogical competence, academic process.

In the new millennium, educational systems of many countries have undergone significant changes caused by globalization and computerization. In this respect, governments are ready to join a multilateral constructive dialogue in order to solve the problems that exist in the field of education and realize that modern society needs highly qualified specialists who are to meet high requirements. The article is devoted to the key reference point of today's higher education – the competence-based approach and professional pedagogical competence as a significant part of its framework. The analysis of scientific pedagogical literature shows that scientists have been working on the definition of the term, the essence and composition of professional pedagogical competence for several decades, but it is not yet possible to claim the existence of a generally accepted view on this problem. In this regard, the authors give their own definition of the term “professional pedagogical competence of an English teacher”, present its structure and highlight the most significant features. Finally, the authors come to the conclusion about the variability of professional pedagogical competence under the influence of socio-economic factors that pose new challenges to education system.

Erusalimskiy Iakov M.

ON THE UNIVERSAL NATURE
AND APPLICABILITY OF MATHEMATICAL
KNOWLEDGE IN TEACHING MATHEMATICS

Key words: mathematical knowledge, symbolic language of mathematics, mathematical abilities, classification of sciences, application of mathematics.

The paper discusses the place and role of mathematics in the school system, the specifics of mathematical knowledge (abstraction, the presence of a symbolic language, the wide applicability of the results to various sciences and other spheres of human activity). The main attention paid to the difficulties in mastering the symbolic language of mathematics associated with polysemy, homonymy, and polymorphism of mathematical formulas. It is noted that the latter causes the greatest difficulties in mastering the symbolic language of mathematics. An example of a problem that is available to students in terms of content, demonstrating these features of mathematics, is given. This example is indicative of the fact that solving a problem with specific data is not only less meaningful, but also more time-consuming than solving the problem in General. It is shown that the problem of a bank deposit and the problem of the maximum area of a rectangle with a given perimeter are one mathematical problem. The presentation of this part of the work so detailed that the given solutions of the considered problems can be used directly in the lessons.

Kartushina Natalia V.

ANALYZING THEORETICAL BACKGROUND
FOR EVALUATING EFFECTIVENESS
OF THE TEACHER'S ACTIVITY

Key words: efficiency, quality, efficiency assessment, quality assessment, performance indicators of a teacher, efficiency management of an educational organization.

The author reveals the specific nature of the concept “efficiency” and the way it is different from the concept “quality” in relation to education. The relevant approaches to evaluating the effectiveness of educational activity of an organization and teaching staff are analyzed. The paper considers advantages and disadvantages of existing approaches and methods. The author defines “efficiency criterion” in relation to educational activity and makes comparison between the criteria of professional activity of a teacher specified in the Russian and foreign research. Based on the analysis and requirements of the guidelines of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, the author sets forth her own approach to defining the universal criterion for evaluating the activities of a teacher and an educational organization.

Levchenko Victoria V., Lukina Aleksandra A.

THE USE OF MOTHER TONGUE
IN THE ESL CLASSROOM WITH STUDENTS
MAJORING IN ECONOMICS

Key words: mother tongue, translation in ESL, foreign language teaching, language and literacy, university, motivation, ESL teachers, ESL classroom.

During teaching, native language (mediator language), and translation are still used in foreign language instruction in ESL classrooms in Russia. There is no unilateral agreement among ESL teachers on whether or not it is necessary to use mother tongue, i.e. Russian, in ESL classrooms. Surprisingly, it turns out that there are still cases of using grammar approach in ESL classrooms in Russia. The authors examine possible reasons for using mother tongue, notably Russian, while teaching English to university students majoring in economics, which implies that the course of English is not major for them. The results of the survey conducted among teaching staff as well as among students allowed revealing and analyzing various reasons for using students’ mother tongue in ESL classroom even under conditions of implementing communicative approach. Moreover, on the one hand, negative attitude of methodologists to translation has been identified while analyzing the findings, at the same time there is some positive impact of mother tongue including increased motivation, better and more comprehensive understanding of specific phenomena in English. On the other hand, the results of the survey have allowed considering its application, i.e. translation and mother tongue in foreign language teaching for students majoring in economics. The article also reports on the results of the questionnaire carried out with the purpose of revealing instructors’ attitudes towards translation in ESL teaching at universities where English is not a major course.

Mikityuk Irina V.

EDUTAINMENT: DIDACTICS OF GAME
INNOVATIONS IN DEVELOPING
PROFESSIONAL COMPETENCE
OF TEACHERS OF PRESCHOOL
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Key words: professional competence, educational technologies, edutainment, interactivity, active learning, entertainment, hobby, game pedagogy, subject-subject communication.

The article considers the features of professional competence of teachers of preschool educational institutions. The author defines the key concepts: competence and professional competence. The structure of professional competence of teachers of preschool educational organizations developed by means of edutainment technology is shown. The author understands edutainment as an innovative training technology

for teachers, which is based on the latest technical and mentoring tools for the purpose of learning by means of entertainment. The fundamental difference between edutainment and the modern concept of education lies in development of professional competence of preschool teachers that implies taking an active part in academic process. The achievement of cooperation between informative, entertaining and active content in teaching a teacher help to shape professional competencies, individual pedagogical experience, and gives positive emotions.

Ogannisyan Larisa A., Maslova Ekaterina A.

PROJECT ACTIVITIES OF MODERN STUDENTS IN THE FIELD OF ROBOTICS

Key words: pedagogical technologies, robotics, modern lesson, project activity, student-centered training, educational process.

The article considers the main innovative sources and analyzes modern ideas of innovators who deal with projects in education. The article describes the conceptual grounds for applying scientific approaches in project training. The effectiveness of the project learning model in modern schools is described. The study reveals the features of using the project method in robotics lessons in modern schools. It is suggested that organization of project activities of students in robotics classes will allow them to solve problems independently, boldly present themselves and their projects. According to the paper, the problem of implementing systematic activity-based and personalized approaches in teaching is quite relevant in modern schools. One of the ways to solve this problem is to actively implement and use the project method as a pedagogical technology. The results obtained make it possible to conclude that implementation of projects in robotics lessons provides students with the opportunity to improve their practical skills, communication skills and reflect on the activities performed.

Romanenko Nadezhda M., Tsymbalyuk Elena I.

FEATURES OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF A STUDENT-PHILOLOGIST

Key words: intercultural competence, intercultural communication, culture, structural and functional approach, structure, components.

According to the paper, research into intercultural competence is quite relevant at the present stage of scientific development. One of the key issues in the scope of researchers' attention refers to structural and content characteristics of intercultural competence, i.e. its key components and definition of relationships between them. The purpose of the article is to present the features of the structural components of intercultural competence of a student-philologist. Based on the analysis of theoretical propositions on intercultural communication, models of intercultural competence and pedagogical research devoted to the formation of intercultural competence as well as the study into specific features of educational activities of a teacher in multicultural environment, the authors conclude that intercultural competence of a student who majors in philology includes three structural components: cognitive knowledge, communicative activity and value-emotional attitudes. Each of them reveals the essence of intercultural competence of a student-philologist in a certain aspect: the first reflects its normative framework, the second establishes the individual ability to solve common and unusual problems that arise in intercultural interaction while the third provides connection of cognitive and communicative-pragmatic traits of a personality into a unified whole. The paper uses theoretical research methods, namely analysis and generalization of pedagogical findings on the issue under study.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Богданова Н.А., Ильина Н.В.** Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя английского языка в высшей школе

УДК 378.147

DOI 10.18522/2658-6983-2020-01-15-22

**Богданова Н.А.,
Ильина Н.В.**

ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональная компетентность преподавателя высшей школы, компетентностный подход, структура профессионально-педагогической компетентности, образовательный процесс.

По справедливому замечанию З.С. Сазоновой, рубеж XX–XXI вв. ознаменован мощным информационным взрывом, кардинальным образом разрушившим эволюционное развитие образовательных систем многих стран (Сазонова, 2004, с. 30). Действительно, в настоящее время наряду с инновационными изменениями в общественно-экономической сфере, вызванными глобализацией, появлением новых коммуникационных технологий, растущей конкуренцией и коммерциализацией наблюдается коренная трансформация парадигмы образования: возникают новые педагогические технологии, концепции и идеи, предлагается вариативное содержание образования и т.д.

При этом данные тенденции носят глобальный характер и характерны для языкового образования не только в России, но и за рубежом. По мнению М.Е. Панкратовой и Н.Ю. Рашевой, указанный факт детерминирован активным вхождением отечественного образования в фазу интеграции с единой европейской образовательной средой, что актуализирует процесс сближения и гармонизации систем образования России и стран Европы (Панкратова, Рашева, 2014, с. 132). В частности, итогом встречи экспертов ЮНЕСКО, прошедшей 22–23 июня 2007 г. в Кронберге, стала «Декларация о будущем процессов приобретения и распространения знаний» (Kronberg Declaration..., <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161186>). В этом документе изложены ключевые механизмы приобретения и передачи знаний на 25-летний период. Эксперты подчеркнули, что в ближайшем будущем значительно снизится потребность в приобретении фактографических знаний, тогда как особую значимость приобретет способность находить, верифицировать,

организовывать и творчески использовать необходимую информацию.

В Докладе рабочей группы президиума Государственного совета Российской Федерации «Образовательная политика России на современном этапе» отмечено, что школа и вуз должны готовить образованных, нравственных и предприимчивых молодых людей, способных самостоятельно принимать решения, нацеленных на сотрудничество, готовых к межкультурному взаимодействию, отличающихся мобильностью и обладающих чувством ответственности за судьбу страны (Доклад рабочей группы..., <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/21905>). Таким образом, современная система образования постулирует концепцию «education over the lifespan» (образование через всю жизнь), предложенную американским исследователем Р. Хэвигхерстом еще в 1976 г. (Havighurst, 1976), под которой в настоящее время понимается «вся учебная деятельность, осуществленная в продолжение жизни с целью улучшения знаний, навыков и компетенций в рамках личной, гражданской, социальной и связанной с занятостью перспективы» (Making a European area..., 2001, p. 9).

Вместе с тем нельзя не отметить усиливающийся рост диспропорции в качестве образовательной деятельности: система образования давно уже превратилась в сферу услуг, прекратив выполнять свою базовую функцию. Неоспорим факт необходимости внедрения в образование новых технологий, идей и концепций, но следует помнить, что основная миссия образования, в том числе высшего, это не только формирование и развитие профессиональных навыков, но и формирование гармонично развитой личности обучаемого, интегрированной в систему традиционных ценностей

российского общества. В связи с этим наблюдается смещение акцентов в преподавательской деятельности, усиление функций преподавателя как советчика и консультанта, обладающего высоким уровнем педагогического и профессионального мастерства, инновационной культурой и мобильностью.

Однако основой эффективной деятельности преподавателя, на наш взгляд, является уровень сформированности его профессиональных компетенций. А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк и Е.Л. Умникова видят дальнейшие перспективы развития отечественного образования в непрерывном повышении уровня профессиональной компетентности педагога, а не в активном внедрении инновационных подходов и технологий (Печеркина и др., 2011, с. 54).

Несмотря на свою актуальность в рамках компетентного подхода, нацеленного на корреляцию высшей школы и потребностей рынка труда путем научения индивида действовать в различных ситуациях адекватно данной ситуации, а также на пристальное внимание и многочисленные попытки изучения указанного феномена с различных позиций, термин «профессионально-педагогическая компетентность» до настоящего времени не имеет однозначного и устоявшегося в науке определения.

Традиционно под профессиональной компетентностью преподавателя высшей школы подразумевается совокупность как личностных, так и профессиональных качеств, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности. Согласно Г.М. Коджаспировой, профессиональная компетентность преподавателя подразумевает владение им необходимой суммой знаний, умений и навыков, детерминирующих сформированность

его педагогической деятельности, особенности педагогического общения и его личность в целом как носителя педагогического сознания и определенного набора ценностей и идеалов (Коджаспирова, 2001).

По мнению И.А. Зимней, профессиональная компетентность преподавателя представляет собой некий феномен, базирующийся на знаниях педагога, его личном и интеллектуальном опыте, а также на готовности осуществления практической и теоретической педагогической деятельности (Зимняя, 2009, с. 12). Профессиональная компетентность педагога – это интегральное единство профессиональных знаний, умений и способов выполнения профессиональной деятельности (Зеер, 2009). Е.В. Бондаревская определяет понятие «профессиональная компетентность преподавателя» как совокупность культурных образцов и связывает его с понятием «педагогическая культура». Автор подчеркивает, что последнее является его ключевым компонентом, без которого невозможно формирование специалиста высокой культуры (Бондаревская, 2004, с. 26).

В своем исследовании Н.М. Борытко приводит следующую дефиницию анализируемого понятия: профессионально-педагогическая компетентность заключается в способности преподавателя к эффективной имплементации в образовательном процессе общественно одобряемых ценностных установок для достижения наилучших результатов за счет профессионально-личностного саморазвития. При этом исследователь обращает внимание, что единство теоретической и практической готовности преподавателя к осуществлению профессиональных функций является критерием не только его деятельности, но и его самого (Борытко, 2007). Благодаря ука-

занному свойству профессиональная компетентность консолидирует профессиональные и личностные качества преподавателя, актуализирует их при прогнозировании, планировании и реализации педагогической деятельности и побуждает преподавателя к постоянному совершенствованию педагогического мастерства.

Британские исследователи Т. Керри и А. Шелтон-Мейс представляют профессиональную компетентность учителя как неразрывное единство нескольких компетентностей, а именно: специальной (владение специальными знаниями), социальной (психологически адекватное представление о самом себе, своей личности; умение общаться с обучаемыми и коллегами; способность создавать комфортную психологическую среду) и методической (умение самостоятельно решать комплексные задачи, постоянное самообразование и саморазвитие) (Kerry, Shelton-Mayes, 1995).

Н.В. Андропова рассматривает профессиональную компетентность преподавателя как совокупность профессиональных знаний, педагогических умений, четкой профессиональной позиции и психологических качеств (Андропова, 2000, с. 8).

Н.Е. Костылева понимает профессиональную компетентность преподавателя как сложное индивидуально-психологическое образование, в основе которого лежат интеграция опыта, теоретические знания, практические умения и значимые личностные качества, обуславливающие готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности (Костылева, 1997, с. 24).

Кроме того, в научной литературе можно встретить следующее определение: профессиональная компетентность педагога – это совокупность

обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих реализацию содержания государственных образовательных стандартов (Печеркина и др., 2011, с. 27).

А.К. Маркова под профессиональной компетентностью понимает «психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда» (Маркова, 1996, с. 25). Одновременно автор указывает на существование четырех видов профессиональной компетентности (там же, с. 7):

- специальная (деятельностная) свидетельствует о владении профессиональными навыками на высоком уровне и подразумевает наличие специальных знаний и умений и умение применить их на практике;
- социальная заключается в способности вести деятельность на условиях сотрудничества и партнерства согласно принятыми приемами профессионального общения;
- личностная подразумевает самореализацию и постоянное саморазвитие, умение противостоять профессиональному выгоранию и деформации, планирование и прогнозирование своей профессиональной деятельности, самостоятельность в принятии решения и способность нести за это ответственность;
- индивидуальная подразумевает владение приемами саморегуляции, нацеленность на профессиональный рост и устойчивую профессиональную мотивацию.

Вместе с тем проведенный анализ научных и психолого-педагогических трудов по проблеме позволяет констатировать, что количественный состав педагогической компетентно-

сти не получил четкого определения. Так, в целом соглашаясь с типологией А.К. Марковой, Э.Ф. Зеер пишет об экстремальной профессиональной компетентности, подразумевая под этим способность действовать и принимать решения в нестандартных ситуациях и непривычных условиях (Зеер, 2009). По мнению Л.М. Митиной, профессиональная компетентность педагога включает деятельностный, коммуникативный и социальный аспекты (Зимняя, 2009, с. 10). Н.В. Кузьмина увеличивает количество структурных компонентов до пяти. Согласно ученому, профессиональная компетентность преподавателя объединяет в себе специальную, методическую, общую психолого-педагогическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую компетентность (Кузьмина, 1990, с. 64–65).

Исследуя структуру профессиональной компетентности, В.Н. Введенский в своей работе приводит принципиально иную классификацию ее компонентов (Введенский, 2004):

- коммуникативная компетентность, заключающаяся в речевых умениях, эмоциональной устойчивости, экстраверсии, способности конструировать связи в системах «преподаватель ↔ студент» и «студент ↔ студент»;
- информационная, нацеленная на ознакомление с практическим опытом коллег, новейшими педагогическими концепциями и технологиями;
- регулятивная, подразумевающая умение контролировать собственное поведение и следовать принятым в социуме нравственным идеалам, а также планирование своей деятельности (целеполагание, устойчивая активность, оценка результатов, рефлексия);

- интеллектуально-педагогическая, включающая умения анализировать, сравнивать, обобщать, конкретизировать, проводить аналогии, фантазировать и др.;
- операциональная, охватывающая набор предметно-методических, организаторских, проектных, прогностических, экспертных и других навыков, необходимых педагогу для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Тематическая рабочая группа повышения квалификации учителей Европейского союза определила ряд компетенций, характеризующих деятельность преподавателя нового поколения. В опубликованном документе указано умение жить в поликультурном и поликонфессиональном обществе, поддерживать гендерное равенство в семье и социуме, совершенствовать свою природоохранную деятельность, владение информационными технологиями и т.д. (Supporting teacher competence development..., 2013).

Что касается профессиональной компетентности преподавателя английского языка, то ряд исследователей подчеркивает отличие структурных компонентов его профессиональной компетентности от структурных компонентов компетентности преподавателей других дисциплин. Так, под профессиональной компетенцией преподавателей иностранного языка А.И. Пискунов понимает не только умение применять на практике имеющиеся знания в области методики преподавания, педагогики и психологии, но и обширные лингвистические, социолингвистические, культурные и стратегические знания, умения и навыки, владение которыми позволяет участникам общения эффективно взаимодействовать в различных коммуникативных ситуациях (Пискунов, 2001, с. 43).

Согласно Н.В. Солововой, профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка реализуется посредством коммуникативной, филологической, психолого-педагогической, социальной, методической, компенсаторной и общекультурной компетентности (Соловова, 2010, с. 39). Классификация Г.А. Китайгородской включает педагогическое мастерство, методическую, лингвосоциокультурную, психолого-педагогическую, социально-психологическую компетенции и профессиональную рефлексию (Китайгородская, 1981). По мнению О.Е. Ломакиной, профессиональная компетентность учителя английского языка является интегративным свойством личности, выражающимся в сочетании педагогической, предметной, коммуникативной, дидактической и личностной компетентностей (Ломакина, 1998, с. 11).

На наш взгляд, профессиональная компетентность преподавателя английского языка высшей школы представляет собой комплексную систему внутренних психических состояний и личностных свойств преподавателя, готовность к имплементации профессиональной педагогической деятельности в области преподавания дисциплины «Иностранный язык» в высшем учебном заведении и постоянному саморазвитию в языковой, научной, педагогической и методической сферах.

Кроме того, мы рассматриваем профессиональную компетентность преподавателя английского языка как целостную многокомпонентную систему, включающую ключевую, базовую и специальную компетентности. Ключевые компетентности характерны и необходимы для осуществления любой профессиональной деятельности. Особенности определенной профессиональной деятельности (педагогиче-

ской, финансовой, медицинской, юридической и т.д.) отражены в базовых компетентностях. Специальная компетентность обусловлена спецификой конкретной сферы профессиональной деятельности. Таким образом, компетентность учителя английского языка является специальной профессиональной компетентностью, в структуру которой входят следующие компоненты:

- коммуникативная компетенция (владение английским языком на высоком профессиональном уровне);
- лингвистическая компетенция (владение теоретическими знаниями о языке как общественном явлении, об основных этапах и закономерностях его развития, о связи языка с мышлением, культурой его носителей);
- лингвострановедческая компетенция (знания по истории, художественной и материальной культуре стран изучаемого языка, о современных общественно-политических и социальных проблемах развития, способность отобрать и рационально использовать комплекс этих знаний при построении занятия по английскому языку);
- психолого-методическая компетенция (понимание возрастных особенностей студентов, закономерностей их психического и физического развития).

В качестве признаков профессиональной компетентности преподавателя английского языка следует отметить умение подбирать лексико-грамматический, страноведческий и другой учебный материал исходя из индивидуальных способностей обучаемых и их ценностных ориентаций, находить и эффективно использовать различные средства педагогического взаимодействия для непрерывного личностного и профессионального развития сту-

дентов, ориентироваться на индивидуальные качества обучаемых и строить занятия с учетом их личного опыта. В связи с этим профессионально компетентным преподавателем можно назвать педагога, реализующего свою педагогическую деятельность и педагогическое общение на достаточно высоком уровне и благодаря этому достигающего стабильно высоких результатов в обучении студентов.

В завершение необходимо подчеркнуть, что компетенции не являются данными раз и навсегда. Они постоянно эволюционируют, интегрируются с другими компетенциями или проявляются в новом качестве. Ключевыми детерминантами развития компетенций являются изменяющиеся социально-экономические условия, выдвигающие новые требования к образовательному процессу. Однако в целом качественный профессиональный рост возможен только у всесторонне развитого, профессионально компетентного преподавателя с активной жизненной позицией, который готов принять на себя ответственность в любой ситуации. Это во многом усиливает его конкурентоспособность на современном рынке труда, в условиях возросшей потребности в профессиональной инициативе и изменения характера отношения преподавателя к своей непосредственной деятельности с репродуктивного на творческий.

Литература

1. Андропова Н.В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000.
2. Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 10. С. 23–31.
3. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Эйдос. 2007. 30 сент. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.

4. *Введенский В.Н.* Профессиональная компетентность педагога. СПб.: Просвещение, 2004.
5. Доклад рабочей группы президиума Государственного совета Российской Федерации по вопросам реформы образования «Образовательная политика России на современном этапе» 29 августа 2011 г. URL: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/21905>.
6. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития. М.: Академия, 2009.
7. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
8. *Китайгородская Г.А.* Психолого-педагогические принципы метода активизации резервных возможностей личности обучаемого // Активизация учебной деятельности. М.: Педагогика, 1981. С. 5–18.
9. *Коджаспирова Г.М.* Педагогический словарь. М.: Академия, 2001.
10. *Костылева Н.Е.* Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1997.
11. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.
12. *Ломкина О.Е.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998.
13. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.
14. *Панкратова М.Е., Рашева Н.Ю.* Проблемы интеграции российского высшего образования в европейское образовательное пространство и пути их решения // Юридические записки. 2014. № 1. С. 132–137.
15. *Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э., Умникова Е.Л.* Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011.
16. *Пискунов А.И.* Педагогическое образование: концепция, содержание, структура // Педагогика. 2001. № 3. С. 41–48.
17. *Сазонова З.* Болонский процесс: позиция российского преподавателя // Высшее образование в России. 2004. № 3. С. 30–34.
18. *Соловова Н.В.* Методическая компетентность преподавателя вуза. М.: АПКППРО, 2010.
19. *Navighurst, R.J.*, 1976. Education through the life span. *Educational Gerontology*, 1 (1): 45–51.
20. *Kerry, T. and A. Shelton-Mayes (Ed.)*, 1995. *Issues in Mentoring*. London: Routledge.
21. *Kronberg Declaration on the future of knowledge acquisition and sharing*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161186>.
22. *Making a European area of lifelong learning a reality*, 2001. Brussels: European Commission.
23. *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, 2013. Brussels: European Commission.

Reference

1. *Andronova, N.V.*, 2000. Ability to develop psychological and pedagogical recommendations as a component of the teacher's psychological competence: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Kazan. (rus)
2. *Bondarevskaya, E.V.*, 2004. Paradigm approach to developing the content of the key pedagogical competencies. *Pedagogics*, 10: 23–31. (rus)
3. *Borytko, N.M.*, 2007. Professional and pedagogical competence of a teacher. *Eidos*, 30 Sept. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>. (rus)
4. *Vvedensky, V.N.*, 2004. Professional competence of the teacher. St. Petersburg: Prosveshcheniye. (rus)
5. Report of the working group of the Presidium of the State Council of the Russian Federation on education reform "Educational policy in Russia at the present stage". August 29, 2011. URL: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/21905>. (rus)
6. *Zeer, E.F.*, 2009. Psychology of professional development. Moscow: Akademia. (rus)
7. *Zimnaya, I.A.*, 2009. Key competencies – a new paradigm of educational outcomes. *Experiment and Innovation at School*, 2: 7–14. (rus)
8. *Kitaygorodskaya, G.A.*, 1981. Psychological and pedagogical principles of the method of activating the reserve capabilities of the student's personality. In: *Activation of learning* (pp. 5–18). Moscow: Pedagogika. (rus)
9. *Kodzhaspirova, G.M.*, 2001. Pedagogical dictionary. Moscow: Akademia. (rus)
10. *Kostyleva, N.E.*, 1997. Psychological and pedagogical conditions for effective management of development of professional competence of teachers as part of humanization and democratization at school: Candidate's Thesis in Pedagogics. Kazan. (rus)
11. *Kuzmina, N.V.*, 1990. Professionalism of a teacher and master of industrial training. Moscow: Vysshaya Shkola. (rus)
12. *Lomakina, O.E.*, 1998. Developing professional competence of the future teacher of foreign languages: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogics. Volgograd. (rus)
13. *Markova, A.K.*, 1996. Psychology of professionalism. Moscow: Znaniye. (rus)
14. *Pankratova, M.E. and N.Yu Rasheva*, 2014. Problems of integration of Russian higher education in the European educational space and ways to solve them. *Legal Notes*, 1: 132–137. (rus)
15. *Pecherkina, A.A., E.E. Symanyuk and E.L. Umnikova*, 2011. Development of professional competence of

- the teacher: theory and practice. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. (rus)
16. *Piskunov, A.I.*, 2001. Pedagogical education: the concept, content, structure. *Pedagogics*, 3: 41–48. (rus)
 17. *Sazonova, Z.*, 2004. Bologna process: position of a Russian teacher. *Higher Education in Russia*, 3: 30–34. (rus)
 18. *Solovova, N.V.*, 2010. Methodological competence of a University teacher. Moscow: Academy of Professional Skills Improvement and Professional Retraining of Education Workers. (rus)
 19. *Havighurst, R.J.*, 1976. Education through the life span. *Educational Gerontology*, 1 (1): 45–51.
 20. *Kerry, T.* and *A. Shelton-Mayes*, 2005. Competence-based teacher training: approaches and issues. In: *Issues in Mentoring* (pp. 48–72). Oxford: Routledge.
 21. Kronberg Declaration on the future of knowledge acquisition and sharing. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161186>.
 22. Making a European area of lifelong learning a reality, 2001. Brussels: European Commission.
 23. Supporting teacher competence development for better learning outcomes, 2013. Brussels: European Commission.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

- **Романенко Н.М., Цымбалюк Е.И.** Особенности структурно-компонентного состава межкультурной компетенции студента-филолога
- **Ерусалимский Я.М.** Об универсальности и приложимости математических знаний в обучении математике
- **Оганисян Л.А., Маслова Е.А.** Проектная деятельность современных школьников по направлению робототехники

УДК 37.01

DOI 10.18522/2658-6983-2020-01-25-34

**Романенко Н.М.,
Цымбалюк Е.И.**

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО- КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА

Ключевые слова: межкультурная компетенция, межкультурное общение, культура, структурно-функциональный подход, структура, компоненты.

Одной из важнейших и нерешенных проблем современного общества, связанной с его возросшей полиэтничностью и поликультурностью, является необходимость научить людей жить вместе и на равных в условиях культурного многообразия (Competences for Democratic Culture, 2016). Система образования является одним из основных естественных механизмов, способных реализовать/выполнить данный общественный заказ. В связи с этим многие образовательные организации ставят своей целью подготовку специалиста, не только обладающего высоким уровнем профессиональной квалификации, но и способного осуществлять межкультурное взаимодействие и достигать взаимопонимания с представителями разных культур, преодолевать культурные барьеры, эффективно решать межкультурные конфликты. Все это говорит о том, что современный специалист должен обладать сформированной межкультурной компетенцией.

Изучение межкультурной компетенции на современном этапе развития науки носит достаточно широкий характер. Ее исследование, с одной стороны, является предметом различных дисциплин – философии, культурологии, педагогики, психологии и др., и это связано с тем, что межкультурная проблематика охватывает различные аспекты человеческой жизни. С другой стороны, оно включает как разнообразные полномасштабные изыскания, результатом которых являются концептуальные модели межкультурной компетенции (Шаклеин, 2010), так и работы более частного порядка. Такое положение привело к тому, что практически все аспекты межкультурной компетенции: определение, разграничение со смежными понятиями, компоненты, структура – являются

сегодня спорными и недостаточно разработанными (Руденко, 2015, с. 84). Одной из ключевых проблем в поле внимания современных исследователей является структурно-содержательная характеристика межкультурной компетенции (Van de Vijver, Leung, p. 405–406), т.е. установление ее ключевых компонентов и определение их взаимосвязи.

Важно также отметить, что в современной педагогике сложилось стойкое убеждение, что формирование межкультурной компетенции должно основываться на принципе «культура через язык» и поэтому может осуществляться преимущественно в рамках лингвистической подготовки, т.е. при изучении иностранных языков (Елизарова, 2004, с. 111). То же относится и к русскому языку, «благодаря которому иностранные студенты познают культуру и традиции русского народа, развивают познавательный интерес к России» (Волкова, 2018, с. 535). Однако, как справедливо отмечают ученые, «знать, что говорит другой человек, и понимать его – это не одно и то же, а техническое отсутствие языкового барьера не является способом преодоления барьера культурного» (Любова, 2009, с. 100).

Поэтому особенного внимания заслуживает предположение о том, что успешное формирование межкультурной компетенции возможно и даже предпочтительно в рамках литературного образования. Более того, существует мнение, что процесс изучения художественной литературы должен превратиться в межкультурное воспитание и обучение. Это связано с тем, что произведение художественной литературы – носитель ценной национально-культурной информации, «конденсатор культурной памяти» (Ю.М. Лотман), поскольку текст как

объект лингвистического исследования именно в составе культуры приобретает свою полную окончательную определенность: только зная культуру, в которую включается данный текст, мы получаем возможность постигнуть его наиболее глубокие смысловые пласты (Н.Л. Мурзин).

Любой художественный текст несет на себе печать культуры: а) определенного этапа в истории данного общества; б) определенного народа с его менталитетом, устоями, традициями; в) неповторимой личности автора – его создателя. Именно благодаря предварительному знакомству с культурой народа посредством художественного текста как представителя национальной культуры реальное межкультурное взаимодействие может быть по-настоящему успешным.

В связи со сказанным выше сформулирована проблема исследования, являющаяся одновременно и целью работы. Это ответ на вопрос: каким является структурно-компонентный состав межкультурной компетенции студента-филолога?

Цель работы диктует решение следующих задач:

- выявление структурного состава межкультурной компетенции студента-филолога;
- определение содержания ключевых структурных компонентов межкультурной компетенции;
- выяснение функций каждого из компонентов структуры межкультурной компетенции.

В статье представлен структурно-компонентный состав межкультурной компетенции студента-филолога, разработанный на основе анализа теоретических положений о сущности межкультурной коммуникации, моделей межкультурной компетенции и педагогических исследований, посвященных

формированию межкультурной компетенции, а также изучению специфики образовательной деятельности педагога в поликультурной среде. В целом настоящая статья демонстрирует результаты теоретического исследования, направленного на определение структурно-компонентного состава межкультурной компетенции студента-филолога, выявление и описание содержания ее ключевых структурных компонентов и их функций.

В процессе работы использовался комплекс теоретических методов исследования (синтез, обобщение), включающих изучение, анализ и конкретику научной-методической литературы по заявленной проблеме.

Для выявления особенностей структурно-компонентного состава межкультурной компетенции студента-филолога мы использовали заимствованный из социологии структурно-функциональный подход, основы которого были заложены в работах антропологов Б. Малиновского и А. Редклифф-Брауна. Структурно-функциональный подход в его современном понимании сформировался в США в 40-х гг. XX в. и связывается с именем профессора социологии Гарвардского университета Талкотта Парсонса (Parsons, 1990). Данный подход предполагает выделение в системе ее структурных составляющих и определение их функций относительно друг друга. Структура системы понимается как нечто инвариантное (неизменное) при определенных преобразованиях, а функция – как «назначение» каждого из элементов данной системы. Структурные категории дают возможность осмыслить систему в ее статическом, равновесном состоянии, а функциональные рассматривают систему с точки зрения динамики, изменения.

Применение структурно-функционального подхода требует обязатель-

ного выявления и упорядочивания элементов структуры, которые являются существенными с точки зрения проводимого исследования. Результатом его использования является представление объекта «как гармонически функционирующей системы, все элементы которой “работают” на поддержание этой гармонии» (Волкова, 2017, с. 661).

Таким образом, избрание структурно-функционального подхода в качестве основного при выявлении компонентного состава межкультурной компетенции студента-филолога задает принципы ее исследования как системно организованной структурной целостности, в которой каждый элемент имеет определенное функциональное значение. С точки зрения указанного подхода исследуемая компетенция представляет собой систему взаимосвязанных, взаимозависимых структурных компонентов, каждый из которых наделен определенной функцией и также может быть структурирован.

Межкультурная компетенция как предмет научного осмысления широко представлена в исследованиях современных ученых. Проанализировав ряд работ, посвященных изучению сущности межкультурной коммуникации (Е.М. Верещагин, С.Г. Тер-Минасова, Э. Холл), представляющих модели межкультурной компетенции (М. Бирам, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, К. Кнапп, А.П. Садохин, В.В. Сафонова), исследующих формирование межкультурной компетенции (Г.В. Елизарова, А.Н. Ибрагимова, И.Л. Плужник, И.О. Цвик) и специфику образовательной деятельности педагога в поликультурной среде (О.В. Гукаленко, Н.Н. Назаренко, Т.В. Поштарева) мы пришли к следующему выводу. Межкультурная компетенция представляет собой способность личности понимать

и принимать чужую культуру и на основе этого достигать успешного взаимодействия в поликультурном обществе, быть посредником между собственной культурой и культурой собеседника – медиатором культур, сохраняя при этом собственную идентичность. Она базируется на когнитивном основании – знании специфики культур, их различий и особенностей взаимодействия в совокупности с комплексом умений открывать, усваивать и использовать эти знания, а также ценностными отношениями, основанными на открытости, уважении, толерантности, эмпатии, эмоциональном настрое на преодоление различного рода предрассудков и стереотипов.

Основываясь на данном определении, логично утверждать, что структура межкультурной компетенции студента-филолога включает три компонента: когнитивно-знаниевый, коммуникативно-деятельностный и ценностно-эмоциональный. Самым значимым мы полагаем когнитивно-знаниевый компонент. Его содержание включает культурно-специфические знания, а также знание основ межкультурной коммуникации, так как именно она выступает базой для формирования данной компетенции. Знание основ межкультурной коммуникации имеет первостепенное значение в подготовке к диалогу с представителями других культур, поскольку межкультурное общение – это особый вид общения, для осуществления которого коммуникативные навыки повседневного общения недостаточны.

Основы межкультурной коммуникации широко представлены в методической литературе. Традиционно они включают:

- знание и понимание права каждой культуры на существование и оценку только с позиции ее собственных ценностей и норм;

- знания о культурных ценностях и их отражении в речи;
- знания о возможности межкультурных помех (предвзвешенности, стереотипы);
- знание о своей культурной идентичности и культурной идентичности партнера.

Вступая в коммуникацию с представителями других культур – носителями другого менталитета, человек сталкивается с другой «системой координат», с другими представлениями о мире, другими ценностями и нормами поведения. Встреча с незнакомыми аспектами иной культуры вызывает желание лучше понять себя и свою собственную культуру, стремление осознать те параметры культуры, которые лежат в основе поведения. Познание самого себя, таким образом, становится необходимым условием для того, чтобы лучше понимать других.

Поэтому особое значение в процессе межкультурного общения приобретают культурно-специфические знания и понимание своей и другой (неродной) культуры. К ним относятся знания: о культуре как феномене вообще: о разных культурах и их специфике, о сходствах и различиях культур, а также особенностях и закономерностях их взаимодействия; о ценностных приоритетах и особенностях родной и неродной культуры, а также формах и способах проявления этих ценностей в институтах общества, моделях поведения людей, приемлемых речевых практиках; о построении своей и чужой культуры: жизненных привычках, нравах, обычаях, правилах социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; о национально-культурных традициях. Культурно-специфические знания становятся основой для понимания: менталитета, мировоззрения, особенностей национального характера представите-

лей различных национальных систем, мотивированности их поведенческих моделей; морально-этических норм общения, зависимости образа мыслей и поведения представителей разных культур от специфических для данной культуры особенностей мышления; национально-культурных различий и обусловленности ими различного видения и оценки каждой культурой одних и тех же явлений (Цвик, 2014, с. 71).

Таким образом, межкультурная компетенция студента-филолога базируется на знании когнитивных основ межкультурной коммуникации и знаниях/понимании специфики культур, их различий и особенностей взаимодействия. Когнитивно-знаниевый компонент межкультурной компетенции отражает ее нормативную основу и является фундаментом ее структуры. При этом важно учитывать, что межкультурная компетенция является коммуникативной по своей целевой обусловленности, так как предполагает способность личности достигать эффективного взаимодействия с представителями другой культуры. В соответствии с этим в составе межкультурной компетенции студента-филолога выделяется коммуникативно-деятельностный компонент. Содержание данного компонента представляет собой умения и навыки применять знания для успешного межкультурного общения. Поэтому коммуникативно-деятельностный компонент неразрывно связан с когнитивно-знаниевым.

Коммуникативно-деятельностный компонент межкультурной компетенции состоит из комплекса умений и навыков. Его структура, по нашему мнению, включает компаративную, интерпретационную и стратегическую составляющие.

Компаративная составляющая содержит умения/навыки, необходимые для ориентации и последующей адап-

тации в процессе межкультурного общения. Данные умения направлены на выявление/идентификацию индикаторов культур (явлений, фактов, событий, феноменов и ценностных смыслов) с целью их сравнения – раскрытия общности или специфичности. Они предполагают способность анализировать индикаторы культуры и их проявления в соответствии с системой ценностей, нормами и правилами поведения своей и другой культуры.

Анализ индикатора культуры и его проявления заключается в его «вычлениении из предложенного эпизода или ситуации, раскрытии его значения и смысла, а также определении его места среди других фактов данной культуры» (Пинюта, 2015, с. 171). Он предполагает проникновение в глубинные пласты культуры, выявление сущности воспринятого факта, включение его в память и возможную перестройку взглядов на изучаемую и родную культуру.

В целом компаративная составляющая коммуникативно-деятельностного компонента межкультурной компетенции включает следующие умения:

- идентифицировать явления, факты, события, феномены и ценностные идеалы различных культур;
- анализировать их значение и значимость с позиции родной и чужой культуры;
- критически оценивать мировоззрение, деятельность и результаты деятельности, присущие собственной и иной культуре;
- сравнивать явления, факты, события, феномены и ценностные смыслы родной и чужой культуры;
- выявлять/распознавать культурные сходства и различия между представителями разных культур;
- учитывать результаты сравнения (культур, их представителей) в процессе общения;

- соотносить схожие, различные и отсутствующие явления, феномены, события родной и другой культуры.
- Интерпретационная составляющая коммуникативно-деятельностного компонента охватывает такие умения/навыки, которые способствуют достижению взаимопонимания между представителями различающихся культур путем объяснения их специфических черт. Такие умения необходимы для предупреждения возможного непонимания, обусловленного внутренними противоречиями, возникающими у участников межкультурного общения при столкновении со специфическими, непонятными проявлениями и индикаторами другой культуры. К ним относят умения (Королева, 2018):
- выявлять и объяснять специфические черты различающихся культур для достижения взаимопонимания;
 - интерпретировать культурные явления, факты, события, а также поведение субъектов межкультурного общения с точки зрения культурных детерминант родной и/или иной культуры.
- Стратегическая составляющая коммуникативно-деятельностного компонента межкультурной компетенции студента-филолога включает умения/навыки, необходимые для продуктивной деятельности: обеспечения адекватности поведения нормам и правилам, принятым в другой культуре, а также, в случае необходимости, предупреждения ситуаций непонимания и культурных конфликтов. Она включает умение гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями других культур, способность управлять собственными эмоциями и корректировать свои действия.
- Стратегическая составляющая может быть представлена следующими умениями:
- использовать знания о своей и другой культуре в процессе межкультурного общения;
 - планировать свое вербальное и невербальное поведение с учетом межкультурных детерминант (Castelnuovo, 2011, p. 100);
 - предвосхищать возможные последствия культурных различий для конкретных ситуаций межкультурного общения;
 - идентифицировать и анализировать потенциальные ситуации непонимания при общении с представителями иной культуры;
 - избегать непонимания в межкультурной коммуникации и прояснять его;
 - корректировать свое поведение для преодоления конфликтов;
 - разрешать культурные конфликты.
- Особую значимость в условиях современного образования, образования через всю жизнь (*education through life*), а не образования на всю жизнь (*education for life*), для которого характерно признание приоритета идей личностно ориентированного обучения, предполагающего выдвижение учащегося в центр учебного процесса и придающего большое значение его самостоятельной учебной деятельности, приобретают умения поиска и использования новых знаний. Поэтому стратегическая составляющая как часть коммуникативно-деятельностного компонента межкультурной компетенции личности включает также следующие умения: открывать и усваивать новые знания о культуре и культурных практиках; оперировать новыми знаниями при межкультурном общении и взаимодействии в реальном времени.
- Итак, коммуникативно-деятельностный компонент включает компаративную, интерпретационную и

стратегическую составляющие и в целом представляет собой комплекс умений и навыков, необходимых для ориентации, адаптации в процессе межкультурного общения, достижения взаимопонимания и эффективного взаимодействия между представителями разных культур, предупреждения потенциальных ситуаций непонимания, а также, в случае необходимости, разрешения культурных конфликтов. Именно данный компонент межкультурной компетенции студента-филолога закрепляет «способность личности к решению типичных и нестандартных задач межкультурного взаимодействия» (Svensson, 2010, p. 210). Вместе с тем для решения этих задач особую важность приобретает ценностно-эмоциональный компонент межкультурной компетенции студента-филолога.

Ценностно-эмоциональный компонент является необходимым, значимым условием межкультурного общения. Более того, как отмечают многие специалисты в области лингвострановедения, лингвокультурологии, теории коммуникативного поведения (Верещагин, Костомаров, 1990), эффективное межкультурное общение вообще невозможно без ценностно-эмоционального компонента. Данный компонент выражается в понимании межкультурного взаимодействия прежде всего как процесса обмена ценностями. Его содержание включает аксиологическую и эмоциональную составляющие. Аксиологическая составляющая предполагает формирование у субъектов межкультурного общения системы ценностей. Эмоциональная – развитие качеств, отражающих активную нравственную позицию личности. Это позиция, основанная на уважении, принятии, понимании другой культуры и выраженная в проявлении интереса к ней, стремлении ее познать.

В современных условиях, как отмечает М.А. Халиль, участнику межкультурного общения «уже недостаточно информации о поведенческих особенностях в инокультурной среде: абсолютным императивом становится знание о ценностных приоритетах и аксиологических особенностях культуры, с которой предстоит взаимодействовать» (Халиль, 2017, с. 83). Без знания аксиоматики «другого» невозможно понимание его поведения, целей, устремлений и желаний. Иными словами, для по-настоящему успешного межкультурного общения необходимо знание и понимание ценностных ориентиров, позволяющее верно интерпретировать слова, решения, поведение и намерения представителя другой культуры. При этом, как справедливо отмечает Л. Кузнецова, следует говорить о «создании аксиологического оптимума», который «имеет большое значение для формирования личности человека в целом и в частности личности педагога» (Кузнецов, 2010, p. 55–56).

Особенно важным в данном контексте становится формирование основанного на нравственном действии единства сознания и поведения личности. С этой целью необходимо учитывать следующие аксиологические критерии: понимание сущности ценностей, определение их действительности и качества (степень осмысления нравственного действия), сферы применения, а также мотивов, побуждающих к проявлению ценностных ориентаций.

Поэтому аксиологическая составляющая ценностно-эмоционального компонента включает:

- знание ценностно-смысловых констант и доминант иных национальных культур, а также ценностных приоритетов и аксиологических особенностей родной и неродной

культуры, форм и способов проявления этих ценностей в институтах общества, моделях поведения людей, языковой картине мира, приемлемых речевых практиках;

- понимание сущности ценностей и ценностного основания национальных убеждений, традиций, представлений;
- умение определять действенность ценностей, сферу их применения, мотивы, побуждающие к проявлению ценностных ориентаций.

Вопрос о приобщении к ценностям другой культуры тесно связан с эмоциональной составляющей, которая, по нашему мнению, предполагает формирование и развитие следующих качеств личности:

- открытость к познанию чужой культуры и восприятию межкультурных различий;
- уважение к проявлениям другой культуры – культурным традициям и правилам поведения;
- эмпатия в отношении чужой культуры;
- толерантность к иным взглядам на жизнь, иному человеческому опыту, иным нормам и культурным представлениям, поведению и мышлению;
- готовность отказаться от предубеждений и способность преодолевать стереотипы, а также отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур и т.д.

Таким образом, ценностно-эмоциональный компонент в составе межкультурной компетенции студента-филолога представлен двумя взаимосвязанными составляющими: аксиологической и эмоциональной. Он включает ценностные ориентации и качества личности, которые выступают необходимым условием для реализации по-настоящему успешного межкультур-

ного взаимодействия (Samovar, Porter, 2004). В структуре межкультурной компетенции студента-филолога ценностно-эмоциональный компонент является смыслообразующим, поскольку он выступает тем элементом, который соединяет когнитивно-знаниевые и коммуникативно-деятельностные свойства личности в единое целое. Вместе с тем аксиологические и эмоциональные ориентации личности (ценностно-эмоциональный компонент) зависят от уровня специальных знаний (когнитивно-знаниевый компонент), ее умений и способностей (коммуникативно-деятельностный компонент), и наоборот.

Подводя итог вышеизложенному, отметим следующее.

Проведенный содержательный анализ межкультурной компетенции с использованием структурно-функционального подхода позволил сделать вывод, что структура межкультурной компетенции студента-филолога состоит из трех взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, каждый из которых наделен определенной функцией и также является структурированным (таблица).

Когнитивно-знаниевый компонент межкультурной компетенции студента-филолога отражает ее нормативную основу и является фундаментом ее структуры, т.е. выступает базой для ее формирования. Он включает знание основ межкультурной коммуникации, а также культурно-специфические знания. Существенно важным в структуре межкультурной компетенции студента-филолога выступает коммуникативно-деятельностный компонент, так как именно он закрепляет способность личности к решению типичных и нестандартных задач межкультурного взаимодействия. Содержание данного компонента представлено компаративной, интерпретационной и страте-

Структурно-компонентный состав межкультурной компетенции студента-филолога

Компонент	Когнитивно-знаниевый	Коммуникативно-деятельностный	Ценностно-эмоциональный
Составляющие	Основы межкультурной коммуникации. Культурно-специфические знания	Компаративная. Интерпретационная. Стратегическая	Аксиологическая. Эмоциональная
Функциональность	Отражает нормативную основу, является фундаментом структуры, т.е. выступает базой для формирования	Закрепляет способность личности к решению типичных и нестандартных задач межкультурного взаимодействия	Выполняет смыслообразующую функцию: соединяет когнитивные и коммуникативно-деятельностные свойства личности в единое целое

гической составляющими. Ценностно-эмоциональный компонент, имеющий аксиологическую и эмоциональную составляющие, выполняет смыслообразующую функцию, поскольку выступает тем элементом, который соединяет когнитивные и коммуникативно-деятельностные свойства личности в единое целое.

В соответствии с этим можно утверждать, что межкультурная компетенция студента-филолога предполагает наличие полноценного комплекса знаний, умений, навыков и свойств личности, представленных в указанных компонентах, причем наличие отдельных звеньев данной системы не может гарантировать эффективной реализации целей межкультурного общения в реальной коммуникации. Понастоящему успешное межкультурное взаимодействие и взаимопонимание возможно только в том случае, если все компоненты данной системы будут взаимосвязаны.

В заключение отметим, что представленный структурно-компонентный состав межкультурной компетенции студента-филолога учитывает, по нашему мнению, достижения отечественных и зарубежных ученых в области разработки состава и структуры компетенций. В то же время он не

является избыточным и охватывает только существенные моменты, без которых формирование межкультурной компетенции студентов-филологов невозможно.

Литература

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: метод. руководство. М.: Русский язык, 1990.
2. *Волкова М.А.* Познавательный интерес иностранных студентов к России при обучении русскому языку в аспекте лингвострановедения // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: опыт и перспективы. М.: МГИМО-Университет, 2018. С. 534–540.
3. *Волкова М.А.* Содержательное наполнение понятия «активные технологии» в современной практике преподавания русского языка как иностранного // Текст культуры и культура текста: материалы IV Международного пед. форума. СПб.: Общество преподавателей русского языка и литературы, 2017. С. 658–663.
4. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
5. *Королева Д.Б.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в контексте педагогики совместной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2018.
6. *Любова Т.В.* Реализация аксиологического подхода в процессе развития межкультурной компетенции студентов вуза (на примере изучения иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2009.
7. *Пинюта И.В.* Умения межкультурного общения учителя иностранного языка // Darnioji daugiakalbystė. Sustainable Multilingualism. 2015. № 6. С. 159–180.
8. *Руденко Н.С.* Дискуссия о структуре межкультурной коммуникативной компетенции в за-

- рубежных исследованиях // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 83–87.
9. Халиль М.А. Аксиологическая компетентность как основа успешной межкультурной коммуникации // Концепт: философия, религия, культура. 2017. № 3. С. 82–88.
 10. Цвик И.И. Формирование межкультурной компетенции студентов-филологов: дис. ... д-ра пед. наук. Кишинэу, 2014.
 11. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация в современной России. М.: Флинта: Наука, 2010.
 12. Castelnuovo, A., 2011. A sociocultural study of intercultural discourse. Empirical research on Italian adolescent pupils: Doctoral thesis. London: Institute of Education, University of London.
 13. Competences for Democratic Culture. Strasbourg: Council of Europe, 2016.
 14. Cuzneţov, L., 2010. Educație prin optim axiologic. Chişinău: Primex-Com SRL.
 15. Parsons, T., 1990. Understanding Cultural Differences, Germans, French and Americans. Yarmouth: Intercultural Press.
 16. Samovar, L.A. and R.E. Porter, 2004. Communication Between Cultures. Belmont, CA: Thompson and Wadsworth.
 17. Svensson, A., 2010. A translation of worlds: Aspects of cultural translation and Australian migration literature: University dissertation. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för språkstudier.
 18. Van de Vijver, F.J.R. and K. Leung, 2009. Methodological issues in researching intercultural competence. In: Deardorff, D.K. (Ed.). The SAGE handbook of intercultural competence (pp. 404–418). Thousand Oaks: SAGE.
 4. Elizarova, G.V., 2004. Culture and foreign language teaching. St. Petersburg: Publishing house of Herzen State Pedagogical University of Russia. (rus)
 5. Koroleva, D.B., 2018. Formation of intercultural communicative competence of students-linguists in the context of pedagogy of joint activity: Candidate's Thesis in Pedagogics. Tomsk. (rus)
 6. Lyubova, T.V., 2009. Implementation of the axiological approach in the development of intercultural competence of university students (on the example of learning a foreign language): Candidate's Thesis in Pedagogics. Kazan. (rus)
 7. Pinyuta, I.V., 2015. Skills of intercultural communication of a foreign language teacher. Sustainable Multilingualism, 6: 159–180. (rus)
 8. Rudenko, N.S., 2015. Discussion on the structure of intercultural communicative competence in foreign studies. Pedagogical Education in Russia, 10: 83–87. (rus)
 9. Khalil', M.A., 2017. Axiological competence as the basis of successful intercultural communication. Concept: philosophy, religion, culture, 3: 82–88. (rus)
 10. Tsvik, I.I., 2014. Developing intercultural competence of students-philologists: Candidate's Thesis in Pedagogics. Chisinau. (rus)
 11. Shakleyn, V.M., 2010. Linguistic and cultural situation in modern Russia. Moscow: Flinta: Nauka. (rus)
 12. Castelnuovo, A., 2011. A sociocultural study of intercultural discourse. Empirical research on Italian adolescent pupils: Doctoral thesis. London: Institute of Education, University of London.
 13. Competences for Democratic Culture. Strasbourg: Council of Europe, 2016.
 14. Cuzneţov, L., 2010. Educație prin optim axiologic. Chişinău: Primex-Com SRL.
 15. Parsons, T., 1990. Understanding Cultural Differences, Germans, French and Americans. Yarmouth: Intercultural Press.
 16. Samovar, L.A. and R.E. Porter, 2004. Communication Between Cultures. Belmont, CA: Thompson and Wadsworth.
 17. Svensson, A., 2010. A translation of worlds: Aspects of cultural translation and Australian migration literature: University dissertation. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för språkstudier.
 18. Van de Vijver, F.J.R. and K. Leung, 2009. Methodological issues in researching intercultural competence. In: Deardorff, D.K. (Ed.). The SAGE handbook of intercultural competence (pp. 404–418). Thousand Oaks: SAGE.

Reference

1. Vereshchagin, E.M. and V.G. Kostomarov, 1990. Language and culture: teaching manual. Moscow: Russkiy Yazyk. (rus)
2. Volkova, M.A., 2018. Cognitive interest of foreign students in Russia in teaching the Russian language in the aspect of linguo-country studies. In: Teaching Russian as a foreign language at a university: experience and prospects (pp. 534–540). Moscow: MGIMO-University. (rus)
3. Volkova, M.A., 2017. Content of the concept "active technologies" in modern practice of teaching Russian as a foreign language. In: Text of culture and culture of text: materials of the IV International Pedagogical Forum (pp. 658–663). St. Petersburg: Association of teachers of the Russian language and literature. (rus)

УДК 378.14.014.13; 378.14.015.62
DOI 10.18522/2658-6983-2020-01-35-41

Ерусалимский Я.М.

ОБ УНИВЕРСАЛЬНОСТИ И ПРИЛОЖИМОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Ключевые слова: математические знания, символичный язык математики, математические способности, классификация наук, приложения математики.

Настоящая статья носит не философский, а чисто практический характер и адресуется в первую очередь тем, кто занимается преподаванием математики в школе. Она продолжает начатое мною в книге (Ерусалимский, 2018).

Перед учителем математики всегда стоит двуединая задача: а) дать своим ученикам набор математических знаний в соответствии с действующей образовательной программой по математике; б) сформировать у них представление о роли и месте математики как в сложившейся системе наук, так и в области практической человеческой деятельности. Успехи в решении первой задачи зависят от многих факторов, но в первую очередь от двух из них: во-первых, от уровня математических знаний учителя и его владения методикой преподавания математики, во-вторых, от математических способностей самого ученика, которые, по моему мнению, заложены в ученике на генетическом уровне и могут быть разве что усилены в процессе изучения математики. Анри Пуанкаре писал: «Математиками рождаются, а не делаются» (Пуанкаре, 1983).

Успех в решении второй задачи (б) также зависит от многих факторов, но они, на мой взгляд, более сложные, трудноперечислимые и труднодостижимые. Важнейшим из них является осознание самим учителем роли и места математики и в системе наук, и в практической человеческой деятельности, хотя дается это осознание нелегко.

Представляется, что значение задачи (а) несколько переоценено, а задачи (б) – недооценено. Следует отметить, что эти задачи я не случайно назвал двуедиными (взаимосвязанными). Успешность в решении задачи (б) самым прямым образом влияет на

успешность решения задачи (а), поскольку превращает процесс изучения математики в осознанный, а не навязанный.

Математика – единственный школьный предмет, который изучается во всех средних школах мира непрерывно с первого по выпускной класс. Неужели знания в области математики так необходимы каждому выпускнику? Думается, что это неверно. Если провести социологический опрос на тему: «Пользуетесь ли вы знаниями по математике, полученными в школе?», многие (а скорее, и большинство) из респондентов ответят отрицательно. Зачем же в таком случае общество и государства тратят значительные средства на математическое образование? Уверен, что причина этого лежит не на поверхности, но и не глубоко от нее.

Математика, в отличие от других наук, в первую очередь не набор фактов и методов, а особый способ мышления, который принято называть математическим. Этот способ мышления присущ не только математикам-профессионалам, но и людям, далеким от математики. Для него характерна способность к доказательным рассуждениям, способность правильно ставить вопросы и искать на них ответы. Математика, пожалуй, единственный (да не обидятся на меня физики) из школьных предметов, который моделирует творческую деятельность. Приведу цитату из Жоржа Адамара: «Между работой ученика, решающего задачу по алгебре или геометрии, и изобретательской работой разница лишь в уровне, в качестве, так как обе работы аналогичного характера» (Hadamard, 1959).

Математическое мышление – это умение абстрагироваться, подниматься от конкретной задачи к классам задач, отсекая частности и замечая самое

важное. Полезность математического мышления для представителей любых отраслей человеческой деятельности неоспорима. Коллега, которому поручили чтение лекций по математике будущим юристам, как-то сказал мне: «Ты знаешь, среди студентов-юристов попадают такие способные к изучению математики студенты, что я бы посоветовал им перейти на механико-математический факультет», – и неожиданно получил от меня в ответ: «Ни в коем случае этого не делай – откуда мы потом возьмем толковых юристов».

Еще одной особенностью математики является использование своего особого языка – символического языка математики. Это делает ее скорее не устной наукой, а письменной. Язык математики принципиально отличается от большинства языков, в том числе и таких искусственных, как языки программирования. В чем-то символический язык математики близок к иероглифическим языкам (китайскому и японскому), но и это родство более внешнее, чем внутреннее. Язык формул отражает динамику мысли – он позволяет зафиксировать наши мысли и наши действия на бумаге. При этом степень формализации выполняемых действий настолько высока, что мы во время выполнения преобразований (раскрытие скобок, приведение подобных слагаемых, применение формул и т. п.) отвлекаемся от конкретного содержания решаемой задачи.

Ж. Адамар в указанной выше работе приводит цитату из (Souriau, 1881) (правда, не во всем соглашаясь с автором): «Знает ли алгебраист, что происходит с его идеями, когда с помощью знаков он их вводит в свои формулы? Прослеживает ли он за ними на протяжении всех этапов, которые он осуществляет? Без сомнения, нет. Он их

тотчас же теряет из поля зрения. Он забывается лишь о том, чтобы упорядочивать и комбинировать, в соответствии с известными правилами, материальные знаки, находящиеся у него перед глазами; и он принимает полученный результат как вполне надежный». О специфике символического языка математики, о его изменчивости и необходимости постоянного совершенствования см. также (Ерусалимский, 2010а, б, 2013, 2015).

Наличие своего языка придает математике как науке дополнительную силу, но создает и дополнительные трудности для ее изучения. Вспомним шуточные ситуации, связанные с незнанием математического языка, когда студент, записывая математический текст под диктовку, вместо того чтобы написать a^2 , помещает букву a в небольшой квадрат или выполняет следующее преобразование: $\sin x/x = \sin$.

О важности символического языка математики хорошо сказано у А.Я. Хинчина: «Каждый математический символ имеет строго определенное значение; замена его другим символом или перестановка на другое место, как правило, влечет за собой искажение, а подчас и полное уничтожение смысла данного высказывания. Учащийся, не привыкший еще относиться с достаточной требовательностью к точности устной речи и письменного изложения, вначале может с некоторым легкомыслием отнестись к неуклонным и настойчивым приглашениям учителя математики – вести математическую запись с абсолютной точностью; эти требования могут даже показаться ему педантичными и вызвать насмешку. Однако он очень быстро убедится на собственном опыте, что несоблюдение безукоризненной точности символической записи в математике влечет за собой немедленную расплату: он

сам теряет возможность понять смысл записанного, вынужден гадать, угадывает неверно и либо получает неправильный ответ, либо вообще лишает себя возможности решить задачу. В лучшем случае ему ценою значительных усилий удастся восстановить правильную запись и шествовать дальше, отправляясь от нее» (Хинчин, 2001).

Некоторые авторы связывают сложности освоения символического языка математики с омонимией и полисемией, когда одно и то же обозначение может применяться к разным объектам (Костин, 2009). AB в геометрии может обозначать прямую, луч, отрезок, а в алгебре это обозначение композиции операторов B и A или произведения матриц. Я в своей педагогической практике почти никогда не встречался с затруднениями учеников, связанными с полисемией и омонимией.

Более существенной проблемой в овладении символическим языком математики я считаю полиморфизм формул (возможно, это понятие я ввожу впервые, во всяком случае, поиск в Интернете на этот счет ничего не дал), состоящий в том, что формула в конкретных ситуациях предстает в разных обликах. Ниже я подробно поясняю, что имеется в виду под полиморфизмом формулы и какие затруднения это вызывает.

Нужно обязательно объяснить ученику, что формула $\sin 2\alpha = 2\sin\alpha \cdot \cos\alpha$ содержит в себе бесконечное множество формул: $\sin 4x = 2\sin 2x \cdot \cos 2x$, $\sin y = 2\sin \frac{y}{2} \cdot \cos \frac{y}{2}$,

$\sin(\alpha + \beta) = 2\sin \frac{\alpha + \beta}{2} \cdot \cos \frac{\alpha + \beta}{2}$. Преодолеть эту проблему иногда помогает полный уход от запоминания буквенного облика формулы. Ученик должен запоминать не текст, содержащий буквы a и b : « a в квадрате

минус b в квадрате равно a плюс b , умноженное на a минус b », а текст, не содержащий буквенных обозначений: «Квадрат “чего-то” минус квадрат “чего-то” равен “чему-то” плюс “что-то”, умноженному на “что-то” минус “что-то”». Как только ученик овладеет ощущением полиморфизма формул, он сразу поймет и то, что тождество $a^2 - b^2 = (a + b) \cdot (a - b)$ означает, в частности, что $4c^2 - d^2 = (2c + d) \cdot (2c - d)$, и $u^6 - v^6 = (u^3 + v^3) \cdot (u^3 - v^3)$, и многое другое. Занятия математикой станут для него интересным и понятным видом умственной деятельности.

Существует несколько различных классификаций наук. Первая (по предмету исследования), наиболее распространенная: науки делятся на естественные, гуманитарные и технические; вторая (по методу исследования): науки делятся на теоретические и эмпирические, третья (по роли для человечества): науки делятся на фундаментальные и прикладные. Ни одна из них не позволяет четко классифицировать математику. Мне представляется наиболее удачной классификация, делящая науки на естественные, гуманитарные, общественно-социальные и математику с философией.

Две последние сильно отличаются от всех остальных наук – каждая из них сама творит свои объекты исследования (в математике это в первую очередь число, фигура, множество), каждую из них отличает высочайшая абстрактность как самих объектов исследования, так и его результатов. Каждая из этих наук – это и специфический способ мышления. Что же отличает математику от философии? При всей абстрактности этой науки математике присуща фантастическая универсальность и приложимость не только в других науках, но и во всех других сферах человеческой деятельности.

В случае приложимости математики в других науках выводы, основанные на ее результатах, являются безупречными (бесспорными), превращающими их в точные науки. Именно математические методы экономики сближают современную экономику с естественными и техническими науками.

Передать все это школьнику доходчиво и ненавязчиво, без необоснованных деклараций или вульгаризации очень сложно – слишком мал у него запас знаний в области как самой математики, так и других наук.

Ниже я привожу пример, который позволяет продемонстрировать на простом материале и силу общих методов, и приложимость математики, и специфику ее результатов. Изложение я постараюсь вести подробно, так, чтобы его можно было использовать при подготовке собственных уроков по математике.

Рассмотрим одну задачу с экономическим содержанием:

Два банка предлагают своим клиентам депозитный вклад сроком на два года. Условия первого банка: по истечении первого и второго года банк начисляет на вклад по 10% годовых. Условия второго банка: по истечении первого года банк начисляет 8% годовых, а после второго года банк начисляет 12% годовых. В каком из банков клиенту выгоднее разместить вклад?

Ясно, что выгодность или невыгодность банка не зависит от того, какую сумму вносит вкладчик, поэтому, чтобы решить эту задачу, потенциальному вкладчику достаточно взять в руки калькулятор и провести несложные вычисления с какой-нибудь из возможных сумм. Например, 1 000 000 рублей.

В первом банке после первого года на счете окажется 1 100 000 рублей, а

после второго года – 1 210 000 рублей. Если 1 000 000 рублей разместить во втором банке, то после первого года на счете окажется 1 080 000 рублей, а после второго года – 1 209 600 рублей. Значит, условия первого банка предпочтительнее для клиента. А что будет, если первый банк сохранит условия, а второй предложит 7% после первого года и 13% после второго? Заметьте, что и в этом случае величина понижения процента по сравнению с первым банком после первого года равна величине повышения процента по сравнению с первым банком по истечении второго года. Просто в первом случае величина отклонения составляла 2%, во втором случае она составляет 3%.

Неужели нам опять необходимо брать в руки калькулятор? Выдвинем гипотезу, что и в этом случае первый банк окажется предпочтительнее. А что произойдет с самой «предпочтительностью»? Она увеличится или уменьшится? Пока не ясно. Берем в руки калькулятор и начинаем вычислять. После первого года на счете у вкладчика окажется 1 070 000 рублей, а после завершения второго года – 1 209 100 рублей.

Предпочтительность первого банка (разница в доходе) в этом случае повысилась. Однако причина происшедшего увеличения предпочтительности первого банка по сравнению с предыдущей ситуацией остается за кадром. Остается не ясным и вопрос о влиянии годового процента первого банка на результат.

Автору «надоели» вычисления с помощью калькулятора. Поставим и решим задачу в общем виде:

Два банка предлагают своим клиентам депозитный вклад сроком на два года. Условия первого банка: по истечении первого и второго года банк начисляет на вклад по $a\%$ го-

довых. Условия второго банка: по истечении первого года банк начисляет $(a - \delta)\%$ годовых, а по истечении второго года – $(a + \delta)\%$ годовых ($0 < \delta < a$). В каком из банков клиенту выгоднее разместить вклад?

Приступим к решению этой, казалось бы, более сложной задачи. Ясно, что теперь никакой калькулятор нам не поможет. Будем считать, что потенциальный вкладчик проводит рассуждения, оперируя исходной суммой, обозначенной S .

После окончания срока депозита в первом банке на вкладе окажется следующая сумма:

$$\frac{S \cdot (100 + a)^2}{100^2} = \frac{S}{100^2} \cdot (100 + a)^2,$$

а во втором банке:

$$\begin{aligned} \frac{S \cdot ((100 + a) - \delta) \cdot ((100 + a) + \delta)}{100^2} &= \\ &= \frac{S}{100^2} \cdot ((100 + a)^2 - \delta^2). \end{aligned}$$

Ясно, что первый банк предпочтительнее второго и чем больше δ , тем предпочтительность первого банка выше. Она равна

$$\frac{S}{100^2} \cdot \delta^2.$$

Перейдем теперь от банковских задач к геометрии. Рассмотрим следующую задачу:

Доказать, что из всех прямоугольников, имеющих одинаковый периметр (изопериметрическая задача), квадрат имеет наибольшую площадь.

Рассмотрим квадрат со стороной a . Его площадь равна a^2 , а периметр равен $4a$. Преобразуем квадрат в прямоугольник, имеющий тот же самый периметр. Для этого увеличим одно его измерение (например, по вертикали) на δ и уменьшим второе (по горизон-

тали) на δ ($0 < \delta < a$). Найдем площадь получившегося прямоугольника:

$$S(\delta) = (a + \delta) \cdot (a - \delta) = a^2 - \delta^2$$

Из правой части формулы следует, что площадь получившегося прямоугольника меньше площади квадрата на δ^2 .

Таким образом, мы не только решили задачу, но и поняли, что чем больше прямоугольник по форме отличается от квадрата, тем меньше его площадь (и тем больше она отличается от площади квадрата в сторону уменьшения). При малых δ прямоугольник мало отличается от квадрата, а при δ , близких к a , он имеет одно измерение, близкое к $2a$, а второе – близкое к нулю. Он все больше похож на узкую прямоугольную полосу.

Следует помнить, что среди учеников могут быть напрочь лишённые «алгебраического» мышления, но наделённые «геометрическим» мышлением. Приведем еще одно решение этой задачи, адресованное к таким ученикам. Расположим квадрат ABCD и полученный из него прямоугольник так, как изображено на рис. 1.

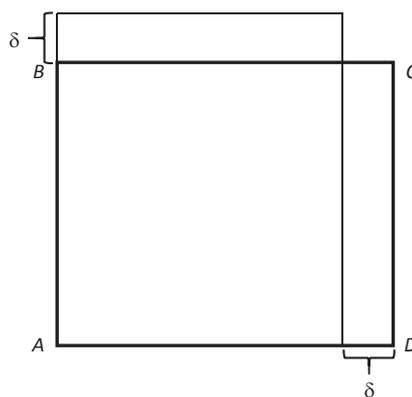


Рис. 1. Квадрат и полученный из него прямоугольник

При построении прямоугольника из квадрата «пропала» правая вертикальная полоска высоты a и ширины δ (за-

штрихована на рис. 2) и «появилась» верхняя горизонтальная полоска высоты δ и ширины $a - \delta$ (заштрихована на рис. 2).

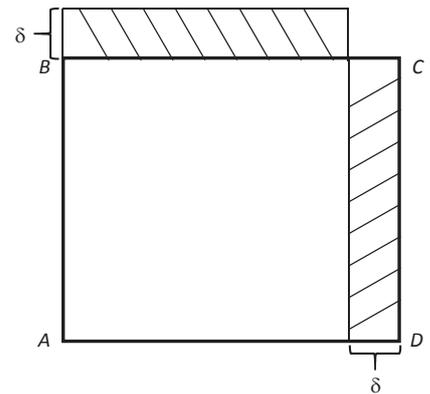


Рис. 2. Удаленная вертикальная полоска и добавленная горизонтальная полоска

Таким образом, потеря площади при переходе от квадрата к прямоугольнику равна разности площадей этих полосок, а она равна площади квадрата со стороной, равной δ .

А теперь вернемся к задаче о депозите в банках. Ясно, что при всем различии в формулировках задачи (банковская и геометрическая) свелись к одной и той же математической задаче (роль квадрата выполнял первый банк, а роль прямоугольника – второй банк).

Это представляется совершенно естественным по двум причинам:

1. Деление математики на отдельные подотрасли (алгебру, геометрию и др.) условно. Математика – цельная наука.

2. Сила математического знания, которое носит абстрактный характер, состоит порой в том, что оно широко применимо к внешне различным практическим задачам.

Вернемся еще раз к задаче о депозитах. Мы привели два решения этой задачи (с помощью калькулятора, на конкретных данных, и общее решение (алгебраическое и геометрическое)).

Ясно, что первое решение верно и безупречно, но второе решение (особенно алгебраическое) представляется наиболее предпочтительным:

1. Оно на самом деле оказалось даже менее трудоемким.

2. Оно продемонстрировало мощь символического языка математики, поскольку в процессе решения мы использовали формулу $(a + b) \cdot (a - b) = a^2 - b^2$ в ее варианте, когда роль a выполняет $(100 + a)$, а роль b выполняет b .

3. Оно позволило нам понять не только количественную, но и качественную сторону дела.

Научить любого ученика решать подобные задачи с помощью калькулятора не так уж сложно, а вот обучение общим методам требует наличия у ученика математических способностей и соответствующей квалификации у учителя. Умение находить такие решения можно считать одним из симптомов наличия у ученика математических способностей, развитие которых – обязанность учителя.

Литература

1. Ерусалимский Я.М. Болонский учебник и наоборот. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2010а.
2. Ерусалимский Я.М. Развитие символического языка линейной алгебры // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 1. С. 23–30.
3. Ерусалимский Я.М. Современный учебник в меняющейся системе образования. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2013.
4. Ерусалимский Я.М. Современный учебник математики и требования к нему // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010б. № 1. С. 41–49.
5. Ерусалимский Я.М. Эта «простая» математика: учеб. пособие. Ростов н/Д; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2018.
6. Костин С.В. Система обозначений для основных многозначных функций комплексной переменной и для их значений // Математика в высшем образовании. 2009. № 7. С. 39–80.
7. Пуанкаре А. О науке. М.: Наука, 1983.
8. Хинчин А.Я. О воспитательном эффекте уроков математики // Математика: хрестоматия по истории, методологии, дидактике / сост. Г.Д. Глейзер. М.: Изд-во Ун-та РАО, 2001. С. 243–263.
9. Hadamard, J., 1959. Essai sur la psychologie de l'invention dans la domaine mathématique. Paris: Librairie Scientifique Albert Blanchard.
10. Souriau, P., 1881. Théorie de l'Invention. Paris: Hachette.

Reference

1. Erusalimskiy, I.M., 2010 (a). Bologna textbook and vice versa. Rostov-on-Don: publishing house of SFU. (rus)
2. Erusalimskiy, I.M., 2015. Development of symbolical language of linear algebra. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 1: 23–30. (rus)
3. Erusalimskiy, I.M., 2013. Modern textbook in the changing system of education. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing. (rus)
4. Erusalimskiy, I.M., 2010 (b). Modern textbook on mathematics and requirements to it. News of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 1: 41–49. (rus)
5. Erusalimskiy, I.M., 2018. This "simple" mathematics: teaching manual. Rostov-on-Don; Taganrog: Publishing house of SFedU. (rus)
6. Kostin, S.V., 2009. The system of notation for the main multi-valued functions of a complex variable and their values. Mathematics in Higher Education, 7: 39–80. (rus)
7. Poincaré, J.H., 1983. About science. Moscow: Nauka. (rus)
8. Khinchin, A.Ya., 2001. About the educational effect of math lessons. In: Glazer, G.D. (Ed.). Math: a reader on the history, methodology, didactics (pp. 243–263). Moscow: Publishing House of RAE University. (rus)
9. Hadamard, J., 1959. Research on the psychology of the invention process in the field of mathematics. Paris: Librairie Scientifique Albert Blanchard. (fr)
10. Souriau, P., 1881. The theory of the invention. Paris: Hachette. (fr)

УДК 372.881.111.1
DOI 10.18522/2658-6983-2020-01-42-46

**Оганнисян Л.А.,
Маслова Е.А.**

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ РОБОТОТЕХНИКИ

Ключевые слова: педагогические технологии, робототехника, современный урок, проектная деятельность, личностно ориентированное обучение, учебный процесс.

© Оганнисян Л.А., 2020
© Маслова Е.А., 2020

В последнее время произошли большие изменения в социальной и культурной жизни страны. В связи с этим совершенствуется и система российского образования.

Актуальность нашей темы обусловлена большим темпом роста роли школы и созданием новой образовательной среды, реализуемой на основании Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Министерство просвещения РФ довольно длительное время уделяет особое внимание инновационной деятельности. Из всего многообразия инновационных направлений в развитии современной дидактики обратим внимание на педагогические образовательные технологии. Педагогические технологии идеально подходят для образовательных учреждений, потому что их легко внедрить в существующую классно-урочную систему занятий, они обеспечивают учащимся интеллектуальное развитие, творческую деятельность, делается упор на индивидуальную личность.

В основе проектного подхода лежит личностно ориентированная парадигма, в становлении которой сыграли большую роль педагоги-новаторы Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова.

Главная цель парадигмы личностно ориентированного обучения – обеспечение комфортных условий для личного и профессионального роста учащегося в процессе полноценного раскрытия потенциальных возможностей личности. Делается упор на раскрытие творческих возможностей личности, саморазвитие и самореализацию, игровое моделирование, смысловой диалог и т.п. (Акопян и др., 2015; Борзилов, 2015; Петрова и др., 2016).

К методам преподавания, которые преподаватель может использовать при реализации личностно ориенти-

рованных технологий, относятся: методы обучения и развития проблем, творческие методы психологической активации (метод «мозгового штурма», синтетические методы), формы и методы игры, методология проекта и т. д. Эти методы помогают учащимся осмысленно развивать содержание образования, знания и навыки, участвовать в проектной и исследовательской деятельности, а также развивать творческое мышление и навыки саморазвития. Кроме того, использование вышеупомянутых методов включает в себя совместную преподавательскую и исследовательскую деятельность учащихся, что повышает их способность работать в группах и эффективно общаться (Сидоров, Смирнов, 2016).

Проектный подход является одним из инновационных методов обучения. Он подразумевает, что учащиеся создают проекты самостоятельно, лишь с небольшой помощью учителя, устанавливают цели и нестандартно их решают, к тому же они готовы к возможным вариантам развития своей деятельности. Проектная деятельность в основном требует навыков критического мышления и решения проблем. Рабочая обстановка на уроках способствует групповой деятельности, дискуссиям и дебатам (Акопян и др., 2015, с. 92).

Проанализировав теоретические источники о разнообразных направлениях в педагогике, мы решили остановиться на методе проектов на уроке в современной школе. В качестве такого урока мы выбрали предмет «Робототехника», тему «Создание алгоритмов действий для робота», потому что образовательная робототехника развивает и поддерживает навыки учащихся, развивает их знания посредством создания, проектирования, сборки и эксплуатации роботов. Учащиеся находят это интересным и привлекательным, потому что они

могут свободно взаимодействовать с электрическими и механическими процессами и создавать что-то новое.

Робототехника готовит школьников к становлению конкурентоспособной рабочей силой завтрашнего дня. Программируя роботов, ученики могут обнаружить, соответствуют ли их способности и интересы тем навыкам, которые будут определять рынок труда будущего, таким как программирование, научные технологии или инженерия.

Проект обычно состоит из двух частей: теоретической и практической. Работа над проектом в основной школе рассчитана на 21 час. Проектирование в классах (с 5-го класса по 10-й) ведется одновременно с сентября по апрель. Проект выполняется в течение учебного года и является допуском на переход в следующий класс.

Структура проектного подхода:

- Этап 1: в самом начале проекта учитель должен быть заинтересован в теме, побуждая учащихся делиться соответствующим личным опытом. Их индивидуальные интересы, ошибочные представления или пробелы в текущих знаниях помогут им сформулировать вопросы, на которые они будут искать ответы.

- Этап 2. Когда изучение вопроса переходит на более серьезный уровень, учителя должны давать ученикам возможность посещать места, вести диалоги со взрослыми, имеющими отношение к поставленному вопросу. Поскольку они узнают больше о теме, они будут использовать много форм представления информации, чтобы уметь поделиться полученными знаниями со своими сверстниками (Knoll, <http://education.stateuniversity.com/pages/2337/Project-Method.html>).

- Этап 3: в итоге учитель должен руководить завершением исследования и помогать детям оценивать их резуль-

таты. Учащиеся делятся своей работой с родителями, другими учениками или другими людьми, оказывавшими помощь в процессе исследования. Все учащиеся узнают основные факты по теме, а некоторые из них узнают больше об определенных аспектах изучаемой темы. Возможны варианты, при которых один ученик сможет достичь индивидуальных достижений в обучении, таких как развитие уверенности в себе или навыков эффективного сотрудничества с другими людьми (Оганнисян, Акопян, 2015, с. 102).

В проекте учащихся учитель хочет увидеть в первую очередь актуальность и оригинальность, ответственность и стремление учеников разработать или создать что-то новое. Работа над проектом происходит как в классе, так и дома. Но большая часть времени отводится, конечно же, самостоятельному выполнению.

Итак, как же все происходит? Для начала учитель прорабатывает темы с учениками, направляет их, помогает с выбором. Потом проводятся индивидуальные занятия непосредственно с учеником или группой учеников, которые работают над проектом. На этом этапе определяются задачи и цели, происходит выбор учебной литературы, материалов и инструментов.

Затем учащиеся приносят план работы над проектом. Вместе с ними просматриваются, анализируются, прописываются технологии работы.

Ученик также должен сам уметь оценивать проделанную работу, что является важнейшим этапом воспитания. У учащихся вырабатывается способность к объективной самооценке не только при работе с проектом, но и в других ситуациях (Гималетдинова, 2016).

Рассмотрим несколько примеров проектов по робототехнике:

1. Проектная работа по робототехнике «Луноход-Т» является результа-

том самостоятельной работы ученика 6-го класса, целью которой было создание робота из конструктора LEGO Mindstorms для применения в космосе и в жизни человека.

2. Проектная работа по робототехнике «Световой будильник» направлена на реализацию поставленной цели – собрать устройство, управляемое со смартфона и включающее свет в заданное время, иными словами, разработать приложение для работы светового будильника. Является самостоятельной работой ученика 10-го класса.

Для внедрения и использования метода проектов на уроках робототехники образовательное учреждение должно обладать необходимой материально-технической базой.

Данное исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 91 г. Ростова-на-Дону. Образовательное учреждение располагает всем необходимым для реализации проектной деятельности на уроках робототехники: три компьютерных класса, имеющие выход в сеть Интернет, принтер, ноутбуки, проекторы, мультимедийная доска, большой экран, набор конструктора Lego. К тому же в школе функционирует библиотека, оборудованная компьютерами и выходом в Интернет для самостоятельной работы учеников над проектом.

Таким образом, у школы есть все возможности для реализации проектной деятельности на уроках робототехники. Используемые нами рабочие программы разработаны в соответствии с требованиями ФГОС. Теоретические и практические аспекты должны учитывать потребности учащегося в самореализации, развивать его интеллектуальную, когнитивную и мотивационную сферы.

Возникает резонный вопрос: почему мы выбрали именно робототехнику? Образовательная робототехника в современном обществе занимает

довольно важное место в школьном образовании. Это объясняется ускоренным ростом научно-технического прогресса, где робототехника стоит на первом месте.

Учащиеся начинают изучать новые перспективные предметные области. Данные знания сегодня востребованы на профессиональном рынке труда. Таким образом, занятия робототехникой не только развивают творчество, коммуникабельность, работу в команде, мышление, но и подготавливают профессиональные кадры. А проекты по робототехнике являются инновационными и перспективными, что и обуславливает наш выбор (Ступницкая, 2004).

На сегодняшний день образовательная робототехника в российском образовании осваивается учащимися на уроках, в школьных кружках, а также на элективных курсах. Хотелось бы более подробно рассмотреть суть робототехники и то, как она связана с проективной деятельностью:

- 1-й класс – Lego Duplo: дети развивают мелкую моторику и учатся создавать различные объекты (дом, машина и др.);
- 2–4-й классы – Lego WeDo: изучение и создание простых моделей;
- 5–7-й класс – Lego Mindstorms: обучение робототехнике, конструирование сложных моделей.

Робототехника связана со многими предметами: физикой, математикой, инженерией и др. Например, для того чтобы изготовить космическую ракету, нужны знания по черчению, физике и математике. Эти знания учителя дают ученикам через игру для лучшего усвоения материала.

Существует 15 модулей по робототехнике и различным инженерным дисциплинам, таким как электрическое, строительное, химическое, аэрокосмическое направление и т.д. В модуле

аэрокосмической инженерии ученики на уроках проектируют и собирают летательные аппараты, ракеты, вертолеты, планеры. Для этого они изучают аэродинамику, техническое моделирование и осваивают профессию инженера-конструктора. В модуле строительной инженерии они проектируют и реконструируют архитектурные объекты: мосты, небоскребы, жилые дома и общественные парки, используя знания из черчения, сопромата и геометрии.

В модуле «Робототехника» учащиеся, используя наборы Lego WeDo или Lego Mindstorms, конструируют роботов, а также работают в среде программирования C++, используя знания информатики, физики и математики.

На уроках учителя помогают ученику освоить сложные научные знания через интерактив, учат работать в команде и эффективно взаимодействовать со сверстниками. Кроме этого, юные инженеры учатся самостоятельно решать возникающие проблемы, смело презентуют себя и свои проекты. Нужно создать среду для того, чтобы учащиеся с огромным удовольствием и интересом узнавали и осваивали новые профессии. И это должно стать большим шагом для их будущей профессиональной ориентации (Поливанова, 2011, с. 105).

В начале учебного года перед учащимися ставится задача, и они самостоятельно или в команде ищут решения, далее делают расчеты, строят и тестируют прототипы, а в конце года презентуют и подводят итоги проекта.

Эффективная организация уроков позволит раскрыть в учащихся таланты, выучить качественные профессиональные кадры, прививать любовь к техническому творчеству и робототехнике как науке. Учитель должен использовать новейшие навыки и знания для эффективного планирования своей деятельности и деятельности обучающихся.

Работа над проектом стимулирует учеников к построению инженерной интуиции и подчеркивает значимое проблемное обучение через интеграцию и применение их знаний. Стратегическое решение проблем, вычислительное мышление, мышление высшего порядка, логическое и аналитическое мышление, умение работать в команде, планировать свою деятельность, дискутировать, представлять результат своей деятельности, публично выступать – все это помогает развивать у учащихся проектная деятельность (Katz, Chard, 2000).

Таким образом, помимо навыков, приобретенных на уроке, развития личностного структурного сознания, учащиеся уносят с собой собственные изобретения. Такие ученики участвуют во всероссийских и международных олимпиадах, где они соревнуются с лучшими инженерами со всех уголков света. Участие в олимпиадах дает учащимся мотивацию развиваться дальше и создавать более технически сложные проекты.

Литература

1. Акопян М.А., Оганнисян Е.А., Данчук М.П. Роль проектной деятельности в личностно ориентированном образовании студентов высшего учебного заведения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 91–100.
2. Борзилов Ю.П. Культурная компетентность будущего учителя технологии как базис личностно ориентированного образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 1. С. 81–86.
3. Гималетдинова К.Р. Сетевая робототехника как средство повышения доступности образования и формирования у учащихся ключевых навыков и компетенций XXI века // Образование и информационная культура: теория и практика: материалы Всероссийской заочной науч.-практ. конф. Ульяновск: Ульяновск. гос. пед. ун-т, 2016. С. 142–143.
4. Оганнисян Л.А., Акопян М.А. Использование метода проектов в образовательном процессе // Таврический научный обозреватель. 2015. № 2–1. С. 101–104.
5. Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П. Современные образовательные технологии в высшей школе. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016.
6. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников. Работаем по новым стандартам. М.: Просвещение, 2011.
7. Сидоров О.В., Смирнов С.А. Об организации проектной деятельности учащихся на уроках технологии // Молодой ученый. 2016. № 6.2. С. 93–97.
8. Ступницкая М.А. Проектная деятельность как средство повышения учебного мотива и развития информационных и коммуникативных навыков учащихся // Комплексный подход к сохранению и укреплению здоровья школьников: материалы городской науч.-практ. конф. М., 2004.
9. Katz, L.G. and S.C. Chard, 2000. Engaging Children's Minds: The Project Approach. Stamford, CT: Ablex.
10. Knoll, M. Project Method. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/2337/Project-Method.html>.

Reference

1. Akopyan, M.A., E.A. Ogannisyan and M.P. Danchuk, 2015. The role of project activity in learner-centered education of students of tertiary institutions. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 3: 91–100. (rus)
2. Borzilov, Yu.P., 2015. Cultural competence of a future teacher of technology as the basis for personality-centered education. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 1: 81–86. (rus)
3. Gimaltdinova, K.R., 2016. Network robotics as a means of increasing the availability of education and forming students' key skills and competencies of the XXI century. In: Education and information culture: theory and practice: materials of the All-Russian Online Research Conference (pp. 142–143). Ulyanovsk: Ulyanovsk State Pedagogical University. (rus)
4. Ogannisyan, L.A. and M.A. Akopyan, 2015. Using the project method in the educational process. Tauris Scientific Observer, 2–1: 101–104. (rus)
5. Petrova, N.P., S.V. Kotov and N.P. Klushina, 2016. Modern educational technologies in higher education. Rostov-on-Don: Publishing house of SFedU. (rus)
6. Polivanova, K.N., 2011. Project activity of schoolchildren. We work according to new standards. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
7. Sidorov, O.V. and S.A. Smirnov, 2016. On the organization of project activities of students at technology lessons. Young Scientist, 6.2: 93–97. (rus)
8. Stupnitskaya, M.A., 2004. Project activity as a means of increasing educational motivation and developing students' informational and communication skills. Integrated approach to preserving and strengthening the students' health: Proceedings of City Research Conference. Moscow. (rus)
9. Katz, L.G. and S.C. Chard, 2000. Engaging Children's Minds: The Project Approach. Stamford, CT: Ablex.
10. Knoll, M. Project Method. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/2337/Project-Method.html>.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Levchenko V.V., Lukina A.A.** The use of mother tongue in the ESL classroom with students majoring in economics
- **Микитюк И.В.** Edutainment: дидактика игровых инноваций формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации
- **Картушина Н.В.** Анализ теоретических основ проблемы оценки эффективности деятельности преподавателя

УДК 372.881.111.1
DOI 10.18522/2658-6983-2020-01-49-60

**Levchenko V.V.,
Lukina A.A.**

THE USE OF MOTHER TONGUE IN THE ESL CLASSROOM WITH STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS

Ключевые слова: родной язык, неязыковой вуз, перевод, иностранный язык, мотивация.

The use of mother tongue as well as translation has long been one of the most controversial issues in the contemporary methodology of teaching foreign languages in Russia. Regardless of the fact that it was dogmatically prohibited at various periods in relation to various teaching methods, for instance, Audio-lingual Method or Direct Methods Numerous and was granted in Task-based Language Learning, Communicative Approach or Natural Approach. Further research of this issue has led to increased scrutiny into this subject.

In order to acquire a second language successfully, learners are required to advance their competence in such areas as syntax, morphology, phonology, and semantics of a non-native language. An inevitable use of the native language is observed at the beginning stages of language acquisition, especially in the area of speaking and writing. Larsen-Freeman claims that “the native language of the students is used in the classroom in order to enhance the security of the students, to provide a bridge from the familiar to the unfamiliar, and to make the meanings of the target language words clear” (Larsen-Freeman, 2000, pp. 101–102).

The process becomes truly problematic due to varying language structures, leading to a high frequency of errors connected with language interference or cross meaning. According to Ellis (1997), Dechert (1983) these mistakes are characterized as a negative transfer with the opposing positive transfer, when structures are mutually transferable from both languages, thus helping in the learning process.

Negative attitude to the use of the mother tongue usually arises from the grammar translation method, as it hampers the use of the studied languages, has a negative impact on communication in the foreign language, is generally de-

motivating, complex and time-consuming for the language learner (Cook, 2009, 2010). Among other drawbacks are its artificiality, focus on form rather than on the meaning, confusing and misleading for students as language learners tend to fall for an opinion that expressions in two languages coincide one to another.

Thus, most professors feel indecisive about the use of mother tongue during the classes and still cannot find a solution. Indeed, the use of mother tongue may serve as a contribution to the language acquisition process in different instances, bearing in mind the fact that abundant use in it may result in its dependence and postpone reaching the desired target. Nation (2003) asserts that the mother tongue overuse reduces the quantity of input and the opportunity to practice.

On the whole, adaptable and flexible multilingualism, which is opposing to the authoritarian belief, i.e. the use of the foreign language during class activities, is widely advocated in various contexts (Creese, Blackledge, 2010; Helot, Laoire, 2011). One of the most outstanding linguists Guy Cook (2009) takes a wide and global angle, claiming since we live in different globalised and multilingual societies, there exists a necessity for translating and mediating between different languages in various contexts, thus including the use of mother tongue and translation in language classroom activities has become a relevant aspect of our everyday life.

Having analysed the purposes of positive impact of native language usage, the following conclusions may be outlined:

1. Arousing students' motivation and interest (Yildirim, Mersinligil, 2000);
2. Helping students overcome problematic tasks (Duff, Polio, 1990), hence making them more sensitive to syntactic and lexical aspects as well as to differ-

ences and similarities on the discourse level (Tekin, 2010);

3. Grammar explanation (Atkinson, 1987);

4. Vocabulary explanation to avoid ambiguity and economize time (Thornbury, 1999, p. 78);

5. Class discipline maintenance (Nation, 2003);

6. Building up of affinity and social distance reduction (Ramos, 2005);

7. Teacher's double-checking and clarification of mutual understanding (Cook, 2001; Moghadam, Samad, 2012);

8. Raises awareness and differences between the first and the second language (Gündogdu, Büyüknisan, 2000; Leonardi, 2010);

9. May incorporate all language skills if handled appropriately and critically (Tekin, 2010).

Nonetheless, Cook (2007) is circumspect in averting that all foreign language students require the skill of translation, whereas Butzkamm (2011, p. 386) claims that "the mother tongue is here not a stop-gap or a last resort, but a first resort". Despite the two contrasting opinions, it yet seems to be natural and intuitive that only through comparison of particular language structures the knowledge of which the learner already possesses it is probable to amply comprehend why and how these or those structures are applied, especially why the learner is located outside the milieu where the language is widely spoken and have a scarce access to it. Carreres (2014) supports the use of mother tongue and translation in particular similar to Cook, and requires a more meticulous and comprehensive studies of the usefulness of translation as an effective and pragmatic tool for second language acquisition.

Translation as one of the language learning tasks is considered to be a complicated task, which includes the

juxtaposition of two languages, hence triggering languaging – the language use to examine different aspects of it, for instance, whether a word or word combination is stylistically appropriate or formally correct, whether it possesses translation equivalence and is idiomatic and etc (Swain, 2006). As stated by such scholars as Brooks, Swain and Lapkin (2010), Storch (2013), the use of translation facilitates the learning of the foreign language. The study carried at a Swedish University pointed out the main advantages for using translation in institutions of higher education: translation engendered stronger focus on grammar, if the vocabulary was familiar, and a reversed tendency when vocabulary was complicated (focus on vocabulary was as high as 80%), facilitated and boosted students' interaction during classes (e.g. ice-breaking tasks) thanks to supportive atmosphere created by the teacher (Gunnarsson et al., 2015).

This study aims to explore the use of the native language and the attitude of both teaching staff and students to its use in the process of second language acquisition in the institution of higher education, where the foreign language is a minor.

In our study we presume that the abbreviation L1 (Russian) will determine common language, used in teaching professional disciplines besides the studied target language.

As a matter of fact, teachers use L1 in different situations with different aims. The case study has pursued to identify all these issues by collecting quantitative data. Thus, the following research questions were offered:

1. How frequent is the use of L1 in the classes? (paying attention to such variables as instructors' experience, instructors' professional background, course content, level of the class).

2. In what cases do they concede the possibility of L1 use? (New vocabulary, giving instructions, new grammar, establishing rapport and amenable atmosphere, mistakes correction in speaking, clarification of unknown words, commentary to the written assignment, control and evaluation of the material acquisition, discipline maintenance).

3. Teachers' attitude to the use of L1 and how this attitude differs in regard to such variables as teachers' age, experience and background.

4. Teachers' arguments for and against using foreign language in the classroom.

The questions addressing students were elaborated on the basis of the most common cases of L1 usage and translation, which are most commonly met in teaching experience in a non-linguistic university. Taking into account the peculiarity of professionally-oriented textual materials abundant in special terminology, which are critical to the economic profile of the non-linguistic university, much attention will be focused on translation as a means of accumulating vocabulary. Considering that lexical meaning is closely connected to its grammatical meaning, and according to Russian researchers Galskova, Gez (2006), learners should have competence in interpreting meanings and translating the main grammatical categories to their native language, it was decided to include questions, based on acquisition of the grammatical language structure. While compiling the survey both classroom and self-study work was also considered.

Online survey included the following question groups:

1. The instances of L1 usage and translation during English classes;

2. The attitude of learners to the usage of the L1 and translation; possible arguments for and against using L1 and translation.

In order to achieve a detailed analysis, variables specifying the students' experience in language acquisition (probable possession of the English international certificates) and the level of language proficiency were included in the survey.

Methodology

The study was carried out at the Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia) at the Department of Language Training at the faculty of International Economic Relations. The group formation depends on the level of language skills and ranges from elementary to advanced with a specialisation in Business English (economic, accounting, finance and banking terminology). The knowledge is determined at the beginning of the course via a placement test which is administered at the beginning of the first semester. Studying materials vary from authentic materials to domestically compiled exercise books and textbooks published within the university to meet the economic profile and specialization of the university. The course duration is set from 6 to 9 semesters and is obligatory for all students.

Participants

30 English language instructors and 92 Bachelor degree students working and studying respectively at the faculty of International Economic relations took part in the survey. The English instructors were of different teaching experience: 27% of the instructors have more than 25 years' experience, 7% – 1–4 years', 20% – 5–9 years', 13% – 10–14 years', 13% – 15–19 years', 20% – 20–24 years of teaching experience. The age range of language instructors was 23–71. Moreover, instructors have a different background: 87% of them have a Master's or a Specialist Degree and 40% have a PhD.

Furthermore, the students were in 27 different groups with different language levels: pre-intermediate 13%, intermediate 30%, upper-intermediate 46%, advanced 11%. 82% have been studying English for more than 5 years (started learning English at school), while 30% of the surveyed have the English international certificates (IELTS, TOEFL, CAE, FCE, BEC). The students were placed according to their placement test results. Their age ranged between 18–22. An important contextual factor which should be considered, is that naturally the English language is not widely used in Russian society due to natural reasons; only a few universities require a good command of English as an entrance exam. There is a substantial exposure to English only in classroom or on the Internet, music, and so forth. Most of the participants indicated that they use English only during English language classes, very seldom for professional or travelling purposes.

Data collection

Quantitative data and empirical analyses were used in the research, which included 2 independent questionnaires: a questionnaire administered to language instructors aimed at finding out their attitude towards the use of L1 and its amount during classroom activities. Since learners themselves are an indispensable part of the learning process, the next stage of the research was elaboration of a questionnaire and an anonymous online survey of students accomplishing their bachelor degrees at the Financial University. The main goal was to characterize the usage of L1 in the process of performing various forms of speech activities, to determine the degree of the translation necessity in the language acquisition process in the classroom in particular, and to find out students' attitude towards the use of translation. The former survey was

printed out and there were interviews held among the teaching staff at the Department of Language Training, the latter was composed using GoogleDocs. Both questionnaires were designed together with a group of experts.

The data was analyzed and categorized separately and then was compared.

Results

A correlation was found between the level of students' knowledge and the use of L1. The use of L1 decreased on correspondence with the growth of the level: pre-intermediate, intermediate and upper-intermediate express more demand in L1 use in comparison with advanced learners, which absolutely supports the theory of Atkinson (1987, p. 244) that "while giving instructions talking about the classroom methodology, while presenting and reinforcing the language, L1 is mostly used with the early stages of proficiency levels".

Another peculiarity to be mentioned is that statistical computations revealed that older instructors (45+ years old) resorted to the usage of L1 and translation in general more often than younger instructors (23–45 years old), whereas the type degree held and background experience revealed to be of no significant importance. A number of reasons can be ascribed to these statistics, but the most evident one is the prevalent and mainstream methodology of second language acquisition in the USSR times was the approach characterizing English as a fundamental science (grammar approach), prioritizing theoretical grammar and translation, and due to political environment, absolutely neglecting speaking as one of the axiomatic basic skills. A younger generation of English instructors are more exposed to English speaking environment due to higher expertise in computer operation and recognize

communicative language teaching along with content or task-based approaches as predominant in their teaching process and are more categorical in the use of L1. Nevertheless, there is no significant difference in a teacher's experience and background.

All teachers use L1 to a certain extent in their classes while teaching, notably, the most frequent occurrence of L1 usage happens: 81% – explanation of new vocabulary, 74% – grammar explanation, 87% – clarification of the meaning of unknown words; 72% – control and assessment of the level of material acquisition of the learners, due to the complexity and narrow specialization of the course. Meanwhile only 7% do not resort to the use of L1 during grammar explanation, de facto the least occurrence of L1 happened in discussing household matters, attendance checks and mistakes correction. They usually use L1 for establishing rapport and amenable atmosphere by showing empathy, making jokes and spreading household information, for instance, conference/exam/quiz/test announcements, deadlines, which predominantly appear either beyond the class or at the beginning or the very end of the class. All the instructors put a special emphasis on the fact that when they felt the students' bewilderment and confusion, after an additional attempt to provide an explanation in the target language they used more L1 to give instructions, clarify the given instructions/tasks along with giving home assignment in order to avoid misunderstanding, thus being forced to use the Russian language (pic. 1).

The next research question focused on the attitude of ESL teachers concerning the use of L1 in classroom found the following division: slightly more than half of respondents are ready to exclude L1, 13% absolutely disagree with this point, and 27% feel neutral. Nevertheless, 93%

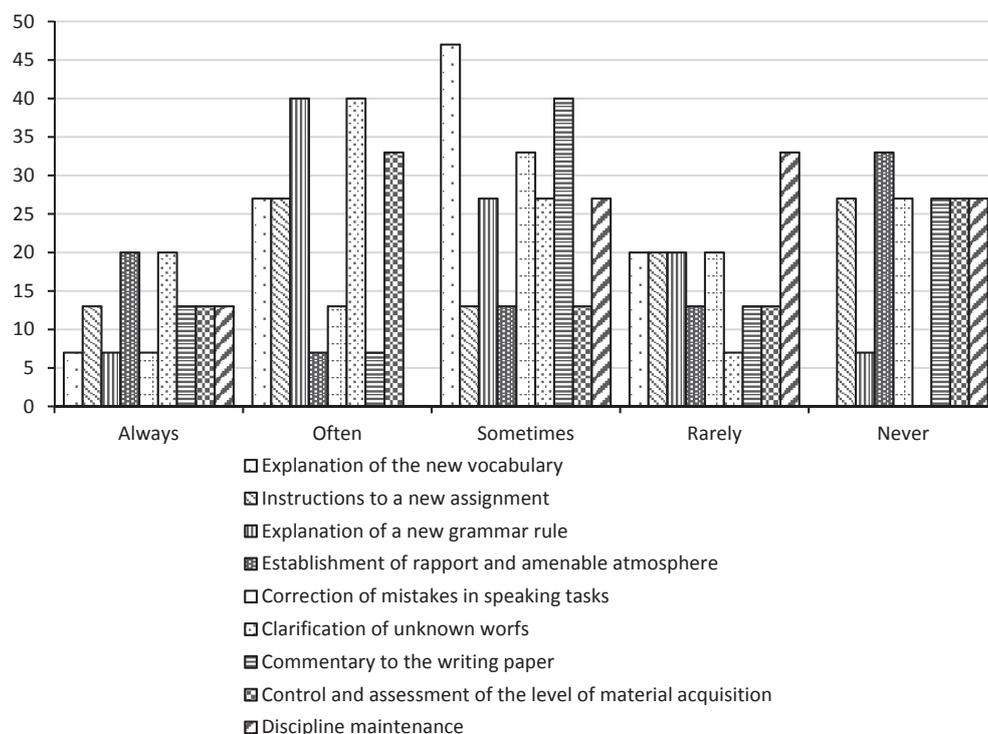


Fig. 1. Instances of teachers' L1 usage the classes (%)

assert that the dominant language used in the classroom should be English, feeling personal dissatisfaction that other languages rather than English are used during classes, supporting the idea that occasional use of L1 helps to convey cultural and language background of the learners. The statistical results indicated that there is no interdependence of the teachers' degree, background or experience. This runs parallelly with the results of Moran (1996).

On analyzing the arguments for the use of L1, there is again no powerful connection between the variables mentioned above, and it was concluded that translation turned out to be one of the most effective means of language teaching; teachers feel the need to use L1 due to the lack of time, and, finally, L1 was considered a useful tool in juxtaposing new patterns in the learning process. All

teachers pointed out the initial reluctance to use only target language due to scarcity of self-confidence and fear of making a mistake among the students with lower language level, which was gradually erased, thus encouraging students to accelerate the language acquisition process. What is more, the respondents rejected the idea of L1 as a contribution to the mutual benefit of the learners, since students once started to use L1 continued to make no effort in speaking English while accomplishing a task, assigned during the class, and in the situation when English is practiced only within the classroom, it did not aid the quicker memorialization of the pattern studied. On the other hand, 79% agreed that L1 usage abates the possibility of hearing and understanding the foreign language along with irrational usage of practice time, due to the absence of additional English classes beyond the

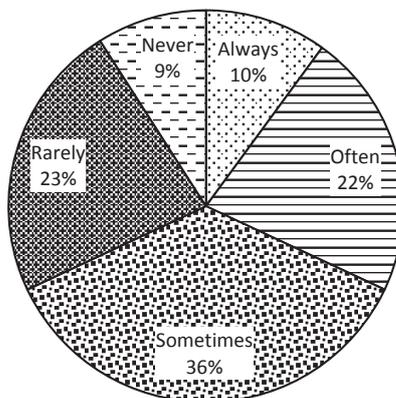
university curriculum. Moreover, another peculiarity was revealed: since L1 does not always correlate to the mother tongue of students (Chinese, Vietnamese, Mongolian, Arabic, German, French) it is meaningless to use Russian in a culturally diverse class. Only 34% consider the argument of language interference (negative transfer from the mother tongue to the foreign language) as a rationale.

The questionnaire ended with an estimating teachers' satisfaction in the use of English during their classes whether they wanted to use more or less than at the present moment. It was revealed that 16.5% of the respondents declared that they had to use less English, 50.25% of them stated that they should keep their use of English with the same extent at the present moment, though 33.25% confessed that they should use more English in their classes.

Now we would like to proceed with analyzing the data received from the students' anonymous survey. The responses to the first group of questions revealed the following: only 1% never use L1 to check understanding of the lexical meaning of the English vocabulary, at the same time as the comprehensive analysis showed, the respondents had level advanced. In the same case 11% of respondents rarely use L1, 12% of those have advanced level; 50% have upper-intermediate level, 21% – intermediate and lower. 4% never use L1 to specify the grammatical meaning (67% estimate their knowledge as upper-intermediate, 33% – intermediate), 20% use it rarely (74% estimate their level of knowledge as upper-intermediate, 13% intermediate, and 13% as pre-intermediate). The rest 76% of the respondents occasionally resort to the help of L1.

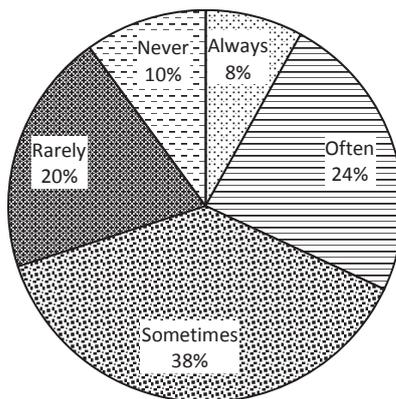
As it is evident from the pie chart (pic. 2), 91% of those surveyed turn to L1 when asking the professor for instruc-

tions, while 90% receive an explanation in regards to the accomplished task (pic. 3).



How frequently do you use the Russian language to ask the teacher for instructions?

Pic. 2



How frequently do you use the Russian language to get feedback from the teacher on the task fulfilled?

Pic. 3

It was decided to approach the use of L1 and translation from the angle of the way students are disposing dictionaries. As the survey showed, 91% of students use bilingual dictionaries sparingly along with the simultaneous possibility of using a monolingual dictionary, meanwhile 16% rarely use monolingual and 9% never do it. A parallel connection was found between the level and the use of bilingual dictionaries: students with lower knowledge resorted to the use of bilin-

gual dictionaries (both online and paper copies) less often in comparison to their more advanced colleagues. Despite the foregoing, it is quite remarkable that students use monolingual dictionaries with practically the same frequency, despite the availability of the bilingual dictionary. It can be assumed that approximately equal usage of either monolingual and bilingual dictionaries is connected to the frequent demand of students to receive a definition of an economic term in the English language. At the same time, it can be inferred, that 98% of students use online translators, whereas only 1% rarely does and 1% never does. Comparative data suggests that an online translator is the most preferable choice. According to Chan (2014), students want to spare time in word searching and “instead of scrutinizing dictionary information carefully to make a selection, ESL learners are inclined to skim dictionary entries for quick location of thought-to-be relevant information. Once of the thought-to-be required information is located, they will immediately end the search, with the result that inattention to or disregard of useful or important details often occurs”.

To our mind, it is of utmost importance to outline the necessity of using both types of dictionaries responsible, gradually abandoning the monolingual ones concomitantly with proceeding to the next level, with subsequent refusal from bilingual dictionaries due to the evident advantage of monolingual ones.

Another notable fact to be mentioned is that during the foreign language acquisition a prevailing part of the respondents juxtapose the grammatical system of English and Russian languages (Novikova et al., 2017).

However, the most remarkable were answers to the questions related to acquisition of oral activities, writing and speaking. Surprisingly, 67% while writing an essay

switch to L1 before writing it in the English language. Extended analysis revealed that 33% of those surveyed have never done that, which can be explained through their level: 25% – advanced, 67% – upper-intermediate, 8% – intermediate.

While preparing a presentation in the English language (one of the most widespread tasks at lessons of all levels) 66% do it first in L1, out of 34%, who never do that, 12% are estimated as advanced, 65% upper-intermediate, and 12% – intermediate and 11%– Pre-intermediate, so it can be concluded that the use of L1 decreases with the elevation of the level. Last but not least, the same reason is attributed to the trend of formulating an utterance in L1 before expressing it in English: 80% formulate it in L1, 20% of the respondents have never resorted to this method, who estimate their level as advanced, 73% estimate as upper-intermediate, and 7% as pre-intermediate.

This proceeding group of questions take into consideration the students' attitude towards the use of L1 and translation, based on their experience of studying a foreign language, the possible benefits and drawbacks of L1 usage during the classes of the foreign language will be analysed.

As the survey showed, 57% of the respondents are ready to exclude L1 during their classes, 31% do have a certain opinion of the issue, and 13% disagree. At the same time, 61% believe that in certain cases they should have an opportunity to use L1. 89 % of the surveyed claim that English should be the only possible language during the classes, and 62% insist on it being the only language. Most respondents have the possibility of language practice only during the classes, 15% use it in their professional career, 3,5% while travelling.

L1 usage proponents (32%) think that they save time through conveying the

meaning in the Russian language, while 34% hold the opposite belief as it stimulates the working processes. Though 54 percent still perceive translation as one of the most effective methods in foreign language acquisition, especially in addressing complicated academic articles or authentic resources on the topics specified by the economic profile of the university. Moreover, 25% hold a ponderable opinion that “the Russian language usage at the English lesson makes me less anxious”, while 25% stand for an opposing perspective. Last but not the least, 48% do not support the argument that “the Russian language usage helps students work together”; on the contrary, 28% find it convincing enough.

In terms of L1 usage opponents, 53% find sufficient cause against it, as it abates the possibility of hearing and listening of the English language, 63% think that it reduces their time of practicing English; 61% are concerned that the use of the Russian language averts them from thinking in English. Thus, 54% expressed a preference of English being the only language during classroom activities. There was no parallel drawn between the level of knowledge and the students’ background.

Eventually, the position the students expressed with reference to the amount of use of L1 coincided with the instructors. Amid the students, 5.5% expected that the instructors should use less English, and 67.25% expected the teachers to maintain the present amount of L1. Though 30.25% of the students expected more English in the classes, which is also parallel with the expectations of the language instructors.

Discussion

The study of mother tongue attitudes and their use in the Russian foreign language context shows that Russian foreign

language teachers employed by the Financial University at the Government of the Russian Federation at the faculty of International Economic Relations have a positive belief towards using L1 and they address to L1 during their teaching process. The outcome of the study shows that using mother tongue in teaching foreign languages to students majoring in economics is justified by more than 90% of the teaching staff, despite being the least preferable method, especially among the younger generation of learners and is supported by the students in specific situations. Aiding teaching grammar and vocabulary (special terminology in particular), facilitating understanding and checking comprehension and developing communicative competence are among the main reasons for the use of the mother tongue from a more traditional perspective, supported by the instructors from the university. It should be specified that teaching staff were not asked to draw a comparison between other teaching methods. Though it is evident that there were many more respondents who spoke in favour of L1 during their classes (88.5%), while those who outlined disadvantages (52.5%), which contained the following arguments: language interference which hinders the learning process; translation assignments are daunting and tedious, since they require more training and special knowledge, i.e. analytical approach not supported by the program of the Financial University. All these results received from the teaching side were backed up by the results got from the students.

It was concluded that there is a pragmatic manner in using L1 during the classes, translation specifically (translation of specific words, word combinations, and sentences), thus pinpointing that foreign language teachers are not willing to implement contemporary and

innovative creative translation tasks. This brings out the need of a translation instructor to share expertise in translation assignments for teaching language, as according to scholars, translation can stimulate cooperative learning, promote team-building and collaborative problem solving, such indispensable basic skills required for future specialists in the sphere of economic relations (one of the main fields studied at the Financial University).

It should be mentioned that one of the limitations of the study is that the respondents do not differentiate between L1 use in language teaching and the use of translation as a pedagogical tool, but this is a general problem of this theory and further research and discussion should take place.

We decided to outline recommendations for the teachers during the process of exercises development. Davies Gonzalez (2014) has offered an approach of combining translation method and the task-based approach, which the focus on using language for communication purposes, i.e. an assignment will resemble a real-world situation and involve different cognitive processes and receptive and productive skills. We recommended the teaching staff of the Financial University to follow a three-stage model developed by Nunan (2004), specifically a pre-task, a during task and a post-task. The main aim of the first stage is to prepare students for the activity, secondly, an instructor introduces the context for the assignment and offers necessary vocabulary to perform the task, and to consolidate the learners' language abilities and skills. During the next stage, grammar patterns are introduced to the students (unlike in the traditional approach), due to the fact that students perceive abstract grammar patterns more easily after seeing, hearing and speaking the target language in a communicative context. After being given

instructions, students are presented with the assignment itself. For instance, if the topic is devoted to Management (supposedly students had enough language practice), the assignment can be to surf the internet and find information in English about the most famous managers, top-managers' skills and advice on becoming a productive manager, and later interpret the found information on the selected topic to a partner in Russian. Similarly, with the topic of Negotiation, students may be required to simulate the role-play of real negotiations between international colleagues. In the post-task phase, students are required to reflect on the assignment, share the information found, and discuss the problematic issues appearing during the talks. The teacher can also offer follow-up activities consolidated with the main topic, for example, show an interview or video about a specific company which adheres to a particular management style, offer an article with an assignment of translating a passage. The latter is of particular importance for students' estimation of their abilities and realization of the need for proficiency improvement. With adequate guidance and help from the instructor's side, students' lacking abilities will be gradually advanced.

It should be stressed that translation is regarded as an integral part of language acquisition, which helps students accomplish the assignment and facilitates the development of foreign language comprehension.

Conclusion

This study shows that the use of mother tongue as well as translation is an indispensable part of teaching in the context of a Russian university while teaching English to students majoring in economics. Overall, it can be concluded that there is little confidence in efficacy

and usefulness of this approach when compared with vocabulary training. With these results we hope to better inform the ESL teachers at the universities with economic profiles and stress the importance of gradual transfer patterns as proficiency level increases as well as highlight problem areas that should be addressed. The methodology used for this study may be applicable in measuring the predominant transfer errors in a variety of classrooms among a diverse group of students. Given the data provided, language instructors are able to analyze difficulties for students at specific levels as. Together with increased awareness of these issues, we are able to focus on more difficult constructions and provide additional comprehensible input in the classroom. EFL learners have a natural tendency to use translation. Rather than simply attempting to ban students from using this latent language processing method, EFL teachers should help their students take advantage of their already existing L1 to facilitate the learning of L2.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006.
2. Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT Journal*, 41 (4): 241–247.
3. Brooks, L., M. Swain and S. Lapkin, 2010. Mediating between scientific and spontaneous concepts through languaging. *Language Awareness*, 19 (2): 89–110.
4. Butzkamm, W., 2011. Why make them crawl if they can walk? Teaching with mother tongue. *RELC Journal*, 42 (3): 379–391.
5. Carreres, A., 2014. Translation as a means and as an end: reassessing the divide. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8 (1): 123–135.
6. Chan, A.Y.W., 2014. Using LDOCE5 and COBUILD6 for meaning determination and sentence construction: What do learners prefer? *International Journal of Lexicography*, 27 (1): 25–53.
7. Cook, G., 2007. A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (3): 396–401.
8. Cook, G., 2010. *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
9. Cook, G., 2009. Use of translation in language teaching. In: *Routledge encyclopaedia of translation studies* (pp. 112–115). Abingdon; N.Y.: Routledge.
10. Cook, V., 2001. Using first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57 (3): 402–423.
11. Creese, A. and A. Blackledge, 2010. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching. *The Modern Language Journal*, 94 (1): 103–115.
12. Dechert, H., 1983. How a story is done in a second language. *Strategies in Intercultural Communication*. London: Longman.
13. Duff, P. and C. Polio, 1990. How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal*, 74 (2): 154–166.
14. Ellis, R., 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
15. Gonzalez, D., 2014. Towards a plurilingual development paradigm: from spontaneous to informed use of translation in additional language learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8 (1): 8–31.
16. Gündoğdu, M. and E. Büyüknisan, 2005. Übersetzung im DaF-Unterricht. In: *Tagungsbeiträge zum IX. Türkischen Germanistik Symposium. "Wissen-Kultur-Sprache und Europa"*. Neue Konstruktionen und Neue Tendenzen (S. 188–197). Eskişehir.
17. Gunnarsson, T. et al., 2015. Multilingual students' self-reported use of their language repertoires when writing in English. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9.
18. Helot, C. and M. Laaire, 2011. Children's literature in the multilingual classroom: Developing multilingual literacy acquisition. In: *Language Policy for the Multilingual Classroom* (pp. 42–64). Bristol: Multilingual Matters.
19. Larsen-Freeman, D., 2000. *Techniques and principles in language teaching*. N.Y.: Oxford University Press.
20. Leonardi, V., 2010. The role of pedagogical translation in second language acquisition: From theory to practice. Bern: Peter Lang.
21. Moghadam S. and A. Samad, 2012. Code switching as a medium of instruction in an EFL classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (11): 2219–2225.
22. Moran, C., 1996. *Content area instruction for students acquiring English, Power of two languages*. N.Y.: MacMillan / McGraw Hill.
23. Nation, P., 2003. The role of the first language in foreign language learning. *The Asian EFL Journal*, 5 (2).
24. Novikova, E.B. et al., 2017. Exploring language errors in culturally diverse classrooms. *XLINGVAE*, 10 (4): 369–380.
25. Nunan, D., 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. Ramos, F., 2005. Spanish teachers' opinions about the use of Spanish in mainstream English classrooms before and after their first year in California. *Bilingual Research Journal*, 29 (2): 411–433.

27. *Storch, N.*, 2013. Collaborative writing in L2 classrooms. Toronto: Multilingual Matters.
28. *Swain, M.*, 2006. *Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency*. London; N.Y.: Continuum.
29. *Tekin, Ö.* (2010). Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen. In: *Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur* (S. 496–511). Izmir: Universitätsverlag.
30. *Thornbury, S.*, 2005. *How to teach speaking*. Malaysia: Pearson education Limited.
31. *Yildirim, R. and G. Mersinligil*, 2000. Use of mother tongue in ELT classes: When and why? *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 6: 131–142.
14. *Ellis, R.*, 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
15. *Gonzalez, D.*, 2014. Towards a plurilingual development paradigm: from spontaneous to informed use of translation in additional language learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8 (1): 8–31.
16. *Gündoğdu, M. and E. Büyüknisan*, 2005. Translation in GFL lessons. In: *Conference contributions to IX. Turkish German Studies Symposium. "Knowledge-Culture-Language and Europe"*. New constructions and new trends (pp. 188–197). Eskişehir. (germ)
17. *Gunnarsson, T. et al.*, 2015. Multilingual students' self-reported use of their language repertoires when writing in English. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9.
18. *Helot, C. and M. Laloire*, 2011. Children's literature in the multilingual classroom: Developing multilingual literacy acquisition. In: *Language Policy for the Multilingual Classroom* (pp. 42–64). Bristol: Multilingual Matters.
19. *Larsen-Freeman, D.*, 2000. *Techniques and principles in language teaching*. N.Y.: Oxford University Press.
20. *Leonardi, V.*, 2010. *The role of pedagogical translation in second language acquisition: From theory to practice*. Bern: Peter Lang.
21. *Moghadam S. and A. Samad*, 2012. Code switching as a medium of instruction in an EFL classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (11): 2219–2225.
22. *Moran, C.*, 1996. *Content area instruction for students acquiring English, Power of two languages*. N.Y.: MacMillan / McGraw Hill.
23. *Nation, P.*, 2003. The role of the first language in foreign language learning. *The Asian EFL Journal*, 5 (2).
24. *Novikova, E.B., et al.*, 2017. Exploring language errors in culturally diverse classrooms. *XLINGUAE*, 10 (4): 369–380.
25. *Nunan, D.*, 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. *Ramos, F.*, 2005. Spanish teachers' opinions about the use of Spanish in mainstream English classrooms before and after their first year in California. *Bilingual Research Journal*, 29 (2): 411–433.
27. *Storch, N.*, 2013. *Collaborative writing in L2 classrooms*. Toronto: Multilingual Matters.
28. *Swain, M.*, 2006. *Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency*. London; N.Y.: Continuum.
29. *Tekin, Ö.* (2010). Translation in the field of German as a foreign language: achievements, limits and consequences. In: *Globalized German Studies: Language, Literature, Culture* (pp. 496–511). Izmir: Universitätsverlag. (germ)
30. *Thornbury, S.*, 2005. *How to teach speaking*. Malaysia: Pearson education Limited.
31. *Yildirim, R. and G. Mersinligil*, 2000. Use of mother tongue in ELT classes: When and why? *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 6: 131–142.

References

1. *Galskova, N.D. and N.I. Gez*, 2006. *Theories of Teaching Foreign Languages. Lingvodidactics and methods*. Moscow: Academia. (rus)
2. *Atkinson, D.* (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT Journal*, 41 (4): 241–247.
3. *Brooks, L., M. Swain and S. Lapkin*, 2010. Mediating between scientific and spontaneous concepts through languaging. *Language Awareness*, 19 (2): 89–110.
4. *Butzkamm, W.*, 2011. Why make them crawl if they can walk? Teaching with mother tongue. *RELC Journal*, 42 (3): 379–391.
5. *Carreres, A.*, 2014. Translation as a means and as an end: reassessing the divide. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8 (1): 123–135.
6. *Chan, A.Y.W.*, 2014. 'Using LDOCE5 and COBUILD6 for meaning determination and sentence construction: What do learners prefer? *International Journal of Lexicography*, 27 (1): 25–53.
7. *Cook, G.*, 2007. A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (3): 396–401.
8. *Cook, G.*, 2010. *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
9. *Cook, G.*, 2009. Use of translation in language teaching. In: *Routledge encyclopaedia of translation studies* (pp. 112–115). Abingdon; N.Y.: Routledge.
10. *Cook, V.*, 2001. Using first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57 (3): 402–423.
11. *Creese, A. and A. Blackledge*, 2010. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching. *The Modern Language Journal*, 94 (1): 103–115.
12. *Dechert, H.*, 1983. *How a story is done in a second language. Strategies in Intercultural Communication*. London: Longman.
13. *Duff, P. and C. Polio*, 1990. How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal*, 74 (2): 154–166.

УДК 373.2

DOI 10.18522/2658-6983-2020-01-61-66

Микитюк И.В.

**EDUTAINMENT:
ДИДАКТИКА ИГРОВЫХ
ИННОВАЦИЙ
ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

Ключевые слова: профессиональная компетентность, образовательные технологии, эдьютейнмент, интерактивность, активное обучение, развлечение, увлечение, игровая педагогика, субъект-субъектное общение.

В сфере образования России происходят радикальные перемены. На текущий момент акцентуализация образовательных целей ориентирована на формирование гибкой, маневренной личности, обладающей собственным педагогическим опытом и талантом. Перед образованием стоит задача достижения нового, современного дошкольного образования, связанного с созданием условий для развития такой личности каждого ребенка, которая способна реализовать себя как часть социума. В связи с этим к профессиональным качествам педагогов дошкольной образовательной организации предъявляются новые требования, которые будут способствовать реализации ФГОС ДО.

Анализируя теоретическую позицию устойчивого общепринятого взгляда на компетентностный подход в системе образования, следует рассмотреть понятие «компетентность» в интерпретации разных ученых. Феномен компетентности характеризуется ими как ориентир педагога на развитие интегративности и разнородности, которые в совокупности характеристик представляют собой важнейшие качества, необходимые для успешной системной работы. Дж. Равен компетентность трактует как специальную способность человека, нужную для реализации определенного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, умения, навыки, особенности когнитивной сферы и склонность нести ответственность за свою деятельность.

Отсюда следует, что быть компетентным – это значит обладать набором индивидуальных компетентностей разного уровня. На базовом уровне находятся все индивидуальные умения и способности для реализации конкретного действия, а на высшем

уровне – компетентности для осуществления профессиональной деятельности любого вида: активность, целеустремленность, мобильность, организация деятельности, общительность, рефлексия и др.

Э.Р. Хакимов в понятии «компетентность» выделяет основополагающие структурные смыслы: теоретические знания в определенном круге вопросов; умения решать определенные проблемы; навык и полномочия регулировать возникающие ситуации. В данном научном толковании, по мнению автора, общим является деятельностно-результативный характер этих составляющих, т.е. осведомленность (знания) используется для достижения определенных результатов, а способности как психические новообразования являются основой для эффективного осуществления определенной деятельности (Хакимов, 2008). М.А. Чошанов трактует компетентность как владение результативными знаниями, А.Г. Бермус – как совокупность индивидуальных личностных особенностей (Бермус, 2005). Анализ научно-теоретической литературы позволил компилировать различные трактовки понятия «компетентность»: это интегральная индивидуальность, индикаторы духовного спектра, специфика коммуникабельности, профессионализм, особенности личностных качеств человека и т.д.

Исследование структуры понятия профессиональной компетентности – одно из ведущих направлений научного познания ряда современных ученых (В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, А.В. Хуторской, О.Н. Шахматова и многие другие). По мнению А.В. Хуторского, профессиональная компетентность педагога должна

включать в себя совокупность сведений о процессе образования (целях, содержании, средствах, объекте, деятельности, результате), о себе как субъекте профессионально-педагогической деятельности. Она также должна быть окрашена опытом применения приемов профессиональной деятельности, характеризоваться творческой креативностью.

Показателем профессиональной компетентности педагога ДОО является уровень сформированности профессионально-педагогических умений. На сегодняшний день в педагогической науке фигурирует множество определений понятия «профессионально-педагогические умения». Теоретики А.В. Баранок, К.Ю. Белая, А.С. Дьяченко, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.А. Панько, В.А. Сластенин и др. трактуют данное понятие по-разному, но у всех фиксируется симметрия. Под профессионально-педагогическими умениями они понимают множество сплоченных действий педагога, характеризующихся индивидуализацией когнитивной сферы, что является основой профессиональной компетентности.

Таким образом, сформированная профессиональная компетентность подразумевает готовность педагогических работников системы дошкольного образования находить решение поставленных перед ним задач, возникших проблем, опираясь при этом на свои профессиональные компетенции и опыт педагогической работы.

Просветительная стратегия закона «Об образовании в РФ» и ФГОС ДО нацеливает педагогов системы дошкольного образования на овладение новыми профессиональными компетенциями. Требование нормативных документов детерминирует возникновение инновационного направления

работы, которое бы способствовало систематическому повышению техники профессионального мастерства, и это является одним из условий качества обучения и воспитания современных детей дошкольного возраста. Отсюда следует, что необходимо искать более эффективные методы формирования профессиональной компетентности, технологии на основе активизации и интенсификации деятельности педагогов, которые сделают их активными участниками процесса дошкольного образования.

Анализ научно-методической литературы и интернет-источников способствовал акцентуализации внимания на технологии эдьютейнмента (edutainment), которая имеет целый ряд дидактических преимуществ в организации современного дошкольного образования (Богданова, 2014; Кобзева, 2012; Хангельдиева, Богданова, 2013; Edutainment 2012, <http://www.jvrb.org/conferences/edutainment>). Термин edutainment сконструирован из английских слов education (образование) и entertainment (развлечение). По сути дела, это новая образовательная концепция. Ее идеей является организация воспитательно-образовательного процесса с привлечением развлекательных игровых и интерактивных методик на основе положительного эмоционального взаимодействия, что сопровождается эмоциональной радостью, привлекательностью, нескучностью, занимательностью и, как результат, хорошим усвоением материала.

Содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной науке представлено разноаспектно. В учебном пособии «Основы теории коммуникации» О.Л. Гнатюк определяет его как «цифровой контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы, при этом обеспе-

чивается информирование аудитории максимально облегченным анализом событий» (Гнатюк, 2017).

Р. Донован описывает эдьютейнмент как процесс слияния социального заказа с развлекательным механизмом и считает его действенным средством в распространении информации большому количеству людей за достаточно короткое время. Автор также говорит о способности эдьютейнмента снять характерное волнение в процессе обучения (The Eighth International Conference..., 2016).

Ян Ванг высказывает мнение, что эдьютейнмент – это игровое пространство, где обучающиеся наслаждаются тем, что они наглядно познают. Концепция эдьютейнмента в понимании Яна Ванга – это часть образовательного процесса, характеризующаяся специфической ролью, нацеленной на преобразование обучения, но при этом не влияющей на традиционную образовательную модель (Дьяконова, Букатов, 2014).

В понимании О.М. Железняковой и О.О. Дьяконовой эдьютейнмент – это особый тип обучения, который основывается на развлечении и формировании интереса к предмету, дальнейшем получении удовольствия от процесса обучения и конечном интересе к процессу познания (Железнякова, Дьяконова, 2013). Эдьютейнмент отличается от традиционной концепции обучения тем, что субъект, участвующий в данном процессе, является его активным участником. Он – активный потребитель, который смело высказывает свою точку зрения, демонстрирует субъективную реакцию, соответствующую опыту. Таким образом, интерактивность информативно-развлекающего объекта и активного в обучении субъекта способствует формированию профессиональной компетентности, инди-

видуального опыта, проявлению субъективных эмоций. Вышеизложенные понятия описывают дидактические уроки игровых инноваций в обучении современного педагога, которые отличаются от традиционной образовательной концепции, характеризующейся «фундаментальностью», «приверженностью к классике» и «установкой на консервативность».

Эдьютейнмент – это инновационная игровая технология обучения взрослых, посредством которой происходит имитация рабочего процесса, моделирование, упрощенное воспроизведение реальной производственной ситуации. Эдьютейнмент побуждает в педагогических работниках интерес к возникающей проблеме, способствует формированию дивергентного мышления, поиску новых путей разрешения сложных задач, формирует и тренирует их профессиональные компетенции. Эдьютейнмент содействует воспитанию такого необходимого делового качества, как способность принимать решения, формирует умение конструктивного подчинения, способствующее более успешной социализации педагогов в коллективе. Эдьютейнмент – это в какой-то мере репетиция профессиональной деятельности педагога. Его организация в современном ДОУ позволяет педагогу не только наблюдать педагогическую ситуацию, но и проиграть сложившуюся ситуацию в лицах, чтобы понять психологические особенности личности, встав на место ребенка, его родителей, руководителей учреждения или коллеги.

Характерные признаки эдьютейнмента:

- Распределение ролей между участниками интерактивной игры.
- Взаимодействие участников на основе правил, предложенных той или иной ролью.

- Соблюдение общей игровой цели всеми играющими.

- Управляемость эмоционального напряжения.

- Наличие системы индивидуального или группового оценивания игровой деятельности участников.

Из-за методической таинственности конструктивными элементами эдьютейнмента выступают проектирование реальности, конфликтность ситуации, активность адептов, соответствующий положительный эмоциональный климат, межличностное и межгрупповое общение, решение сформулированных в начале игры проблем.

Инновационно-образовательная специфика эдьютейнмента заключается в комплексности, многофункциональности действий, поскольку в нем объединено несколько взаимосвязанных видов деятельности: анализ и поиск решения проблем, обучение, развитие, исследование, формирование коллективной деятельности.

Заранее структурированный эдьютейнмент трансформирует новую дидактическую целостность, определяющую новаторскую реальность, осуществить которую можно в стандартных условиях дошкольной образовательной организации. Он включает в себя заранее разработанный сценарий, ориентированный на оптимальное решение типичных проблемных ситуаций. Во время проведения эдьютейнмента участники при помощи реализации определенных ролей в стабильной ситуации определяют варианты решения проблем, подбирают адекватные модели поведения. Эдьютейнмент помогает в интересной, непринужденной форме совершенствовать профессиональную компетентность педагогов. В методической работе ДОУ представляемая интерактивно-игровая форма может выступать частью системы, под-

готовка и проведение которой характеризуются творчеством. Однако, взяв модель уже разработанной игровой формы, необходимо видоизменить ее отдельные элементы или содержание без изменения модели.

Создание материалов включает в себя следующие этапы:

- подготовка проекта игрой технологии;
- схема последовательности событий;
- обзор организации проведения игры;
- создание заданий для участников игры;
- аудиоподготовка.

Важно продумать, как лучше разместить на игровой площадке обучающихся педагогов, при этом соблюсти требования техники общения, организации пространства, при которой цель взаимодействия достигается ясно и свободно.

Грамотно организованный процесс проведения эдьютейнмента в системе дошкольного образования дает возможность:

- отработать различные профессиональные действия педагогов;
- значительно активизировать интеграцию образовательных областей;
- реализовать творческий потенциал педагогов;
- осуществить переход от репродуктивного уровня усвоения материала к продуктивному;
- повысить у педагогов мотивацию применения педагогических проектов в своей профессиональной деятельности;
- руководителю обнаружить трудности педагогов и, следовательно, внести коррективы в процесс формирования профессиональной компетентности на последующих этапах.

Продумывая все элементы эдьютейнмента, важно определить формы оценки. Поддерживая точку зрения В.А. Букатова (Букатов, Дьяконова, 2016), мы склоняемся к идее применения балльной системы за каждый организованный этап и подсчета всех оценок в конце. Заметим, что тщательно продуманная система оценки способствует стимулированию играющих и одновременно обучающихся педагогов, поэтому иногда можно продумать оценку личного вклада каждого в достижение общей цели. Можно оценивать то или иное игровое решение словами: «творческий подход», «красивая мысль», «корректное решение». Также для оценивания в процессе эдьютейнмента можно вводить экспертов, аналитиков, представителей заказчика. Результативным будет наглядное оформление игрового достижения на электронном табло, схемах, экранах. В заключение можно предложить игрокам объективно оценить результаты всей игровой деятельности. Это поможет после игрового интереса окунуться в мир познания проблематики.

Таким образом, эдьютейнмент – это не только современная инновационная игровая технология, которая имеет основные признаки интерактивного инструментария. Кроме этого, его благополучное появление связано с реабилитацией бессознательных механизмов обучения. Тех самых, которые обычно в академической дидактике принято подавлять, руководствуясь тотальными представлениями, что без осмысления, осознанности и дискретной рефлексии получаемые обучающимися знания якобы несерьезны, жалки, недолговечны. Представляемая интерактивная технология обучения приводит педагогического работника к пересмотру своего отношения к кон-

тролю усвоенного, к последовательности подачи материала, к дисциплинированности воспитанников.

Литература

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Эйдос. 2005. 10 сент. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Богданова О.А. Эдьютейнмент как особый тип учения // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Информатика и информатизация образования. 2014. № 4. С. 61–65.
3. Букатов В.М., Дьяконова О.О. Эдьютейнмент: от развлекательных инноваций в образовании взрослых до интерактивной ревизии академических устоев традиционной дидактики // Известия Российской академии образования. 2016. № 2. С. 94–103.
4. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2017.
5. Дьяконова О.О., Букатов В.М. Эдьютейнмент в образовании взрослых и интерактивные технологии обучения в современной школе // Педагогика. 2014. № 8. С. 44–52.
6. Железнякова О.М., Дьяконова О.О. Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке // Alma Mater. 2013. № 2. С. 67–70.
7. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4, т. 2 (Психолого-педагогические науки). С. 192–195.
8. Хакимов Э.Р. Профессиональная компетентность педагогов-психологов в области межэтнических отношений и ее формирование у студентов // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 74–81.
9. Хангельдиева И.Г., Богданова Е.М. Эдьютейнмент: от телевизионного формата до современных социальных и образовательных практик // Культура и образование в современном обществе: стратегии развития и сохранения: сб. материалов Всероссийской науч. конф. с международным участием. Краснодар: Экоинвест, 2013.
10. The Eighth International Conference on Eurasian scientific development: Proceedings of the Conference, 2016. Vienna: "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH.
11. Edutainment 2012 – 7th International Conference on E-Learning and Games. URL: <http://www.jvrb.org/conferences/edutainment>.

Reference

1. Bermus, A.G., 2005. Problems and prospects of implementation of the competence approach in education. Eidos, 10 Sept. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. (rus)
2. Bogdanova, O.A., 2014. Edutainment as a special type of teaching. Journal of Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of Education, 4: 61–65. (rus)
3. Bukatov, V.M. and O.O. Diakonova, 2016. Edutainment: from entertainment innovations in adult education to interactive revision of the academic foundations of traditional didactics. Bulletin of the Russian Academy of Education, 2: 94–103. (rus)
4. Gnatyuk, O.L., 2017. Fundamentals of communication theory: teaching manual. Moscow: KNORUS. (rus)
5. Diakonova, O.O. and V.M. Bukatov, 2014. Edutainment in adult education and interactive learning technologies in modern schools. Pedagogics, 8: 44–52. (rus)
6. Zheleznyakova, O.M. and O.O. Diakonova, 2013. The essence and content of the concept "edutainment" in the national and foreign pedagogical science. Alma Mater, 2: 67–70. (rus)
7. Kobzeva, N.A., 2012. Edutainment as a modern training technology. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 4 (2) (Psychological and Pedagogical Sciences): 192–195. (rus)
8. Khakimov, E.R., 2008. Professional competence of teachers-psychologists in the field of interethnic relations and developing the skills in students. Psychological Science and Education, 1: 74–81. (rus)
9. Khangel'dieva, I.G. and E.M. Bogdanova, 2013. Edutainment: from TV format to modern social and educational practices. In: Culture and education in the modern society: strategies for development and preservation: collection of materials of the all-Russian Academy of Sciences. Conference with International Participation. Krasnodar: Ekoinvest. (rus)
10. The Eighth International Conference on Eurasian scientific development: Proceedings of the Conference, 2016. Vienna: "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH.
11. Edutainment 2012 – 7th International Conference on E-Learning and Games. URL: <http://www.jvrb.org/conferences/edutainment>.

УДК 371

DOI 10.18522/2658-6983-2020-01-67-75

Картушина Н.В.

АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Ключевые слова: эффективность, качество, оценка эффективности, оценка качества, показатели эффективности деятельности преподавателя, управление эффективностью образовательной организации.

РИНЦ: http://elibrary.ru/author_profile.asp?id=873183

© Картушина Н.В., 2020

В последний период объектом внимания исследователей являются вопросы эффективности и качества профессиональной деятельности в сфере образования.

Объективно сформировавшееся представление о том, что эффективность и качество являются понятиями, связанными с экономическими категориями, позволило выработать следующие направления реформирования высшего образования: повышение его доступности, качества, а также эффективности. При этом увеличение эффективности не является собственно отдельной задачей, и основное внимание уделяется качеству образования (Пуденко, 2014б).

Анализ научной литературы и имеющихся публикаций по данным вопросам показывает, что тема эффективности деятельности в социальной сфере, в том числе в сфере образования, недостаточно разработана. Не останавливается обсуждение проблем, связанных с оценкой эффективности в сфере образования, с критериями оценивания и процедурами. Имеются и различные подходы к понятийному аппарату и самой терминологии.

Эффективность как характеристика деятельности организации и ее сотрудников является прежде всего категорией управленческой и должна рассматриваться в категориальном ряду, характеризующем непосредственно процесс деятельности: цели, результаты, субъекты деятельности, способы, ресурсы, и др., среди которых центральное место занимает суммарный эффект деятельности научно-педагогического коллектива вуза (Картушина, 2018; Пуденко, 2014а, с. 45).

Эффективность сотрудника образовательной организации является составной частью эффективности организации (учреждения) в целом. Данная

связь диалектически обеспечивается от общего к частному, от понятия эффективности всей организации к представлению об эффективности отдельных ее сотрудников, к пониманию их роли для общих целей. При этом простое суммирование качества и эффективности деятельности отдельно рассматриваемых сотрудников не обеспечивает общей эффективности – в данном случае очевидно, что суммарный эффект является мультипликативным.

Целью данной статьи является анализ существующих подходов к оценке качества образовательной деятельности и эффективности, а также выработка методологического подхода к разработке универсального критерия оценки эффективности деятельности преподавателя вуза, учитывающего как его профессиональные компетенции, так и интегральные результаты образовательной деятельности организации в целом.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- понять, что подразумевается под понятиями эффективности и качества образовательной деятельности;
- определить значение и роль этих понятий для системы управления образовательным процессом и влияние параметрических характеристик этих категорий на ход процессов управления;
- рассмотреть подходы к оценке эффективности и качества образовательного процесса;
- выяснить, чем оценка эффективности отличается от оценки качества образования;
- проанализировать научные взгляды и методы оценки деятельности преподавателя в России и за рубежом;
- выявить существующие критерии оценки эффективности деятельности преподавателя как в россий-

ских, так и в зарубежных вузах и сформировать подходы к разработке интегрального критерия эффективности.

Оценка эффективности деятельности является обязательной в рамках целенаправленной деятельности во всех современных системах менеджмента. Результаты оценки используются для формирования управленческих решений, необходимых для достижения миссии организации. При этом основную роль играют не качественные характеристики получаемых результатов (в этом случае их функция исключительно индикативная), а то, какой ценой были достигнуты эти качественные характеристики (с точки зрения ресурсов и издержек). Получаемые результаты должны соответствовать основным целям организации. «Эффективность – понятие относительное и характеризует две группы отношений: результат-затраты и результат-цели. Эти параметры и задают систему координат, в которой должна оцениваться эффективность» (Пуденко, 2014в, с. 198).

Согласно п. 3.2.15 Межгосударственного стандарта ГОСТ ISO 9000-2011 «Системы менеджмента качества» эффективностью принято считать связь между достигнутым результатом и использованными ресурсами.

Таким образом, применительно к образовательной сфере деятельности эффективность является характеристикой, показывающей, насколько целесообразно и с какими издержками различного характера достигается заданный результат образовательного процесса или деятельности преподавателя. При этом полученный результат может рассматриваться как составная часть критерия эффективности этого же образовательного процесса и дифференциально – преподавателя.

Актуальность и значимость проблемы оценки деятельности педагога подтверждаются пристальным вниманием к данной проблеме со стороны исследователей. В последнее время был защищен ряд диссертаций, опубликовано большое количество статей по проблемам оценивания профессиональной деятельности преподавателя. Однако тематика эффективности деятельности в сфере образования остается недостаточно разработанной.

Анализ научной литературы по тематике оценки деятельности преподавателя позволяет сделать вывод об отсутствии единого подхода к выбору объекта или субъекта оценки. Оцениваться могут такие качества, как профессиональная функция, особенность профессиональной деятельности, профессиональная (педагогическая) компетентность и ряд других, в зависимости от целевой установки оценивания.

Таким образом, можно говорить о том, что, «несмотря на единый объект оценки, представленный в виде профессиональной деятельности преподавателя, содержание оценки будет разным, поскольку по-разному будут вычленяться и структурироваться компоненты деятельности, подвергаемые оценке» (Потемкина, 2014, с. 122).

Очевидно, что при оценке тех или иных параметров образовательного процесса или компетенций (характеристик преподавателя), существенных для результата образовательной деятельности, мы оцениваем их качество по выбранному критерию или шкале. Таким образом, под понятием «качество образовательного процесса (деятельности преподавателя)» подразумевается «многокомпонентная система, главным элементом которой является качество педагогического состава. Теоретическая проблема заключается в отсутствии у педагогического состава

высокого уровня компетентностей, воли и стремления исходить из этических принципов, соответствующих требованиям качества, ориентированным на социальную адекватность» (Картушина, 2018, с. 3).

Понятия эффективности и качества образовательного процесса тесно связаны: очевидно, что эффективный образовательный процесс практически всегда является качественным, но при этом качественный образовательный процесс может и не быть эффективным из-за наличия нецелевых издержек и потерь. Данные понятия являются основополагающими в любых организационно-административных решениях по управлению системами. Для руководителей и менеджеров верхнего звена они выступают в роли индикаторов правильности производственных и организационных решений. Поскольку одним из главных требований в оценке работы преподавателя является реальный результат его деятельности, особую сложность представляет определение содержания и формы измерителей результата.

В сложившейся практике большинство выбираемых показателей являются потенциальными и опосредованно связаны с практической деятельностью преподавателя. Используемые в настоящее время показатели качества деятельности преподавателя содержат стандартный набор аттестационных требований. Таким образом, существующие и используемые подходы не выделяют специфику целей оценки – определение эффективности деятельности – и являются статичными, так как в них отсутствуют в явном виде затраты и издержки, необходимые для достижения требуемых показателей.

Над проблемой оценки качества образовательной деятельности преподавателя работал ряд авторов, и

результаты их исследований были опубликованы в различных российских и зарубежных изданиях.

В Румынии профессиональный портрет преподавателя высшей школы определяется путем опроса обучающихся. Опросник, как правило, состоит из следующих вопросов: каким видам деятельности преподаватель должен уделять больше внимания; что обучающиеся ценят больше всего в процессе занятий; предпочитаемый учащимися способ подачи нового учебного материала; какими качествами должен обладать и развивать в себе высокопрофессиональный преподаватель (Puscas, 2015).

В.А. Макаров, Т.Н. Макарова и Е.В. Переславцева в статье «Сравнительный анализ подходов к оцениванию профессиональной компетенции педагогов» отмечают, что для качественной оценки профессиональной деятельности преподавателя процесс должен включать в себя разработку показателей, определение критериев, на основе которых осуществляется оценивание и делаются выводы (Макаров и др., 2019).

В практической плоскости в настоящее время при оценке профессиональной деятельности педагога часто используется система баллов (Оценивание качества подготовки выпускников..., 2018). В этом случае производится оценка лишь конкретно проявляемого качества, а не всей совокупности профессиональных качеств личности проверяемого, существенных для достижения положительного результата образовательного процесса.

В настоящее время и в России, и за рубежом в оценке профессиональной деятельности ППС применяется ряд практических методов, а именно метод наблюдения, вариантом которого является метод сопровождения

(McDonald, 2005). В течение определенного времени производится отслеживание действий проверяемого лица (tracking). Данный метод удобен для изучения ситуативного поведения и действий преподавателя, однако не дает возможности оценить его профессиональный потенциал. Метод не обеспечивает требуемую валидность.

Широкое распространение получили рейтинговые оценки. Основу составляет специальная шкала, включающая ряд характеристик деятельности преподавателя, подлежащих оцениванию. Оценивается каждая характеристика в баллах. По результатам получается средневзвешенная оценка, которая и служит в роли рейтинга преподавателя. Подобный подход имеет практическую ценность, он удобен в использовании, но не в полной мере отражает все возможные цели деятельности.

Еще одним распространенным методом является метод оценки равными по положению. Этот метод основан на оценке профессиональной деятельности преподавателя группой коллег. Преимущество подхода в том, что он использует в процессе оценивания опытных специалистов-преподавателей, которые способны сформировать более профессиональные оценки.

Для оценки текущей деятельности начинающих преподавателей используется метод клинического надзора. Он включает в себя несколько взаимосвязанных этапов, основными из которых являются контрольные беседы на различных этапах цикла с последующей выработкой рекомендаций по совершенствованию профессиональной деятельности.

Другим методом является метод самооценки, который призван стимулировать рефлексию и собственную мотивацию на постоянное самосовершенствование преподавателя.

Практическое использование получил метод профессионального портфолио. Он используется в системах сбора сведений, которые невозможно получить в процессе собеседований и встреч. Необходимо, чтобы каждый преподаватель собирал «пакет», в котором содержится его планы работы, личные материалы для образовательного процесса, сведения о результатах его профессиональной деятельности и т.п. Эти портфолио предъявляются экспертам и влияют на общую оценку (Макаров и др., 2019).

Однако рассмотренные выше методы не дают достаточно объективного понимания ситуации ввиду того, что полученные результаты носят субъективный характер.

Использование в процедуре оценивания объективных методов психодиагностики (например, тестов, аппаратных средств и т.п.) позволяет повысить объективность результатов. Преимущество данных методов перед субъективными очевидно – это объективность, которая исходит из того, что испытуемые при работе над одинаковым для всех заданием предоставляют дифференциальные реакции (решения), которые в последующем обрабатываются по общей для всех методике.

Таким образом, вышерассмотренные методы имеют практическое применение, но в то же время они в итоге призваны оценивать показатели профессионального качества педагога или опосредованно отдельных сторон образовательного процесса.

«Оценка эффективности деятельности – это норма для теории и практики менеджмента, где важны не только качественные характеристики непосредственных результатов деятельности, но и то, какой ценой они достигнуты (с точки зрения затраченных ресурсов) и насколько эти результаты позволяют

приблизиться к целям деятельности, обеспечить конечный результат. Две группы отношений: “результат – затраты” и “результат – цели” – находятся в зоне ответственности руководителей любой организации. Именно эти отношения и определяют, насколько эффективным является функционирование организации в целом и ее сотрудников в частности» (Пуденко, 2014б, с. 14–15).

М.И. Лукьянова при оценке деятельности учителя обращается к понятию результата профессиональной деятельности учителя, который может быть представлен не только посредством выявления результатов обучения учащихся, но и через оценку знаний учителя по предмету, его личных качеств, поведения, стиля общения, поскольку «это средства труда, с помощью которых учитель достигает поставленных перед собой педагогических целей» (Лукьянова, 2004, с. 54).

Подобный интегральный подход к оценке профессиональной деятельности преподавателя базируется на получении результатов труда преподавателя или таких параметров эффективности деятельности, которые позволяют говорить о получении результата, а именно «прежде всего производительность, качество и надежность» (Слепко, 2011, с. 218). Целый ряд американских исследователей использует подобный подход в настоящее время (Anderson, 2013; Kraft, Gilmour, 2017; Sartain, Steinberg, 2016; Stronge, Tucker, 2003). Традиционная система оценки деятельности преподавателей в США опиралась на единый показатель наблюдения за работой в классе и суммарные результаты рейтинговой системы. Однако в последнее время оценку деятельности преподавателя все чаще соотносят с показателями его обучающихся.

Ключевой особенностью недавно внедренных систем оценки является включение нескольких показателей эффективности деятельности преподавателя, среди которых особое место занимает вклад преподавателя в рост успеваемости обучающихся и представление обучающихся об эффективной деятельности преподавателя (Donaldson, Paray, 2015).

Согласно анализу, проведенному в 2016 г. учеными М.Р. Steinberg из Университета Пенсильвании и М.Л. Donaldson из Университета Коннектикута, 46 государств и 23 района (из 25 крупнейших школьных округов США) внедрили новые реформы оценки преподавателей, и 80% этих штатов и районов используют один или больше показателей работы преподавателя на основе успеваемости обучающихся; 17% (восемь штатов и четыре района) включили в оценку опросы студентов, отражающие их представления о деятельности преподавателя (Steinberg, Donaldson, 2016)

Таким образом, подходы к оценке эффективности деятельности преподавателей в развитых зарубежных странах, в частности в США, в большинстве своем основываются на установлении зависимости результата педагогической деятельности (успеваемости) и профессионально значимых качеств педагога.

Актуальной является проблема разработки и выбора критериев оценки эффективности деятельности. Этой проблеме посвящен ряд работ. Так, В.В. Сутужко отмечает, что «оценка связана с содержанием оценочного критерия» (Сутужко, 2004). Таким образом, отправным пунктом процедуры оценки чего-либо выступает выбор или разработка критерия оценки, максимально характеризующего существенные стороны решаемой задачи.

Само понятие «критерий» Ю.Л. Игнатюк рассматривает как синоним понятия «норма». В этом случае критерий представляет собой «обязательный порядок, установленную меру, отмечающую рубежи, в пределах которых разные культурные явления, а также природные, общественные удерживают свои качества и функции, задающие их внутреннее соответствие» (Игнатюк, 2011, с. 220).

Существующие в российской высшей школе подходы предусматривают «формирование критериальной базы оценки работы преподавателей, для чего разрабатываются измерители показателей к каждому критерию. Каждый показатель имеет формализованную шкалу, т.е. документально зафиксированный результат» (Потемкина, 2014, с. 124). В данном случае речь идет об оценке качеств преподавателя, необходимых для достижения заданного результата профессиональной деятельности.

Применительно к профессиональным качествам преподавателя критерий определяет какой-либо существенный признак его деятельности, который позволяет установить, имеются ли у преподавателя необходимые для эффективной деятельности профессиональные навыки и знания или нет. Иными словами, подразумевается, что преподаватель, обладающий определенными баллами по профессиональным качествам, будет эффективным в образовательном процессе. Данный подход не учитывает мотивационную сферу и является опосредованным, т.е. не связанным с текущей образовательной деятельностью.

При разработке подобных критериев, как правило, придерживаются следующих принципов (Лейман, 2012, с. 19):

- объективность (наличие показателей или возможностей количе-

ственной оценки результатов труда, в том числе путем комиссионной оценки);

- комплектность (возможность применения критериев, оценивающих отдельные параметры и результаты работы по совокупности, в том числе по конечному результату);
- множественность числа критериев (применения такого числа критериев, которое будет достаточным для достижения поставленных целей);
- рациональность (число критериев и условия их оценки не должны создавать несоразмерные дополнительные расходы на осуществление процедур оценки с учетом их периодичности и поставленных целей).

Исследователи И.В. Гришина и В.Н. Волков в статье «Подходы к определению критериев и показателей эффективности деятельности руководящих и педагогических работников образовательных учреждений» пишут, что критериями могут выступать результаты участия преподавателей в мероприятиях профессионального мастерства, их профессионально-социальная и научно-исследовательская активность. Однако подобный подход требует и дополнительного использования индикаторов собственно профессионального качества педагога (Гришина, Волков, 2014).

Другим подходом могут быть методики, основанные на оценке показателей результатов образовательной деятельности, при этом эффективность преподавателя оценивается через его вклад в образовательный процесс в неявной форме.

В то же время диалектически очевидно, что оцениваться должен конечный результат деятельности педагога или функционирования образовательного процесса исходя из методов формальной логики; применительно

к высшей школе это степень подготовленности и востребованности выпускника высшего учебного заведения на рынке труда.

В результате всестороннего анализа отечественной и зарубежной литературы можно сделать вывод, что при подходе к оценке эффективности профессиональной деятельности через оценку конечного результата деятельности преподавателя или функционирования образовательного процесса в качестве универсального критерия может выступить соотношение затрат на подготовку специалиста – выпускника вуза и его востребованности на рынке труда по полученной специальности. При этом востребованность выпускника на рынке труда, очевидно, должна коррелировать со стоимостью его услуг для работодателя и готовностью последнего оплачивать функционал специалиста и решать его социальные и бытовые проблемы.

Таким образом, основываясь на системном подходе и исходя из результатов анализа проработки проблемы различными российскими и зарубежными авторами, можно заключить, что предпочтительным выглядит подход, основанный, с одной стороны, на оценке востребованности на рынке труда выпускника высшего учебного заведения, получившего в процессе обучения профессиональные компетенции согласно выбранной специальности, с другой – на оценке затрат (издержек) различного характера на его подготовку.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что оно упорядочивает и фиксирует термины и понятийный аппарат по тематике исследования, проводит сравнение различных подходов к оценке качества и эффективности образовательного процесса, показывает роль и значение

процессов мониторинга эффективности и качества обучения для управления образовательным процессом и влияния на формирование эффективной образовательной среды, предлагает интегральный подход к оценке эффективности образовательного процесса или деятельности организации через конечный результат с учетом экономических показателей. Данный подход определяет перспективные изменения в программах модернизации организаций высшего образования и в итоге призван обеспечить рост эффективности и конкурентоспособности современных образовательных организаций на рынке образовательных услуг.

Литература

1. Гришина И.В., Волков В.Н. Подходы к определению критериев и показателей эффективности деятельности руководящих и педагогических работников образовательных учреждений // Тенденции развития образования: что такое эффективная школа и эффективный детский сад?: материалы XI Международной науч.-практ. конф. М.: Дело, 2014. С. 165–177.
2. Игнатюк Ю.Л. Историко-культурологическое осмысление понятия «критерий» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 3. С. 217–222.
3. Картушина Н.В. В поисках подходов к оценке эффективности деятельности педагога // Мир науки. 2018. № 3, т. 6. URL: <https://mir-nauki.com/59pdmn318.html>.
4. Лейман Н.И. Заработная плата: перспективы на 2013 год // Советник бухгалтера государственного и муниципального учреждения. 2012. № 12. С. 17–22.
5. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. М.: Ульяновск. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2004.
6. Макаров В.А., Макарова Т.Н., Переславцева Е.В. Сравнительный анализ подходов к оцениванию профессиональной компетенции педагогов // Евразийское научное объединение. 2019. № 10–6. С. 488–491.
7. Оценивание качества подготовки выпускников магистратуры на основе определения у них уровня сформированности компетенций / В.А. Макаров [и др.] // Евразийское научное объединение. 2018. № 6-2. С. 111–114.
8. Потемкина Т.В. Эффективный контракт с учителем: проблема выявления результатов профессиональной деятельности // Управление образованием: теория и практика. 2014. № 1. С. 120–126.
9. Пуденко Т.И. О качестве, эффективности и эффективном контракте в общем образовании // Управление образованием: теория и практика. 2014а. № 1. С. 43–53.
10. Пуденко Т.И. Проблемы оценки эффективности на современном этапе модернизации общего образования в России // Наука и школа. 2014б. № 5. С. 14–15.
11. Пуденко Т.И. Эффективный контракт с педагогом как инструмент управления персоналом в образовательных организациях // Психология профессионала: личность, деятельность, организация. Тверь: Тверск. гос. ун-т, 2014в. С. 197–201.
12. Слепко Ю.Н. Параметры оценки эффективности профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2, № 2. С. 216–220.
13. Сутужко В.В. Социальная оценка как объект социально-философского анализа: автореф. дис. канд. философ наук. М., 2004.
14. Anderson, J., 2013. Curious grade for teachers: Nearly all pass. The New York Times, march 30. URL: <https://www.nytimes.com/2013/03/31/education/curious-grade-for-teachers-nearly-all-pass.html>.
15. Donaldson, M.L. and J.P. Papay, 2015. Teacher evaluation for accountability and development. In Ladd, H.F. and M.E. Goertz (Eds.). Handbook of research in education finance and policy (pp. 174–193). N.Y.: Routledge.
16. Kraft, M.A. and A. Gilmour, 2017. Revisiting the widget effect: Teacher evaluation reforms and distribution of teacher effectiveness ratings. Educational Researcher, 46 (5): 234–249.
17. McDonald, S., 2005. Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. Qualitative Research, 5 (4): 455–473.
18. Puscas, M., 2015. Teacher assessment: the gap between formal regulations, organizational objectives and students' expectations. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 197: 354–360.
19. Sartain, L. and M.P. Steinberg, 2016. Teachers' labor market responses to performance evaluation reform: Experimental evidence from Chicago public schools. Journal of Human Resources, 51 (3): 615–655.
20. Steinberg, M.P. and M.L. Donaldson, 2016. The new educational accountability: Understanding the landscape of teacher evaluation in the post-NCLB Era. Education Finance and Policy, 11 (1): 1–20.
21. Stronge, J.H. and P.D. Tucker, 2003. Teacher evaluation. Assessing and improving performance. Larchmont, NY: Eye on Education.

Reference

1. Grishina, I.V. and V.N. Volkov, 2014. Approaches to determining criteria and performance indicators for

- managers and teachers of educational institutions. In: Trends in the development of education: what is an effective school and an effective kindergarten?: Proceedings of the XI International Research Conference (pp. 165–177). Moscow: Delo. (rus)
2. *Ignatyuk, Yu.L.*, 2011. Historical and cultural understanding of the concept “criterion”. Bulletin of Kemerovo State University, 3: 217–222. (rus)
 3. *Kartushina, N.V.*, 2018. In search of approaches to evaluating the effectiveness of the teacher’s activity. World of Science, 3 (6). URL: <https://mir-nauki.com/59pdmn318.html>. (rus)
 4. *Leyman, N.I.*, 2012. Wages: prospects for 2013. Adviser to an accountant at state and municipal institutions, 12: 17–22. (rus)
 5. *Lukyanova, M.I.*, 2004. Psychological and pedagogical competence of a teacher: diagnostics and development. Moscow: Ulyanovsk. Institute of Professional Skills Improvement and Professional Retraining of Education Workers. (rus)
 6. *Makarov, V.A., T.N. Makarova and E.V. Pereslavska*, 2019. Comparative analysis of approaches to assessing professional competence of teachers. Eurasian Scientific Association, 10–6: 488–491. (rus)
 7. *Makarov, V.A. et al.*, 2018. Assessment of the quality of training of master’s degree graduates based on determining the level of competence. Eurasian Scientific Association, 6–2: 111–114. (rus)
 8. *Potemkina, T.V.*, 2014. Effective contract with a teacher: the problem of identifying the results of professional activity. Education Management: Theory and Practice, 1: 120–126. (rus)
 9. *Pudenko, T.I.*, 2014 (a). On quality, efficiency and effective contract in general education. Education Management: Theory and Practice, 1: 43–53. (rus)
 10. *Pudenko, T.I.*, 2014 (b). Problems of efficiency evaluation at the present stage of modernization of general education in Russia. Science and School, 5: 14–15. (rus)
 11. *Pudenko, T.I.*, 2014 (c). Effective contract with a teacher as a tool for personnel management in educational organizations. In: Psychology of a professional: personality, activity, organization (pp. 197–201). Tver: Tver State University. (rus)
 12. *Slepko, Yu.N.*, 2011. The parameters of evaluating effectiveness of professional activity. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2 (2): 216–220. (rus)
 13. *Sutuzhko, V.V.*, 2004. Social assessment as an object of social and philosophical analysis: abstract Candidate’s Thesis in Philosophy. Moscow. (rus)
 14. *Anderson, J.*, 2013. Curious grade for teachers: Nearly all pass. The New York Times, march 30. URL: <https://www.nytimes.com/2013/03/31/education/curious-grade-for-teachers-nearly-all-pass.html>.
 15. *Donaldson, M.L. and J.P. Papay*, 2015. Teacher evaluation for accountability and development. In: Ladd, H.F. and M.E. Goertz (Eds.). Handbook of research in education finance and policy (pp. 174–193). N.Y.: Routledge.
 16. *Kraft, M.A. and A. Gilmour*, 2017. Revisiting the widget effect: Teacher evaluation reforms and distribution of teacher effectiveness ratings. Educational Researcher, 46 (5): 234–249.
 17. *McDonald, S.*, 2005. Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. Qualitative Research, 5 (4): 455–473.
 18. *Puscas, M.*, 2015. Teacher assessment: the gap between formal regulations, organizational objectives and students’ expectations. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 197: 354–360.
 19. *Sartain, L. and M.P. Steinberg*, 2016. Teachers’ labor market responses to performance evaluation reform: Experimental evidence from Chicago public schools. Journal of Human Resources, 51 (3): 615–655.
 20. *Steinberg, M.P. and M.L. Donaldson*, 2016. The new educational accountability: Understanding the landscape of teacher evaluation in the post-NCLB Era. Education Finance and Policy, 11 (1): 1–20.
 21. *Stronge, J.H. and P.D. Tucker*, 2003. Teacher evaluation. Assessing and improving performance. Larchmont, NY: Eye on Education.

НАШИ АВТОРЫ

Богданова Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранного языка Института водного транспорта им. Г.Я. Седова
Служебный адрес: ул. Седова, 8, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: (863) 333-28-34, доб. 4
E-mail: bogdanova.nata1976@yandex.ru

Ерусалимский Яков Михайлович – доктор технических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры алгебры и дискретной математики Южного федерального университета, заслуженный работник высшей школы РФ
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: (863) 297-51-11
E-mail: ymerusalimskiy@sfned.ru

Ильина Наталья Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростова-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635
E-mail: lina2@inbox.ru

Картушина Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры лингвистики и переводоведения Московского авиационного института (национальный исследовательский университет)
Служебный адрес: Волоколамское ш., 4, г. Москва, 125993
Телефон: (499) 158-43-33
E-mail: n_kartushina@bk.ru

Левченко Виктория Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка отделения языковой подготовки Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
Служебный адрес: пр-т Вернадского, 82, стр. 1, г. Москва, 119571

OUR AUTHORS

Bogdanova Natalia A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Foreign Languages dpt. of Sedov Water Transport Institute
Address (work): 8, Sedov Street, Rostov-on-Don, 344006
Tel.: (863) 333-28-34, ext. 4
E-mail: bogdanova.nata1976@yandex.ru

Erusalimskiy Iakov M. – Doctor of Technical Sciences, Candidate of Physico-Mathematical Sciences, professor of Algebra and Discrete Mathematics dpt. of Southern Federal University, honored worker of higher school of Russia
Address (work): 105/42, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006
Tel.: (863) 297-51-11
E-mail: ymerusalimskiy@sfned.ru

Ilyina Natalia V. – Candidate of Philosophical Sciences (PhD Equivalent), associate professor of Technology and Professional and Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: lina2@inbox.ru

Kartushina Natalia V. – senior lecturer of Linguistics and Translation Studies dpt. of Moscow Aviation Institute (National Research University)
Address (work): 4, Volokolamskoye Highway, Moscow, 125993
Tel.: (499) 158-43-33
E-mail: n_kartushina@bk.ru

Levchenko Victoria V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of the English language dpt. of Language Education dpt. of the Institute for Social Sciences of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Address (work): 82, build. 1, Vernadsky Avenue, Moscow, 119571

Телефон: (499) 956-90-90
E-mail: levchenkoviktoria@yandex.ru

Лукина Александра Андреевна – старший преподаватель департамента языковой подготовки Финансового университета при Правительстве Российской Федерации

Служебный адрес: Ленинградский пр-т, 49, г. Москва, 125993

Телефон: (499) 943-98-55

E-mail: laalukina@gmail.com

Маслова Екатерина Алексеевна – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепровский, 116, г. Ростова-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: ekmaslova@sfnedu.ru

Микитюк Ирина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского

Служебный адрес: ул. Степана Разина, 22/48, г. Калуга, 248023

Телефон: (4842) 57-61-20

E-mail: mikitjuk-ira@yandex.ru

Оганнисян Лариса Арамовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепровский, 116, г. Ростова-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru

Романенко Надежда Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации

Служебный адрес: пр-т Вернадского, 76, г. Москва, 119454

Tel.: (499) 956-90-90
E-mail: levchenkoviktoria@yandex.ru

Lukina Aleksandra A. – senior lecturer at Language Education dpt. of the Financial University under the Government of the Russian Federation

Address (work): 49, Leningradsky Avenue, Moscow, 125993

Tel.: (499) 943-98-55

E-mail: laalukina@gmail.com

Maslova Ekaterina A. – Master's degree student of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635

E-mail: ekmaslova@sfnedu.ru

Mikityuk Irina V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education dpt. of the Institute of Pedagogics of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski

Address (work): 22/48, Stepan Razin Street, Kaluga, 248023

Tel.: (4842) 57-61-20

E-mail: mikitjuk-ira@yandex.ru

Ogannisyan Larisa A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Technology and Professional Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635

E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru

Romanenko Nadezhda M. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Pedagogics and Psychology dpt. of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Address (work): 76, Vernadsky Avenue, Moscow, 119454

Телефон: (495) 434-92-71
E-mail: rimn4@yandex.ru

Цымбалюк Елена Ивановна – преподаватель Кишиневского государственного педагогического университета им. И. Крянгэ, аспирант кафедры педагогики и психологии Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации
Служебный адрес: ул. И. Крянгэ, 1, г. Кишинев, Республика Молдова, 2069
Телефон: (373) 7994-77-74
E-mail: elena_orixon@mail.ru

Tel.: (495) 434-92-71
E-mail: rimn4@yandex.ru

Tymbalyuk Elena I. – lecturer of Ion Creangă Pedagogical State University, post-graduate student of Pedagogics and Psychology dpt. of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Address (work): 1, I. Creangă Street, Chisinau, Republic of Moldova, 2069
Tel.: (373) 7994-77-74
E-mail: elena_orixon@mail.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (А4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2020. № 1

Редактор	<i>Н.В. Бирюкова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Дизайн обложки	<i>О.Ф. Жукова</i>
Перевод	<i>А. Андриенко</i>

Сдано в набор 31.01.2020.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.