

THE WORLD OF ACADEMIA:

CULTURE, EDUCATION

2021
№ 3

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: 2658-6983.
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. Sergeyev – 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

**2021
№ 3**

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: 2658-6983.
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)

Борытко 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)

Серигов 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

Романенко А.В.

ПРИНЦИП ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ 17

Ладнушкина Н.М.

ИНСПЕКТИРОВАНИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 23

Хасанова О.В., Каримова А.А., Хабибуллина А.Д.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО (ОЧНО-ДИСТАНЦИОННОГО)
ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СОШ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН) 37

Степанцова А.В., Чумичева Р.М.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ: ПОНЯТИЯ
И ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 43

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Кораблина Е.В.

ДИНАМИКА САМОДЕТЕРМИНАЦИИ У СПОРТСМЕНОВ 53

Лукьяненко В.П., Петрякова В.Г.,

Муханова Н.В., Аветян Г.В.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 62

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Орлова О.Н., Махина Л.А., Спиридонова Н.С.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 73

Давыденко В.А., Малыгина О.А.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА МАГИСТРАНТОВ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ФГОС
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ 80

Никонова Е.Н., Полякова М.В.,

Каткова Н.М., Жеребкина О.С.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ 88

НАШИ АВТОРЫ 95

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование» 100

GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION**Romanenko Anastasia V.**THE PRINCIPLE OF VISUALIZATION IN THE CLASSROOM OF RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE AS A FACTOR OF EFFECTIVENESS AND HIGH TEACHING QUALITY 17**Ladnushkina Nina M.**INSPECTION OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS:
HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS 23**Khasanova Oksana V., Karimova Anna A.,
Khabibullina Alsu D.**ORGANIZATION OF SPECIALIZED TRAINING IN A MODERN SCHOOL IN THE CONDITIONS
OF HYBRID (FULL-TIME-DISTANCE) LEARNING MODE
(CASE STUDY OF A SECONDARY SCHOOL IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN) 37**Stepantsova Anna V., Chumicheva Raisa M.**COMMUNICATIVE LANGUAGE SKILLS OF CHILDREN: CONCEPTS AND THE PROBLEM
OF DEVELOPMENT IN ADDITIONAL EDUCATION 43**THEORY AND METHODS OF PHYSICAL EDUCATION, SPORTS TRAINING,
HEALTH-IMPROVING AND ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE****Korablina Elena V.**

DYNAMICS OF SELF-DETERMINATION IN ATHLETES 53

**Lukyanenko Viktor P., Petryakova Victoria G.,
Mukhanova Natalia V., Avetyan Grigoriy V.**MODERN APPROACHES TO ASSESSMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS
IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES 62**THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION****Orlova Olga N., Makhina Lyudmila A.,
Spiridonova Natalia S.**

COMPETENCE-BASED APPROACH IN PROFESSIONAL EDUCATION 73

Davydenko Valentina A., Malykhina Olga A.INDEPENDENT WORK OF MASTER'S DEGREE STUDENTS IN THE CONTEXT
OF MODERNIZATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD
AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY 80**Nikonova Ekaterina N., Polyakova Marina V.,
Katkova Nina M., Zhrebkina Olga S.**METHODS OF USING ONLINE RESOURCES FOR DEVELOPING FOREIGN
LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN ECONOMICS 88

OUR AUTHORS 95

**Давыденко Валентина Александровна,
Малыхина Ольга Акимовна**

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА МАГИСТРАНТОВ
В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ФГОС
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

По мнению авторов статьи, самостоятельная работа в учебном процессе выполняет ряд функций: познавательную, обучающую и воспитательную. В статье рассматриваются виды самостоятельной работы магистрантов, уровни внеаудиторной самостоятельной работы студентов, доказывается, что хороший магистр – это творческий магистр, способный самостоятельно повышать уровень своего образования.

Кораблина Елена Валерьевна

**ДИНАМИКА САМОДЕТЕРМИНАЦИИ
У СПОРТСМЕНОВ**

Целью статьи является обзор результатов по изучению самодетерминации в спорте, ее проявлений в крайней степени – перфекционизма и одержимости – и влияния этих проявлений на психологическое благополучие спортсмена. Рассмотрены общие принципы теории самодетерминации, выделены типы самодетерминации в онтогенезе деятельности, рассмотрены особенности восприятия спортсменом своей мотивации через страсть к своей деятельности и перфекционизм спортсмена в своей работе. Выявлена динамика межличностных стилей поведения, которые не всегда вписываются в теорию самодетерминации однозначно и могут повлиять на спортсмена как негативно, так и положительно. Это позволяет более качественно прогнозировать результаты, связанные с мотивацией, как в повседневной деятельности, так и в спорте больших достижений, что даст возможность судить о психологическом благополучии в контексте общего состояния здоровья спортсменов.

Ладнушкина Нина Михайловна

**ИНСПЕКТИРОВАНИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье рассмотрен процесс формирования института инспекций учреждений народного образования в дореволюционной России и изменения процедур инспектирования учреждений образования, в том числе дошкольного воспитания, в советский период. Особо обращается внимание на формирование корпуса инспекторов по дошкольному воспитанию, определение требований к образованию и компетентности специалистов, правам и обязанностям, формам инспектирования как форме государственного контроля (надзора) в области образования в советской России.

**Лукияненко Виктор Павлович,
Петрякова Виктория Григорьевна,
Муханова Наталья Владимировна,
Аветян Григорий Владимирович**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Целью исследования является изучение формирующего контроля как одного из наиболее эффективных способов формирования новых свойств и качеств личности, соответствующих современным требованиям к учебным достижениям школьников. Теоретико-методологическую основу исследования составил

анализ нормативно-правовой документации в сфере общего образования и др. В работе представлены методики и приемы формирующего контроля, которые могут применяться на уроках физической культуры в начальной школе, показана эффективность их влияния на формирование новых свойств и качеств личности, соответствующих современным требованиям к личностным, предметным, метапредметным результатам обучения школьников. Представленные в статье результаты исследования свидетельствуют об эффективности применения способов и приемов формирующего контроля на уроках физической культуры в начальной школе.

**Никонова Екатерина Николаевна,
Полякова Марина Викторовна,
Каткова Нина Михайловна,
Жеребкина Ольга Сергеевна**

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН- РЕСУРСОВ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

В условиях ограниченности университетских ресурсов онлайн-обучение вышло за рамки частного случая и присоединилось к общепринятым схемам образования. Родилась новая глобальная «экономика образования». Поиск правильного баланса между физическим и виртуальным взаимодействием будет ключевой задачей в будущем. За прошедшие десятилетия накопилось большое количество свидетельств, однозначно показывающих, что студенты, чье образование выходит за рамки университетской аудитории и библиотеки, лучше справляются с трудоустройством. Хороший уровень владения иностранным языком значительно повышает оценку специалиста у большинства работодателей. Базовым признаком высокого уровня владения языком, достаточного для осуществления коммуникации без искажений, является уверенное пользование идиоматикой, а не только грамматикой и формальными правилами. Приведены результаты анализа интерактивной технологии обучения использованию фразовых глаголов для студентов второго и третьего курсов Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Опробованная технология позволяет за короткий срок добиться максимальных показателей успешности обучения, контролировать процесс обучения и вовремя вносить необходимые коррективы, создавать уникальные авторские технологии обучения с максимально аутентичным материалом, привлекать практически неограниченное количество социальных сервисов и приложений, одновременно обучать большое количество пользователей с использованием любых устройств и гаджетов из любой точки земного шара.

**Орлова Ольга Николаевна,
Махина Людмила Алексеевна,
Спиридонова Наталья Сергеевна**

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья будет интересна преподавателям, у которых имеются проблемы с применением компетентностного подхода на практике, а также всем тем, кому интересен данный подход в профессиональном образовании. Цель статьи состоит в комплексном исследовании компетентностного подхода в российском профессиональном образовании. Выявлены преимущества компетентностного подхода в профессиональном образовании: ориентация на формирование готовности студента к осуществлению им дальнейшей профессиональной деятельности; ориентация на развитие у студентов базовых навыков для дальнейшей эффективной профессиональной деятельности; ориентация на развитие у студентов компетенций, направленных на самообразование, самостоятельную работу и самостоятельное решение проблем. Выявлены проблемы реализации компетентностного подхода

в профессиональном образовании: проблема проверки текущего уровня освоения компетенций; сокращение времени на проведение аудиторных занятий и, как следствие, упор на самообразование студентов. Названы возможные пути решения представленных проблем: для решения первой из них возможным решением может стать внедрение балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов в вузах, в которых до сих пор применяется традиционная оценка знаний, так как именно в таких вузах озвученная проблема стоит наиболее остро; для решения второй указанной проблемы возможным решением может стать разработка программы мотивации самостоятельной работы и предоставление достаточного методического обеспечения для осуществления самостоятельной работы обучающимися.

Романенко Анастасия Вячеславовна

**ПРИНЦИП ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ
И КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ**

В статье анализируется и раскрывается суть и содержание принципа визуализации в ходе обучения русскому языку как иностранному. Подчеркивается, что принцип визуализации сегодня признан важнейшим дидактическим средством в иноязычном образовании. Распространенность данного принципа автор объясняет стремительными процессами глобализации, высокой мобильностью студенческой молодежи, студенческим обменом между университетами разных стран. Наравне с принципом визуализации автор приводит более давний принцип – принцип наглядности (Я.А. Коменский), сравнивая их и выделяя общие черты. Акцент делается на визуальных средствах, используемых преподавателями в ходе преподавания, базирующихся на восприятии, осмыслении, запоминании, применении усвоенных знаний в практике общения и коррекции, исправления неточностей. Автор подчеркивает, что визуальные средства помогают студентам понять незнакомый русский язык и познакомиться с русской культурой, представляя информацию в уже переработанном виде. Особое внимание в статье уделено таблицам и раздаточному материалу как визуальным средствам обучения. В заключение сделан вывод, что визуализация как символическое явление помогает студенту вспомнить пройденный материал, правила, исключения и заученные фразы.

**Степанцова Анна Владимировна,
Чумичева Раиса Михайловна,**

**КОММУНИКАТИВНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБНОСТИ
ДЕТЕЙ: ПОНЯТИЯ И ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье раскрыты результаты анализа научных исследований, позволившего выявить характеристики феномена «коммуникативная языковая способность» и условия ее развития; обозначены подходы к пониманию и моделированию коммуникативной языковой способности ребенка дошкольного возраста в условиях дополнительного образования.

**Хасанова Оксана Владимировна,
Каримова Анна Анатольевна,
Хабибуллина Алсу Дамировна**

**ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ
 ГИБРИДНОГО (ОЧНО-ДИСТАНЦИОННОГО) ОБУЧЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ СОШ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН)**

В статье рассмотрены особенности профильного обучения, проанализированы его преимущества и недостатки, определены действия, направленные на реше-

ние проблем организации профильного обучения и обеспечения эффективной подготовки учеников старших классов к сдаче государственных экзаменов в условиях гибридного (очно-дистанционного) обучения. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью решения проблем в организации профильного обучения и обеспечении эффективности подготовки учеников к сдаче государственных экзаменов в условиях гибридного (очно-дистанционного) обучения, возникших вследствие недостаточной адаптации нынешней системы профильного обучения к дистанционному обучению. Научная новизна исследования заключается в том, что разработаны способы организации профильного обучения, предполагающие решение актуальных проблем, вызванных внедрением гибридного режима обучения в общеобразовательных учреждениях.

Davydenko Valentina A., Malykhina Olga A.

INDEPENDENT WORK OF MASTER'S DEGREE
STUDENTS IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION
OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARD AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Key words: independent work, independent activity, self-education, educational process, subjects and objects of the educational process, types and levels of independent work.

According to the authors of the article, independent work has a number of functions relevant to academic process, including: cognitive, educational and educational ones. The article investigates types of independent work of Master's degree students, levels of extracurricular independent work of students. As a result, the authors prove that a good Master is a creative student who is able to improve the level of his education independently.

**Khasanova Oksana V., Karimova Anna A.,
Khabibullina Alsu D.**

ORGANIZATION OF SPECIALIZED TRAINING
IN A MODERN SCHOOL IN THE CONDITIONS
OF HYBRID (FULL-TIME-DISTANCE) LEARNING
MODE (CASE STUDY OF A SECONDARY
SCHOOL IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN)

Key words: hybrid (full-time-distance) learning, specialized training, personality-oriented teaching, competitive specialist, state certification, federal state standards of the new generation.

The article touches upon some features of specialized training, analyzes its advantages and disadvantages and identifies activities aimed at solving the problems of organizing specialized training and ensuring effective preparation of high school students for passing state exams in the context of hybrid (full-time-distance) learning. The relevance of this study is due to the need to solve the emerging problems in the organization of the above mentioned type of learning which arose due to insufficient adaptation of the current system of specialized training to distance learning mode. The novelty of the study lies in the fact that the authors suggests certain methods of specialized training which make it possible to solve some current problems caused by the introduction of a hybrid mode of education in general education institutions.

Korablina Elena V.

DYNAMICS OF SELF-DETERMINATION
IN ATHLETES

Key words: self-determination, sports, perfectionism, passion.

The purpose of the article is to review the results of the study into self-determination in sports, its extreme manifestations, such as perfectionism and obsession, as well as the impact of these manifestations on psychological well-being of an athlete. The author dwell on general principles of the theory of self-determination, types of self-determination in the ontogenesis of activity, the features of the athlete's perception of motivation through passion for one's activity and athletes' perfectionism. The dynamics of interpersonal behaviors that do not always fit into the theory of self-determination unambiguously and can affect the athlete both negatively and positively is revealed. This makes it possible to better predict the results associ-

ated with motivation, both in daily activities and in sports of great achievements, which will make it possible to evaluate psychological well-being in the context of the overall health of athletes.

Ladnushkina Nina M.

**INSPECTION OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL
INSTITUTIONS: HISTORICAL
AND PEDAGOGICAL ASPECTS**

Key words: inspection, inspector, institutions
of preschool education, inspector of preschool
education.

The article considers formation of the institute of inspections of public education institutions in pre-revolutionary Russia and changes that took place in the procedures for inspecting educational institutions, including preschool education, in the Soviet period. Special attention is paid to inspector teams who work with preschool education, the requirements for education and competences of specialists, as well as their rights and duties, forms of inspection as a kind of state control (supervision) in the field of education in Soviet Russia.

**Lukyanenko Viktor P., Petryakova Victoria G.,
Mukhanova Natalia V., Avetyan Grigoriy V.**

**MODERN APPROACHES TO ASSESSMENT
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS
IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES**

Key words: learning outcomes, education
quality, physical education lesson, educational
achievements, assessment methods, formative
assessment.

The aim of the article is to study formative assessment as one of the most effective ways to shape new personal traits and qualities that meet modern requirements to educational achievements of schoolchildren. The theoretical and methodological background of the study is normative and legal documentation in the field of general education. The paper presents the methods and techniques of formative assessment that can be used during physical education lessons in primary school. The authors prove effectiveness of their influence on development of new qualities of a personality that meet modern requirements for personal, subject, meta-subject learning outcomes of schoolchildren. The results of the study presented in the article prove effectiveness of the use of methods and techniques of formative assessment in physical education lessons in primary school.

**Nikonova Ekaterina N., Polyakova Marina V.,
Katkova Nina M., Zherebkina Olga S.**

**METHODS OF USING ONLINE RESOURCES
FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF STUDENTS IN ECONOMICS**

Key words: teaching methods, communicative
competence, online resources, English, idiomatic
language, phrasal verbs.

In the context of limited university resources, online learning has gone beyond a special case and turned into the generally accepted education mode. A new global

“education economy” was born. Finding the right balance between physical and virtual interaction will be the key challenge in the future. Over the past decades, a large body of evidence has clearly shown that students whose learning experience goes beyond a university classroom and a library have better employment prospects. A high level of foreign language proficiency significantly increases the value of a specialist in the eyes of most employers. The main feature of a high level of language proficiency, sufficient for communication without misunderstanding, is the confident use of idiomatic language, apart from grammar and formal rules. The authors share results of the analysis of the interactive technology for teaching phrasal verbs to second and third-year students of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. The employed technology enables to achieve maximum success rates within a short time period, control the learning process and make the necessary adjustments in the right time, create unique author’s training technologies with authentic materials, attract an almost unlimited number of social services and applications, and simultaneously train a large number of users from all over the world, using any devices and gadgets.

**Orlova Olga N., Makhina Lyudmila A.,
Spiridonova Natalia S.**

COMPETENCE-BASED APPROACH IN PROFESSIONAL EDUCATION

Key words: competence, competence-based approach, professional education, methodological support.

The article will be of interest to teachers who have some problems with implementation of the competence-based approach in practice, as well as to all those who are interested in this approach in professional education. The purpose of the article is a comprehensive study of the competence-based approach in Russian vocational education. The advantages of the competence-based approach in professional education are identified: focus on the student’s readiness to carry out further professional activities; development of students’ basic skills for further effective professional activity; development of students’ competencies aimed at self-education, independent work and independent problem solving. The authors define some problems of implementing the competence approach in professional education: the problem of checking the current level of competencies; reducing the time for conducting classes and, as a result, focus on self-education of students. The possible ways of solving the presented problems are also given in the article: to solve the first of them, a possible solution may be introduction of the point-rating system for assessing students’ knowledge at universities that still use traditional knowledge assessment, since it is in those universities that the voiced problem is most acute; to solve the second specified problem, a possible solution may be development of a program for motivating independent work and providing sufficient methodological support for students’ independent work.

Romanenko Anastasia V.

THE PRINCIPLE OF VISUALIZATION IN THE CLASSROOM OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A FACTOR OF EFFECTIVENESS AND HIGH TEACHING QUALITY

Key words: the principle of visualization, visual didactic tools, Russian as a foreign language, the visibility principle, handout.

The article analyzes and reveals the essence and content of the principle of visualization in the course of teaching Russian as a foreign language. It is empha-

sized that the principle of visualization is now recognized as the most important didactic tool in foreign language teaching. The author explains the prevalence of this principle by the rapid processes of globalization, high mobility of students, and student exchange between universities in different countries. Along with the principle of visualization, the author cites a more ancient principle, i.e. the principle of visibility (by J.A. Komensky), compares them and highlights some common features. The emphasis is laid on visual tools used in the course of teaching, based on perception, comprehension, memorization, application of the acquired knowledge in communication and correction of inaccuracies. Russian visual aids help students to understand an unfamiliar Russian language and get acquainted with the Russian culture, by presenting information in the processed form. Special attention is paid to tables and handouts as visual learning tools. In conclusion, the author claims that visualization as a symbolic phenomenon helps students to remember the material, rules, exceptions, and complete phrases better.

Stepantsova Anna V., Chumicheva Raisa M.

COMMUNICATIVE LANGUAGE SKILLS
OF CHILDREN: CONCEPTS
AND THE PROBLEM OF DEVELOPMENT
IN ADDITIONAL EDUCATION

Key words: communication, language ability, signs
and components of the communicative language
ability, model of the communicative language
ability of a preschooler.

The article presents results of the analysis of scientific research that enable the authors to identify the characteristic features of “communicative language ability” and the conditions for its development. The authors cover the main approaches to understanding and modeling the communicative language ability of a preschool child in the conditions of additional education.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Романенко А.В.** Принцип визуализации на занятиях русского языка как иностранного как фактор эффективности и качества обучения
- **Ладнушкина Н.М.** Инспектирование учреждений дошкольного образования: историко-педагогический аспект
- **Хасанова О.В., Каримова А.А., Хабибуллина А.Д.** Проблемы организации профильного обучения в современной школе в условиях гибридного (очно-дистанционного) обучения (на примере СОШ Республики Татарстан)
- **Степанцова А.В., Чумичева Р.М.** Коммуникативные языковые способности детей: понятия и проблема развития в условиях дополнительного образования

УДК 37.026

DOI 10.18522/2658-6983-2021-3-17-22

Романенко А.В.

ПРИНЦИП ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: принцип визуализации, визуальные дидактические средства, русский язык как иностранный, принцип наглядности, раздаточный материал.

Известно, что информация, если ее транслировать в виде рисунков, фильмов, схем, графиков, таблиц или диаграмм, усваивается не просто лучше, но и основательнее, а запоминание когнитивной информации превращается в долговременную память.

Сам термин «визуализация» происходит от латинского слова *visualis* – «воспринимаемый зрительно, наглядно». «Большой энциклопедический словарь» представляет визуализацию как «процесс представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их понимания» (Большой энциклопедический словарь, 2004, с. 111). Принцип визуализации сегодня признан важнейшим дидактическим средством в иноязычном образовании, приобретая новое качество и все большую распространенность в условиях глобализации (Edwards, 1976, p. 89). Стремительные процессы глобализации, высокая мобильность студенческой молодежи, студенческий обмен между университетами нацеливают на изучение иностранных языков не только с позиции оптимизации, интенсивности изучения, но качества овладения, адекватности и глубины запоминания. Актуализация использования принципа визуализации обусловлена не только мировыми глобализационными процессами, ростом насыщенности контактов в различных сферах деятельности, но и потребностью в быстрой коммуникации и общении между людьми. Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что мир сделал скачок от «текстовой цивилизации» к «цивилизации изображений».

Однако в практике обучения достаточно известным еще со времен «Великой дидактики» Я.А. Коменского является принцип наглядности как основополагающий дидактический прин-

цип в ходе изучения языка. Согласимся с отечественными и зарубежными учеными в том, что принцип наглядности родственен принципу визуализации, но не идентичен ему (Гальскова, Гез, 2004; Жуковская, 2012; Щербакова, 2013; Эрдниев, Эрдниев, 2018; Borden, 1977; Edwards, 1976; Hoffman, 1966). Отличие принципа визуализации от принципа наглядности состоит в том, что если наглядность предполагает демонстрацию обучающимся чаще всего готового образа понятий, явлений, процессов, предметов, то визуализация является более сложным интегрированным образованием, предполагающим активную задействованность обучающихся в ходе создаваемого образа. Понятие «визуализация» значительно шире, чем понятие «наглядность». Если наглядность чаще задействована в ходе обучения учащихся младшего возраста, то принцип визуализации используется в более взрослой аудитории, поскольку требует осмысленного понимания подаваемой информации, осмысленного отклика на увиденное и услышанное. Но без наглядности не было бы визуализации, поскольку именно наглядность стала дидактическим фундаментом появившейся позже визуализации.

Несмотря на достаточную разницу двух однородных терминов, одновременное или последовательное использование этих принципов только усилит дидактический процесс усвоения иностранного языка учащимися. А.Н. Щукин визуальные средства определяет как опору в процессе обучения иностранному языку, когда обучение строится на конкретных образах, облегчающих смысловое восприятие иностранными учащимися (Щукин, 2006, с. 100). Когнитивная насыщенность современного образования, в том числе иноязычного обучения,

требует от педагога особой подготовки учебного материала перед тем, как изложить его студентам. Именно образный вид подачи языкового материала с помощью визуализации/наглядности позволит иностранным студентам усвоить основные необходимые знания о русском языке без особых затруднений. Визуальные средства и техники в преподавании иностранного языка используются для иллюстрации учебного материала и создания фундамента, который общение на русском языке делает более понятным и беглым. То же самое мы видим в работе Е.Ю. Балыковой: «Визуальные средства увеличивают эффективность обучения, помогают ученику усваивать иностранный язык более осмысленно и с большим интересом... наглядность мобилизует психическую активность учащихся, вызывает интерес к занятиям языком, расширяет объем усвояемого материала, снижает утомление, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает весь процесс обучения» (Балыкова, 2015, с. 18).

В ходе изучения русского языка иностранными студентами используются различные средства визуализации, способные предоставить студентам видение реальной действительности. Это могут быть видеофильмы, слайды, рисунки, фотографии, картины и т.д. Они будут полезны на каждом этапе овладения языком, будь то изложение нового материала или закрепление пройденного, в ходе выполнения домашней работы или контроля знаний языка после прохождения определенной темы. Визуализация увеличивает эффективность и оптимизацию овладения языком, помогает вызвать мотивацию и интерес иностранцев к русскому языку. По мнению П.М. Эрдниева, «прочность освоения учебного материала дости-

гается, если информация подается с четырех позиций: рисунок – число – символ – слово» (Эрдниев, Эрдниев, 2018, с. 100). Данное утверждение свидетельствует о том, что здесь задействован принцип не просто визуализации, а когнитивной визуализации, визуализации мыслительной, познавательной, требующей привлечения различных органов чувств обучающегося. Когнитивная визуализация позволяет педагогу расположить изложение темы в связке с опорными сигналами, способствующими более глубокому запоминанию информации, о чем писал известный советский математик В.Ф. Шаталов (Сайфуллин, 2008, с. 73).

Грамотный подход к привлечению визуальных методов и средств в ходе изучения русского языка иностранцами предполагает специально организованный процесс тесного сотрудничества «преподаватель – студент», базирующийся на восприятии, осмыслении, запоминании, применении усвоенных знаний в практике общения и коррекции, исправления неточностей. Визуальные средства помогают студентам понять незнакомый иностранный язык, познакомиться с миром инокультуры, воспринимая информацию в уже переработанном виде, стимулируя студента к общению и коммуникации на языке. Средства визуализации используются практиками с целью не просто передачи или трансляции языковых знаний, но еще и для активизации когнитивных процессов, мыследеятельности, поскольку они дают иностранным студентам возможность не только овладеть языком иной культуры, но и запомнить изучаемый материал, на длительное время сохранить его в памяти и в любой ситуации «легко воспроизвести усвоенную информацию, слова, лексику, правила грамматики, страноведческие

и социокультурные сведения» (Бодров, Магалашвили, 2008, с. 425).

Вместе с тем важно отметить, что принцип визуального подхода или наглядности при изучении русского языка как иностранного (РКИ) зависит от поставленных целей и задач преподавателя, определяющих, в свою очередь, тип или вид учебной работы, учебных заданий для студентов. В случае если преподаватель преподносит новую тему, то полезной здесь будет аналитическая наглядность – предоставление фактов, примеров, картинок, рисунков, языковых моделей и таблиц. После этапа усвоения можно использовать коммуникативную наглядность, которая предполагает игровой принцип обучения. Это могут быть викторины, визуальные карточки, просмотр слайдов, групповое решение ребусов или кроссвордов. К примеру, чтобы потренировать ситуацию «вопрос – ответ», можно предложить студенту карточку с вопросом «Где ты отдыхал летом?», на которой будет несколько ответов – картинок с изображением моря, гор, группы друзей, семьи. Студент согласно картинкам должен составить небольшой рассказ.

Контроль знаний можно осуществлять с помощью еще одного вида визуализации – моторной визуализации. Данный вид визуализации интересно описывает в своей работе Т.В. Жуковская. Она отмечает, что «моторная (кинетическая) наглядность передается через жесты, мимику и движения; моторно-звуковая наглядность – через экспрессивную интонацию... этот вид наглядности служит для семантизации, передачи смысла с помощью строго фиксированных для определенного языкового материала жестов, движений, мимики, интонации, которые легко воспринимаются слушателями и могут быть применены на уровне слова,

например: *идти – ехать, ходить – ездить* или *приходить – уходить – выходить – заходить* и других глаголов движения, семантического ряда слов *слева, справа, вверху, внизу, впереди, сзади* и т. п., а также на уровне фразы, например: *Закройте дверь, Снимите куртку, шапку* и т. п.». (Жуковская, 2012, с. 153).

Глубоким визуальным эффектом на уроках РКИ обладает раздаточный материал, представляющий собой готовые печатные карточки, соответствующие каждому разделу курса русского языка. Это могут быть такие категории, как «одушевленный/неодушевленный», т.е. студентам предлагается внимательно рассмотреть предметы неживой и живой природы с последующим заданием, например, определить, к какой категории относятся существительные «стол», «яблоко», «дерево» и т.д.

В сфере РКИ существует несколько классификаций языковой визуализации, которые ученые группируют по видам и типам. К примеру, М.Р. Львов относит к языковой визуализации печатные средства, где представлены карточки, таблицы, картины, репродукции, раздаточный материал, модели и экранные средства, включающие презентации, слайды, диафильмы, видео, учебные фильмы (Львов и др., 2007, с. 20).

Часто используемые визуальные средства на практических занятиях – таблицы, направленные на усвоение нового материала, повторение языковой пройденной информации, имеющие языковую и речевую ориентацию. Все таблицы языковой направленности имеют информативный характер, демонстрируют закономерности и правила развития грамматических и синтаксических норм. Таблицы как тип визуальных средств пользуются у пре-

подавателей большой популярностью, поскольку содержат в сжатом виде объединенный теоретический материал, способствующий скорому и глубокому усвоению языкового материала, а также формированию долгой памяти и логики. Один из принципов использования таблиц как раздаточных и визуальных средств – использование на систематической основе. Использование на занятиях РКИ таблиц от случая к случаю делает отношение к данному раздаточному материалу со стороны студентов несерьезным, как к «проходящему» средству (Фридман, 2010, с. 24). Именно систематическое и последовательное использование таблиц делает занятия РКИ продуманными, целостными, устойчивыми в плане подачи новой информации и более доступного ее усвоения.

Особо среди раздаточного материала выделяются таблицы визуально-графического характера. Они помогают решать вопросы усвоения новой информации, повторения пройденного материала или систематизации всего курса русского языка. Для примера можно привести таблицу с обозначением в русском языке национальностей. Таблица дает понять, что в русском языке существуют слова, которые означают разные национальности. Студенты понимают, что для обозначения национальности лиц женского/мужского пола в русском языке имеются существительные соответственно мужского и женского рода. Наряду с этим для обозначения группы людей какой-либо национальности существует специальная форма множественного числа, к примеру существительные женского рода, оканчивающиеся на «-ка» (молдованка, гречанка), «-анка» (африканка) или «-янка» (израильтянка, итальянка). При этом студентам сообщают об исключениях для обо-

значения группы людей какой-либо национальности, например «-енка» (французенка). Слова мужского рода, как правило, образуются с помощью суффиксов «-ан-» + «-ец» (американец, африканец, албанец), «-ец» (немец, ирландец, китаец), «-ян-» + «-ец» (итальянец); «-и-» + «-ец» (босниец). Не так часто встречается образование названия национальности с помощью суффикса «-анин» (англичанин) или «-янин» (израильянин). Отдельные существительные мужского рода, обозначающие национальность, имеют формы, которые студентам также нужно запомнить: серб, грек, турок, француз. Студентам важно запомнить такую форму как «русский» («русская», «русские»), так как «русский» представляет собой форму не существительного, а прилагательного. И наконец, множественное число, обозначающие национальности, образуется по правилам образования множественного числа существительных.

Студенты, благодаря таблицам как визуальным и раздаточным средствам запоминают, что для обозначения национальности человека в русском языке используется специальное существительное, а не прилагательное. Все исключения, выделенные в таблице другим цветом, студенты учат наизусть.

Итак, принцип визуализации, используемый в ходе обучения РКИ, играет важную дидактическую роль. С помощью визуализации, наглядности (каждой на разных этапах обучения РКИ) осуществляется изучение, закрепление и повторение грамматического материала. Визуальные картинки, таблицы, презентации, видео способствуют решению коммуникационно-речевых, проблемных задач. В ходе выполнения упражнений с использованием визуализации студенты активно

говорят, общаются, коммуницируют и слушают преподавателя, поскольку наглядность делает материал доступным, понятным, а значит, интересным и увлекательным. Визуальные техники способствуют эффективному, более осознанному и заинтересованному усвоению иностранцами языкового материала. Наравне с этим визуальный принцип активизирует и психическую активность студентов, расширяет языковой и социокультурный кругозор, не допускает переутомления в ходе занятий. Визуализация как символическое явление помогает студенту в ходе коммуникации и общения в иносреде вспомнить пройденный материал, правила, исключения и заученные фразы, способствующие взаимопониманию культур и расширению межкультурных связей, в которых все большее место занимает проблема специфики, самобытности и различий культур разных народов, а освоение культурного контекста общего мирового пространства становится особенно актуальным в настоящее время.

Литература

1. Балыкова Е.Ю. Наглядность как средство обучения на уроках иностранного языка // Системные технологии. 2015. № 4. С. 11–18.
2. Бодров В.Н., Магалашвили В.В. Ориентированная на цели визуализация знаний // Educational Technology & Society. 2008. Т. 11, № 1. С. 420–433.
3. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2004.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2004.
5. Жуковская Т.В. К вопросу об использовании наглядности при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе // Труды БГТУ. Сер. 6. История, философия. 2012. № 5. С. 153–156.
6. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие. М.: Академия, 2007.
7. Сайфуллин Ф.А. Педагогический опыт В.Ф. Шаталова // Проблемы востоковедения. 2008. № 2. С. 73–83.

8. Фридман А.М. Наглядность и моделирование в обучении. М.: Знание, 2010.
9. Щербакова А.С. Принцип наглядности: возможности использования на начальном этапе обучения китайскому языку // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 79–83.
10. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: АСТ, 2006.
11. Эрдниева П.М., Эрдниева Б.П. Укрепление дидактических единиц в обучении математике. М.: АРТ-Плей, 2018.
12. Borden, G.A., 1977. Constructs for a theory of human communication. *Annals of the International Communication Association*, 1 (1): 89–97.
13. Edwards, A.D., 1976. *Language in culture and class. The sociology of language and education*. London: Heineman Education Books, 1976.
14. Hoffman, M.M., 1966. Interindividual, international conflicts and cooperation. In: *Conflict resolution and world education* (pp. 228–237). Dordrecht: Springer.
5. Zhukovskaya, T.V., 2012. To the issue of using visuals in teaching Russian as a foreign language at the initial stage. *Research of Belarusian State Technological University. Series 6: History. Philosophy*, 5: 153–156. (rus)
6. L'vov, M.R., V.G. Goretsky and O.V. Sosnovskaya, 2007. *Methodology of teaching Russian in primary classes: teaching manual*. Moscow: Academia. (rus)
7. Sayfullin, F.A., 2008. Pedagogical experience of V.F. Shatalov. *Problems of Oriental Studies*, 2: 73–83. (rus)
8. Fridman, A.M., 2010. *Visibility and modeling in training*. Moscow: Znanie. (rus)
9. Shcherbakova, A.S., 2013. The principle of clarity: the possibility of using it at the initial stage of teaching the Chinese language. *Siberian Pedagogical Journal*, 2: 79–83. (rus)
10. Shchukin, A.N., 2006. *Linguodidactic Encyclopedic Dictionary*. Moscow: AST. (rus)
11. Erdnieva, P.M. and B.P. Erdnieva, 2018. *Consolidation of didactic units in teaching mathematics*. Moscow: ART-Play. (rus)
12. Borden, G.A., 1977. Constructs for a theory of human communication. *Annals of the International Communication Association*, 1 (1): 89–97.
13. Edwards, A.D., 1976. *Language in culture and class. The sociology of language and education*. London: Heineman Education Books, 1976.
14. Hoffman, M.M., 1966. Interindividual, international conflicts and cooperation. In: *Conflict resolution and world education* (pp. 228–237). Dordrecht: Springer.

Reference

1. Balykova, E.Yu., 2015. Visibility as a means of teaching in foreign language lessons. *System Technologies*, 4: 11–18. (rus)
2. Bodrov, V.N. and V.V. Magalashvili, 2008. Goal-oriented visualization of knowledge. *Educational technologies and society*, 11 (1): 420–433. (rus)
3. Big Encyclopaedic Dictionary. Moscow: Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya; St. Petersburg: Norint, 2004. (rus)
4. Galskova, N.D., and N.I. Gez, 2004. *Theory of foreign language teaching. Language education and*

УДК 373.2

DOI 10.18522/2658-6983-2021-3-23-36

Ладнушкина Н.М.

ИНСПЕКТИРОВАНИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: инспекция, инспектор, учреждения дошкольного воспитания, инспектор по дошкольному образованию.

Инспектирование как форма государственного надзора имеет богатую историю, в том числе и в системе образования в нашей стране и за рубежом (Gray, Gardner, 1999; Tobin, 2005). Сформировавшись в первой половине XIX в., такая форма контроля и надзора государства в сфере образования просуществовала с небольшим перерывом до начала XXI в. и вновь возвращается как инструмент надзора в связи с изменением модели государственного контроля в Российской Федерации.

В дореволюционный период инспекции в Российской империи формировались не только в сфере образования, но и в других сферах деятельности. При этом до того, как стали появляться различные инспекции в России, институт инспекций существовал уже в ряде зарубежных стран, таких как Австро-Венгрия, Бельгия, Германия, Голландия, Италия, Испания, Франция и др. Во второй половине XIX в. в России государственный надзор осуществляли фабричные (Смоленская, 2014), тюремные (Зубов, 2000), податные и ряд других инспекций, а контроль за здравоохранением в губернии проводил губернский врачебный инспектор (Свод узаконений и распоряжений..., 1985–1986; Фрейберг, 1913).

Основной целью инспекций являлся надзор за соблюдением законодательства, за деятельностью учреждений и организаций в рамках действующего законодательства, подготовка и представление отчетов о деятельности организаций, а также предупреждение преступлений против существующего государственного порядка.

К этому же времени многие исследователи относят и становление института инспекции в сфере образования, что вполне соответствует общей тенденции деятельности органов государственной власти и системы

управления государством и народным образованием.

В условиях формирования системы народного образования в России появилась необходимость в постановке учебного дела в учебных заведениях и потребовался инспекторский опыт в организации деятельности данных заведений.

Первым шагом по привлечению инспекторов к государственному надзору была передача надзора за частными учебными заведениями в столицах от почетных смотрителей инспекторам. Для этого были свои причины, которые были связаны с открытием, часто незаконно, большого количества частных пансионов. Стараясь остановить рост их числа, Министерство народного просвещения 4 ноября 1833 г. приняло документ «О мерах против умножения пансионов и частных учебных заведений» (О мерах..., 1875). Данный документ устанавливал правила по открытию новых частных учебных заведений в столицах и других городах, а главным условием определялось «наличие надобности»; в том числе документ предписывал Министерству народного просвещения принять меры по осуществлению надзора за частными учреждениями. Во исполнение данной директивы и были определены должности инспекторов за частными учреждениями в столицах (Об учреждении инспекторов..., 1875).

Помимо осуществления надзора за деятельностью частных пансионов, инспектора, изучая процесс обучения, активно участвовали в жизни данных заведений. Они знакомились с методами работы учителей, давали рекомендации по преподаванию того или иного предмета, предлагали кандидатуры учителей и надзирателей на вакантные места, помогали решать хозяйственные вопросы, всячески поощ-

ряли усилия содержателей пансионов по улучшению положения учащихся.

Получив положительный опыт по улучшению преподавания в частных учебных заведениях, Министерство народного просвещения стало значительно расширять инспекторский корпус. Этому способствовало и формирование учебных округов в России. Были учреждены должности инспекторов казенных училищ и инспекторов гимназий.

Во второй половине XIX в. инспектора стали более активно привлекаться к процессу управления и контроля за учреждениями образования, подведомственными Министерству народного просвещения. Это нашло отражение в переименовании инспекторов казенных училищ в окружных инспекторов в 1863 г. и в учреждении должности инспектора народных училищ в каждой губернии в 1869 г. Расширению сети инспекторского корпуса способствовало открытие новых видов учебных заведений (например, промышленные училища) (Об учреждении при Министерстве народного просвещения особой инспекции..., 1902) и необходимость осуществления государственного надзора за деятельностью нерусских школ, что играло немаловажную роль в вопросах образования и продвижения на всей территории Российской империи государственной политики в области народного образования.

Особенно быстро инспекторский корпус рос в начале XX в., увеличившись с 1904 по 1913 г. в 1,7 раза.

В соответствии с государственной политикой деятельность инспекций была направлена прежде всего на контроль за учреждениями начального образования, так как необходимо было решать задачу по обучению широких народных масс, бороться с без-

грамотностью российского населения. Возникшие в этот период учреждения дошкольного образования были вне поля зрения инспекций. Учреждения дошкольного образования в этот период не относились к системе народного образования, несмотря на то, что к 1917 г. в России функционировало уже около 250 платных и 30 бесплатных детских садов.

Открытие учреждений для детей дошкольного возраста для широких масс не входило в планы правительства Российской империи, хотя государственное финансирование занятий с детьми дошкольного возраста, пусть и в малом количестве (1 копейка в год в среднем на одного ребенка-дошкольника), в государственном бюджете на 1913 г. было предусмотрено. Это объясняется тем, что деньги были заложены для учреждений по признанию сирот дошкольного возраста, а частные детские сады открывались состоятельными гражданами для помощи буржуазному семейному воспитанию. Как отмечалось выше, система дошкольного образования в Российской империи отсутствовала.

Совсем по-иному посмотрела на вопрос дошкольного воспитания молодая республика после революционных потрясений 1917 г. Принятие «Декларации по дошкольному воспитанию» в 1917 г. положило начало формированию системы дошкольного воспитания. Учреждения дошкольного воспитания стали частью системы образования советской России, они должны были решить вопрос о раннем общественном воспитании детей. В связи со значимостью данного вопроса при Наркомпросе в 1918 г. был организован специальный дошкольный отдел.

Вопросы дошкольного воспитания как вопросы государственной значимости сразу попали в поле зрения

инструкторов, которые в первые годы строительства советского государства были призваны заменить инспекторский корпус. В «Инструкции для школьного инструктора Народного комиссариата по просвещению», принятой Наркомпросом в июне 1919 г., закреплено, что инструктор в ходе своей деятельности «обращает внимание на постановку дела дошкольного воспитания, содействует организации дошкольных институтов, детских садов, очагов, яслей, площадок и т.д.» (Инструкция для школьного инструктора..., 1920).

Другие задачи, в том числе и в сфере дошкольного воспитания, были поставлены государством перед инспекцией народного просвещения, которую вновь стали создавать в 1920-х гг. Решение отказаться от инспекций в сфере образования, принятое в первые годы строительства нового государства со ссылкой на негативный опыт инспектирования учреждений образования в дореволюционной России, явно было ошибочным. Толчком к принятию такого решения была ассоциация деятельности инспекторов дореволюционной России с «жандармским» надзором за деятельностью учителей, с пресечением их отступлений от установленных правил организации обучения и проявлений какого-либо вольнодумия.

В то же время современный анализ деятельности инспекторов в царской России говорит о другом. Исследователи отмечают большой вклад инспекторского корпуса в дело развития народного образования. Т.С. Сергеев в своих работах обращает внимание на то, что «инспектора народных училищ Симбирской губернии И.Н. Ульянов и И.В. Ишерский, инспектор чувашских школ Казанского учебного округа И.Я. Яковлев, являясь выходцами из разночинцев и низших слоев населе-

ния, были настоящими наставниками, доброжелательными советниками, тактичными и чуткими методистами для учителей, особенно в глубинных селениях многонационального Среднего Поволжья, населенного русскими, чувашами, мордвой, татарами» (Сергеев, 2018). Просветительскую деятельность И.Н. Ульянова, в том числе и деятельность его как школьного инспектора, изучал ряд ученых (Баршова, 2012; Карамышев, 1981; Кондаков, 1964; Саенко, 2009). Исследователи акцентировали внимание на том, что, «руководя школьным делом в многонациональной Симбирской губернии, он провел большую работу по реорганизации школьной системы, созданию учебно-материальной базы и повышению качества учебно-воспитательного процесса» (Саенко, 2009).

Отмечая большую роль И.Н. Ульянова в организации обучения мордовского народа, О.А. Баршова обращает внимание и на просветительскую деятельность других инспекторов. Серьезный вклад в дело народного образования внес инспектор Пензенской губернии В.В. Хохряков, который способствовал открытию 28 новых школ, курсов по подготовке учителей для начальной школы, а также инспектор народных школ Темниковского уезда А.Э. Стрижевский и инспектор народных училищ Ардатовского уезда И.М. Петяев. Результатом их деятельности было увеличение с 1899 по 1914 г. в 3,5 раза числа школ в Ардатовском, Инсарском, Краснослободском, Саранском, Спаском и Темниковском уездах и составление целого ряда учебных и методических материалов (Баршова, 2012). Отмечается значимая роль инспекции в развитии отдельных регионов России (Голикова, 2010; Гуркина, 2003, 2010).

Делая выводы, исследователи отмечают, что институт инспекторов

народных училищ в целом сыграл положительную роль в деле развития народного образования в России, но это напрямую зависело от личности инспектора, его компетентности и отношения к делу народного образования.

Эксперимент советского руководства по отмене инспектирования в системе образования и замене инспекторов инструкторами не увенчался успехом, и было принято решение о формировании советской инспекции в сфере образования, которая в корне должна была отличаться от инспекции царской России.

Процесс формирования советской инспекции был долгим и сложным. Инспекции формировались не взамен инструкторского аппарата, который уже показал свою необходимость в деле построения новой системы образования и новой трудовой школы, а параллельно ему, для усиления контроля за исполнением требований, установленных законодательными актами и распоряжениями Наркомпроса.

А.В. Луначарский о необходимости создания советской инспекции сказал: «Иногда спрашивают, чем, собственно говоря, должен быть инспектор. Есть ли это орган зрения Наркомпроса, глаза и уши Наркомпроса, которые мы посылаем в разные места для того, чтобы иметь точный отчет о том, что там делается, или это орган инструктажа, инструктор, который должен разъяснять меры Наркомпроса и давать реальную помощь? Я думаю, что и то, и другое совершенно необходимо совместить. Мы находимся в таком состоянии, что думать, что мы можем обойтись без инструктажа, нельзя» (Луначарский, 1926).

Правовой основой формирования института советской инспекции стало Положение об инспекции народного просвещения, принятое 20 ноября

1923 г. (Положение об инспекции..., 1924).

Данным документом определялась структура инспекции (центральная, областная, губернская и уездная инспекции народного просвещения) и распределялись полномочия. В целом к обязанностям инспекции народного просвещения было отнесено:

- наблюдение за правильностью административно-организационной работы органов и учреждений по народному просвещению;
- наблюдение за выполнением декретов, постановлений и распоряжений по народному просвещению, исходящих от ВЦИК и СНК, а также от Народного комиссариата просвещения и его местных органов;
- ревизия органов и учреждений по народному просвещению в случаях, требующих срочного ее производства;
- возбуждение в соответствующих инстанциях вопросов об отмене незаконных распоряжений местных органов и учреждений и о прекращении незаконных действий;
- обращение в случае необходимости к соответствующим органам власти о привлечении к суду должностных лиц, уличенных в бесхозяйственном ведении дела и в других незаконных действиях;
- методическое инструктирование учреждений по народному просвещению и наблюдение за постановкой методической работы местных органов Народного комиссариата просвещения.

Следует обратить внимание на то, что на первое место в функционале инспекции, в отличие от инспекций дореволюционного периода, выходят функции наблюдения за административным управлением, соблюдением нормативных правовых актов учрежде-

ниями, в том числе учреждениями дошкольного воспитания. Наделены инспекции и полномочиями по применению мер воздействия на органы власти и учреждения, и лишь в последнюю очередь в функционале указывается на методическое инструктирование.

И. Перель в своей статье «Советская инспекция в системе строительства народного просвещения» отметил, что «в сложной обстановке переходного времени, в условиях мелкобуржуазного окружения... нужен был уже не только рупор, не только агент связи, – здесь нужен был глубоко проникнутый идеологией победившего пролетариата боец нарождавшегося тогда культурного фронта. И перед советской инспекцией в первый же день ее существования была поставлена задача – стать советским строителем, стать основным рычагом, приводящим в движение и регулирующим машину идеологического воздействия на широкие народные массы» (Перель, 1926а).

Несмотря на то, что инспектор уже в самом начале своего существования мыслится как «двигатель идеологии», культуры, он всеми своими корнями должен уходить в гущу народной массы, но по отношению к педагогическому работнику ему сразу была предназначена роль старшего и идеологического руководителя.

Административные права инспектора были ограничены до минимума. Это было ключевой позицией, которая разделяла инспектора дореволюционного и инспектора советского.

И. Перель по этому поводу писал: «Здесь была положена резкая грань между старым инспектором министерства народного просвещения и красным советским инспектором. Там – формализм, рутина, казенщина, удущение самостоятельности учительских масс, подхалимство перед начальством

и пренебрежительно-хамское высокомерие к подчиненным. Здесь – агент пролетарской власти, подчиненный и подконтрольный трудящимся массам и в том числе просвещенцам, стоящим у своего педагогического станка, здесь старший товарищ, способный помочь, посоветовать, будить и крепить инициативу, вывести на широкую дорогу коммунистического просвещения» (Перель, 1926а).

К деятельности формирующейся инспекции был повышенный интерес со стороны не только педагогических работников, но и общественности, представителей средств массовой информации. Учительской газетой в 1925 г. был проведен «смотр инспекций», целью которого было более четкое и полное выявление лица низового инспектора, основных его недостатков, а равно и достижений в его работе, а также определение путей, по которым будет совершенствоваться деятельность инспекторов.

Подробный анализ корреспонденции, а также проблем, выявленных в ходе «смotra инспекций», дал в своей статье «Учительство об инспекторе» И. Перель. В большом количестве различных мнений автор статьи сумел рассмотреть основные проблемы в деятельности инспектора, выделенные данным смотром:

- Проблема 1. Инструктор или инспектор?
- Проблема 2. Каким путем подбирать инспекторов, достаточно близких и авторитетных для органов советской власти и для учительства?
- Проблема 3. Как быть с партийностью инспектора?
- Проблема 4. Методы инспекторской работы.

Кроме того, автор отметил, что «смотр подтвердил лишний раз целый ряд неоднократно уже отмеченных

Наркомпросом ненормальных явлений, тормозящих, а иногда и обесценивающих работу инспектора. Сюда относятся:

а) недопустимая перегрузка инспектора работой в аппарате, часто узко канцелярской, отсюда – отрыв от массовых учреждений;

б) необходимость обслужить такое большое количества просветительных учреждений (иногда больше 150), когда инспектору остается лишь «нюхать и бегать» из одного учреждения в другое;

в) частая сменяемость инспекторов;

г) тяжелое материальное положение инспектуры;

д) отсутствие ассигнования на разъездные расходы;

е) невозможность поднять свою квалификацию, что вызывает застой в развитии инспектора и деqualифицирует его.

Все это не мелкие недостатки механизма. Здесь нужны серьезные организационные и финансовые мероприятия со стороны центра и со стороны местных руководящих органов советской власти» (Перель, 1926б).

В 1920–1930-х гг. инспекция не стояла на месте, она менялась, были введены в областных и окружных отделах народного образования инспектора по антирелигиозной пропаганде, выделены инспектора социального воспитания, инспектора политпросвета, была создана детская социальная инспекция.

В соответствии с установленными полномочиями учреждения дошкольного воспитания входили в поле деятельности инспекторов социального воспитания (соцвоса) и уездных инспекций.

Обеспечивая специализацию инспекций, в декабре 1927 г. коллегия Наркомпроса утвердила «Инструкцию

участковой (районной) инспекции соцвоса и политпросвета» (Инструкция участковой (районной) инспекции..., 1928). Согласно данной инструкции участковая (районная) инспекция соцвоса и политпросвета осуществляет непосредственное инспектирование и инструктирование массовых учреждений социального воспитания и политпросвета в сельских местностях (школы I ступени, детдома, детсады, детплощадки, библиотеки, избы-читальни, красные уголки, клубы). Инструкцией было установлено, что в задачи участкового (районного) инспектора входит:

а) наблюдение за проведением в жизнь подведомственными учреждениями постановлений руководящих органов по народному образованию;

б) участие в составлении и контроль за исполнением общего плана строительства и работы учреждений социального воспитания и политпросвета в его участке на основе имеющихся директив руководящих органов;

в) участие в работе по составлению смет на нужды просвещения своего участка (района);

г) участие в подборе работников обслуживаемых инспектором учреждений;

д) методическое руководство работой обслуживаемых учреждений и всемерное содействие планомерному развитию методической работы в районе путем: участия в организации и работе районных производственных конференций, участия в работе методических комиссий, педколлективов, индивидуального инструктирования, организации сбора краеведческого материала, помощи работникам в деле выполнения методических заданий и др.;

е) периодическое обследование учреждений;

ж) выявление перед местными партийными, советскими и обще-

ственными организациями состояния просветительной работы в участке и содействие им в проведении мероприятий по улучшению дела народного образования;

з) всемерное привлечение внимания и помощи к делу социального воспитания и политико-просветительной работы со стороны партийных, комсомольских, профессиональных, кооперативных и других организаций, ККОВ и отдельных групп населения и количественный учет этой помощи;

и) содействие викам (рикам) в своем временном представлении ими необходимых статистических и информационных сведений в уоно (окроно) и участие в проработке отдельных материалов;

к) помощь викам в деле борьбы с детской беспризорностью.

В соответствии с инструкцией инспектирование детского сада складывается из следующих основных моментов:

а) изучение состояния и работы детского сада с учетом динамики его качественного и количественного роста;

б) наблюдение процесса работы учреждения, изучение планов и отчетности, выявление эффективности работы, обследование материально-хозяйственного состояния, в частности учет состояния основного капитала (здания, оборудование);

в) выяснение форм и степени связи детского сада с общественными организациями и населением;

г) инструктаж работников обследуемого детского сада по вопросам методическим и организационно-педагогическим;

д) инструктивные доклады на собрании педколлектива группы обследованных детских садов с оценкой общего состояния учреждений, методов и организации их работы с точки

зрения директив руководящих органов, советской педагогики и интересов трудового населения.

В свою очередь, «Инструкцией инспектору социального воспитания областных, краевых и окружных отделов народного образования», утвержденной в 1929 г., определено, что «инспекторами социального воспитания могут быть лица, имеющие педагогическую подготовку не ниже установленной для педагогов инспектируемых ими учреждений, проявившие активность в общественной работе и способные организовать советскую и, в частности, педагогическую общественность для осуществления задач коммунистического воспитания детей» (Инструкция инспектору..., 1929).

Также в этой инструкции закреплено, что в зависимости от обслуживаемой отрасли социального воспитания инспектора распределяются на следующие категории:

- а) инспектор школ I ступени;
- б) инспектор школ повышенного типа;
- в) инспектор по дошкольному воспитанию;
- г) инспектор по охране детства;
- д) инспектор по внешкольному воспитанию;
- е) инспектор по нацменработе.

Инспектирование учреждений социального воспитания, в том числе учреждений дошкольного воспитания, должно удовлетворять следующим требованиям:

- а) иметь целевую установку, соответствующую очередным задачам социального воспитания, и проводиться по заранее разработанным и утвержденным руководителями отдела народного образования схемам;
- б) проводиться комиссионно с участием: 1) представителей советской общественности, с включением, по

возможности, представителей партийных, комсомольских, советских и профессиональных организаций, в частности союза работников просвещения, 2) представителя отдела народного образования, которому учреждение непосредственно подведомственно, 3) представителей обследуемого учреждения;

в) сопровождаться инструктажем учреждения и организаций общественности, в частности педагогической и детской, направленным на исправление основных недочетов работы, имеющих принципиальное значение;

г) заключаться составлением акта об обследовании, включающим: 1) анализ обследованного раздела работы учреждения, 2) выводы или оценку состояния этого раздела работы, 3) предложения по выводам, клонящиеся к улучшению работы учреждения.

При работе с общественностью инспектор организует «пропаганду идеи дошкольного подхода и способствует мобилизации средств по самообложению населения и его кооперированию по линии обслуживания детства» (там же).

Инспектору социального воспитания вменялось в обязанность при инспектировании учреждения «устанавливать с коллективом обследуемого учреждения деловые товарищеские отношения: организовать обследование таким образом, чтобы оно проходило при непосредственном активном участии педагогического коллектива, школьной общественности и актива учащихся, носило характер смотра-проверки учреждением своей работы под руководством инспектора; обследование учреждения должно проходить при участии общественности, в первую очередь секций местных советов по народному образованию» (там же).

Значение деятельности инспекторов различной направленности высоко оценивалось не только руководством Наркомпроса, но и на уровне руководства страны. Там, где необходимо было решать важную государственную задачу в области образования, там обязательно определяли должность инспектора, выделяя специализацию.

В то же время в довоенные и послевоенные годы на протяжении длительного периода инспектирование детских садов осуществлялось школьными инспекторами, специализация осуществлялась крайне редко, по инициативе отдельных инспекций. К вопросу специализации инспекторов, и прежде всего по направлению дошкольного воспитания, вернулись только в конце 1960-х гг.

В ряде выступлений делегатов Всероссийского съезда учителей в 1968 г. поднимался вопрос о более эффективном использовании труда инспекторов отделов народного образования, создании устойчивой системы переподготовки кадров инспекторского состава, о необходимости увеличения ассигнований на командировки инспекторов районных отделов народного образования, о необходимости увеличения штатов районных отделов народного образования, в частности о введении должности инспектора по дошкольному воспитанию.

Наказ делегатов Всероссийского съезда учителей 1968 г. был выполнен только в 1975 г. Приказом Министерства просвещения СССР от 26 декабря 1975 г. № 169 было утверждено «Положение об инспекторе по дошкольному воспитанию системы Министерства просвещения СССР» (далее – Положение о дошкольном инспекторе).

Согласно Положению о дошкольном инспекторе «инспектор по дошкольному воспитанию входит в со-

став районного, городского, окружного, областного, краевого отдела народного образования, министерства просвещения автономной республики, министерства просвещения народного образования союзной республики и Министерства просвещения СССР, осуществляет государственный контроль за выполнением дошкольными учреждениями и органами народного образования советского законодательства по вопросам дошкольного воспитания, приказов и инструкций Министерства просвещения СССР, министерств просвещения (народного образования) союзных республик и отделов народного образования, инспектирует работу постоянных и сезонных дошкольных учреждений общего и специального назначения, независимо от их ведомственной принадлежности, и органов народного образования и является организатором общественного дошкольного воспитания в районе, городе, крае, области, республике» (Приказ Минпроса СССР..., <http://ivo.garant.ru/#/document/70577756/paragraph/110:0>).

Положением о дошкольном инспекторе определены требования к его правам и обязанностям, содержанию работы, формам инспектирования, порядку назначения и увольнения.

Значимость деятельности дошкольного инспектора в деле организации дошкольного образования отражена в требованиях к инспектору, определенных Положением о дошкольном инспекторе, а именно: «Инспектора по дошкольному воспитанию назначаются из числа наиболее опытных и авторитетных руководителей дошкольных учреждений, методистов, воспитателей детских садов, обладающих широкой педагогической эрудицией, организаторскими навыками, хорошо знающих принципы организации и

деятельности дошкольных учреждений, имеющих высшее специальное образование и стаж педагогической работы.

Инспектор по дошкольному воспитанию обязан:

- быть всесторонне подготовленным, хорошо знающим дело, иметь широкий общий кругозор, владеть марксистско-ленинской теорией, иметь инспекторско-профессиональные навыки;
- быть принципиальным, объективным, справедливым, всегда исходить из государственных интересов, постоянно чувствовать личную ответственность за улучшение порученного дела, быть чутким и внимательным к людям, но требовательным и непримиримым к недостаткам;
- правильно оценивать состояние общественного дошкольного воспитания, видеть перспективы его дальнейшего развития, уметь определить главное в своей работе, стремиться к максимальной эффективности своего труда, уметь обеспечить оптимальное решение поставленных задач в возможно короткий срок при наименьших затратах трудовых усилий и материальных средств;
- давать глубокий анализ работы дошкольного учреждения, отдела народного образования и ясные, четкие, деловые предложения по улучшению работы, вовремя организовывать устранение вскрытых недостатков, осуществлять постоянный контроль за выполнением внесенных при проверке замечаний и предложений;
- оказывать постоянную помощь в работе дошкольным учреждениям и органам народного образования;
- обладать чувством нового, выявлять, пропагандировать и настой-

чиво добиваться внедрения передового опыта в педагогическую практику;

- постоянно совершенствовать свои знания, повышать идейно-политический уровень и деловую квалификацию» (Приказ Минпроса СССР..., <http://ivo.garant.ru/#/document/70577756/paragraph/110:0>).

Введение должности инспектора по дошкольному воспитанию имело большое значение, и прежде всего – для качества дошкольного воспитания.

Следующим шагом к систематизации деятельности инспекции был приказ Министерства просвещения СССР от 20 февраля 1978 г. № 24 «Об утверждении квалификационных характеристик должностей руководящих и педагогических работников учреждений просвещения».

Квалификационные характеристики были приняты во исполнение Постановления ЦК КПСС, Совета Министров СССР и ВЦСПС от 24 декабря 1976 г. № 1057 «О повышении минимальной заработной платы рабочих и служащих с одновременным увеличением ставок и окладов среднеоплачиваемых категорий работников, занятых в непроизводственных отраслях народного хозяйства» по согласованию с Госкомтрудом СССР и ЦК профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений.

В отличие от ранее действовавших отдельных инструкций инспекторам различной направленности были утверждены одним приказом квалификационные характеристики инспектора школ (по учебной, учебно-воспитательной работе), инспектора-методиста, инспектора внеклассной и внешкольной воспитательной работы, инспектора по дошкольному воспитанию, инспектора школ по начальной военной подготовке, инспектора по

охране детства районного (городского) отдела народного образования.

Квалификационные характеристики включали в себя должностные обязанности, требования к знаниям нормативных документов, квалификационные требования, требования к образованию и стажу работы.

Квалификационные требования были конкретизированы у всех инспекторов, в том числе повысились требования к инспектору по дошкольному воспитанию. Согласно принятым требованиям, инспектор по дошкольному воспитанию должен был иметь высшее образование, опыт работы воспитателем, воспитателем-методистом и заведующим дошкольным учреждением; стаж педагогической работы для инспектора районного, городского, областного (краевого) отдела народного образования, министерства просвещения автономной республики – не менее 5 лет, для инспектора министерства просвещения (народного образования) союзной республики – 7 лет.

К этому времени сложилась определенная система государственного контроля в области образования, где основной формой являлось инспектирование. Был накоплен опыт осуществления инспекторских проверок и сформирован инспекторский корпус с учетом специализации их деятельности. Инспекция занимала значимое место в системе управления образованием и обеспечения качества образования.

Вместе с тем в 1990-х гг. ситуация в стране изменилась, и в период распада Советского Союза серьезные изменения доходят и до системы государственного контроля, в том числе в области образования. В основу реформы советского образования были положены идеи демократизации системы образования в целом и управления

образованием в частности, которые в принципе отрицают государственный контроль. Демократизация системы образования предполагала изменение структуры образования, содержания, управления, форм контроля. Акценты государственного контроля в области образования смещаются с качества образования на обеспечение права на образование. С учетом внесения изменений в полномочия контрольно-надзорных органов в этот период был разработан ряд нормативных документов, регламентирующих процедуры инспектирования, в том числе сформулированы рекомендации по проведению инспектирования системы образования и определены правила этики инспектирующего.

В этот период появляются такие виды государственной регламентации образовательной деятельности, как лицензирование образовательной деятельности, аттестация и аккредитация образовательных учреждений.

Изменения в систему государственного контроля были внесены и на уровне государства, что не могло не повлиять на процедуры инспектирования. Это прежде всего административные реформы и все последовавшие за ними мероприятия.

Постепенно в ходе поступательных реформ инспектирование как форма государственного контроля прекратило свое существование. Основными видами государственного контроля в области образования, как и в других сферах деятельности, стали плановые и внеплановые проверки. Должности инспекторов были переименованы, и контрольные мероприятия проводились специалистами органов контроля и надзора. Отличительной чертой процедур проверочных мероприятий от процедур инспектирования является наличие системы ограничительных

мер, применяемых к организациям, нарушившим требования, установленные законодательством в сфере образования.

В настоящее время реформа контрольно-надзорной деятельности вновь возвращает в систему контроля и надзора инспектора. Согласно Федеральному закону № 248-ФЗ «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации» от имени контрольно-надзорного органа осуществлять государственный контроль (надзор) вправе будет руководитель (заместитель руководителя) контрольно-надзорного органа и инспектор контрольно-надзорного органа. Возвращается такая процедура, как инспекторский визит.

Исторический опыт показывает, что новое – это хорошо забытое старое. Поэтому будет не лишним обратиться к историческому опыту инспектирования, в том числе в сфере дошкольного образования, чтобы, изучив его, избежать ошибок в настоящем.

Литература

1. Баршова О.А. Роль института директоров и инспекторов народных училищ в деле просвещения и образования мордовского народа // Интеграция образования. 2012. № 2. С. 81–85.
2. Голикова О.А. Формирование инспекции народных училищ Западно-Сибирского учебного округа // Известия Алтайского государственного университета. 2010. № 4–3. С. 50–53.
3. Гуркина Н.К. Инспектора народных училищ: место и роль в развитии просвещения и начального образования (на материалах Русского Севера) // Из истории русской интеллигенции: сб. материалов и статей к 100-летию со дня рождения В.Р. Лейкиной-Свирской. СПб., 2003.
4. Гуркина Н.К. Материалы фондов директоров и инспекторов народных училищ как исторический источник // Научный вестник Крыма. 2017. № 5. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29865405_19784371.pdf.
5. Зубов С.В. Государственная и общественная деятельность М.Н. Галкина-Враского (1862–1916): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Саратов, 2000.
6. Инструкция для школьного инструктора Народного комиссариата по просвещению, принятая Наркомпросом в июне 1919 года // Сборник декретов и постановлений рабочего и крестьянского правительства по народному образованию. М.: Наркомпрос, 1920. Вып. 2. С. 171–175.
7. Инструкция инспектору социального воспитания областных, краевых и окружных отделов народного образования, ноябрь 1929 года // Еженедельник Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1929. № 48. С. 3–6.
8. Инструкция участковой (районной) инспекции соцвоса и политпросвета. Утверждена коллегией Наркомпроса 31 декабря 1927 года // Еженедельник Народного комиссариата просвещения РСФСР. 1928. № 5. С. 10–12.
9. Карамышев А.Л. Педагогическая и культурно-просветительская деятельность И.Н. Ульянова и педагогов-ульяновцев в дореволюционной России: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1981.
10. Кондаков А.И. Директор народных училищ И.Н. Ульянов. М.: Просвещение, 1964.
11. Луначарский А.В. Чем должен быть инспектор Наркомпроса? // В помощь организатору народного просвещения / под ред. И. Переля, М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926.
12. Об учреждении инспекторов над частными учебными заведениями в столицах // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб.: Тип. С.В. Балашева, 1875. Т. 2, отд. 1. Ст. 685–686.
13. Об учреждении при Министерстве народного просвещения особой инспекции для надзора за промышленными училищами // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб.: Тип. Тов. «Общественная польза», 1902. Т. 15. Ст. 1012–1013.
14. О мерах против умножения пансионов и частных учебных заведений // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб.: Тип. С.В. Балашева, 1875. Т. 2, отд. 1. Ст. 641–647.
15. Перель И. Советская инспекция в системе строительства народного просвещения // В помощь организатору народного просвещения / под ред. И. Переля, М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926а.
16. Перель И. Учительство об инспекторе (итоги смотра) // В помощь организатору народного просвещения / под ред. И. Переля, М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926б.
17. Положение об инспекции народного просвещения от 20 ноября 1923 г. // Еженедельник Народного комиссариата просвещения. 1924. № 1. С. 55–56.
18. Приказ Министерства просвещения СССР от 26 декабря 1975 г. № 169 «Об утверждении Положения об инспекторе по дошкольному воспитанию системы Министерства просвещения СССР». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70577756/paragraph/110:0>.

19. Саенко Т.В. Историко-педагогический анализ управления образованием в России в XIX – начале XX в. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 4. С. 158–161.
 20. Свод узаконений и распоряжений правительства по врачебной и санитарной части в империи. СПб.: Медицинский департамент, 1895–1896. Вып. 1–3.
 21. Сергеев Т.В. Школьный инспектор – наставник и помощник учителя (на примере работы И.Н. Ульянова, И.В. Ишерского, И.Я. Яковлева) // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2018: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. Чебоксары: Среда, 2018.
 22. Смоленская О.А. История становления фабричной инспекции в Российской империи во второй половине XIX века // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2014. № 4. С. 242–246.
 23. Фрейберг Н.Г. Врачебно-санитарное законодательство в России: узаконения и распоряжения правительства. СПб.: Практическая медицина, 1913.
 24. Gray, C. and J. Gardner, 1999. The impact of school inspections. Oxford Review of Education, 25: 455–468.
 25. Tobin, J., 2005. Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. Early Education and Development, 16 (4): 421–434.
- Reference**
1. Barshova, O.A., 2012. The role of the institute of directors and inspectors of public schools in the education and training of the Mordovian people. Integration of Education, 2: 81–85. (rus)
 2. Golikova, O.A., 2010. Formation of inspection of public schools of the West Siberian educational area. News of Altay State University, 4–3: 50–53. (rus)
 3. Gurkina, N.K., 2003. Inspector of public schools: the place and role in the development of education and primary education (on materials of the Russian North). In: From the history of the Russian intelligentsia: materials and articles for the 100th anniversary of the birth of V.R. Leikina-Svirskaya. St. Petersburg. (rus)
 4. Gurkina, N.K., 2017. Materials of the Fund of directors and inspectors of public schools as a historical source. Scientific Bulletin of the Crimea, 5. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29865405_19784371.pdf. (rus)
 5. Zubov, S.V., 2000. State and public activity of M.N. Galkin-Vrasky (1862–1916): Abstract of Candidate's Thesis in History. Saratov. (rus)
 6. Instructions for a school instructor of the People's Commissariat for Education, adopted by the People's Commissariat for Education in June 1919. In: Collection of decrees and resolutions of the workers and peasants government on public education (iss. 2, pp. 171–175). Moscow: People's Commissariat of Education, 1920. (rus)
 7. Instructions to the inspector of social education of regional, local and district departments of public education (November 1929), 1929. Weekly Journal of the People's Commissariat of Education of the RSFSR, 48: 3–6. (rus)
 8. Instructions of the district inspection of the social service and political education (Approved by the Board of the People's Commissariat of Education on December 31, 1927), 1928. Weekly Journal of the People's Commissariat of Education of the RSFSR, 5: 10–12. (rus)
 9. Karamyshev, A.L., 1981. Pedagogical and cultural-educational activity of I.N. Ulyanov and teachers – Ulyanov followers in pre-revolutionary Russia: Doctoral Thesis in Pedagogical Sciences. Moscow. (rus)
 10. Kondakov, A. I., 1964. Director of public schools I.N. Ulyanov. Moscow: Prosveshchenie. (rus)
 11. Lunacharsky, A.V., 1926. What should an inspector of the People's Commissariat of Education be like? In: Perel, I. and M. Epstein (Eds.). To help the organizer of national education. Moscow: Rabotnik Prosveshcheniya. (rus)
 12. On the establishment of inspectors over private schools in the capitals. In: Collection of decrees by the Ministry of Public Education, 1875 (vol. 2, sep. 1, pp. 685–686). St. Petersburg: S.V. Balashev' Typography. (rus)
 13. About institution under the Ministry of national education special inspection for supervision of industrial colleges, 1902. In: Collection of decrees by the Ministry of Public Education (vol. 15, pp. 1012–1013). St. Petersburg: Printing house of the Partnership "Public Benefit". (rus)
 14. On measures against the multiplication of pensions and private educational institutions, 1875. In: Collection of decrees by the Ministry of Public Education (vol. 2, sep. 1, pp. 641–647). St. Petersburg: S.V. Balashev' Typography. (rus)
 15. Perel, I., 1926 (a). The Soviet system of national education. In: Perel, I. and M. Epstein (Eds.). To help the organizer of national education. Moscow: Rabotnik Prosveshcheniya. (rus)
 16. Perel, I., 1926 (b). Teaching about inspector (supervision results). In: Perel, I. and M. Epstein (Eds.). To help the organizer of national education. Moscow: Rabotnik Prosveshcheniya. (rus)
 17. The regulation of the inspection of national education dated November 20, 1923, 1924. Weekly Journal of People's Commissariat of Education, 1: 55–56. (rus)
 18. Order of the Ministry of Education of the USSR dated December 26, 1975 No. 169 "On approval of the Regulations on the Inspector for preschool education of the system of the Ministry of Education of the USSR". URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70577756/paragraph/110:0>. (rus)

19. *Saenko, T.V.*, 2009. Historical and pedagogical analysis of education management in Russia in the XIX – early XX century. *News of Volgograd State Pedagogical University*, 4: 158–161. (rus)
20. The code of laws and orders of the government on the medical and sanitary part in the Empire, 1895–1896 (iss. 1–3). St. Petersburg: Medical Department. (rus)
21. *Sergeev, T.V.*, 2018. School inspector-mentor and assistant teacher (case study of the work by I.N. Ulyanov, I.V. Ishersky, I.Ya. Yakovlev). In: *Trends in the development of education: teacher, educational organization, society – 2018: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference*. Cheboksary: Sreda. (rus)
22. *Smolenskaya, O.A.*, 2014. The history of the establishment of factory inspection in the Russian Empire in the second half of the nineteenth century. *Bulletin of Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov*, 4: 242–246. (rus)
23. *Freyberg, N.G.*, 1913. Medical and sanitary legislation in Russia: legalizations and orders of the government. St. Petersburg: Practical Medicine. (rus)
24. *Gray, C. and J. Gardner*, 1999. The impact of school inspections. *Oxford Review of Education*, 25: 455–468.
25. *Tobin, J.*, 2005. Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16 (4): 421–434.

УДК 371.314
DOI 10.18522/2658-6983-2021-3-37-42

**Хасанова О.В.,
Каримова А.А.,
Хабибуллина А.Д.**

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО (ОЧНО- ДИСТАНЦИОННОГО) ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СОШ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН)

Ключевые слова: гибридное (очно-дистанционное) обучение, профильное обучение, личностно ориентированное обучение, конкурентоспособный специалист, государственная аттестация, федеральные государственные стандарты нового поколения.

В современном мире выбор профессии является одним из важнейших этапов в жизни человека, что обуславливает одну из главных задач системы современного российского образования – задачу обеспечения необходимых условий профессионального самоопределения старшеклассников. В связи с этим приказом Министерства образования Российской Федерации была утверждена Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Одной из главных задач общеобразовательных учреждений стала организация системы специализированной подготовки, профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда (Приказ Минобрнауки..., <http://docs.cntd.ru/document/901837067>). Профильное обучение играет большую роль в организации системы обучения, направленного также на реализацию эффективной подготовки учеников к успешной итоговой аттестации.

В рамках данного исследования мы придерживаемся определения профильного обучения как средства дифференциации и индивидуализации обучения, что позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и дальнейшей образовательной траекторией. Следовательно, профильное обучение направлено на реализацию личностно ориентированного учебного процесса, что, в свою очередь, является важным условием эффективности процесса

формирования конкурентоспособного поколения специалистов в различных сферах жизни современного общества.

Профильное обучение актуализирует следующие цели (Профильное обучение, 2006):

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

В данном исследовании проблемы организации системы профильного обучения в средних общеобразовательных учреждениях рассмотрены на примере Республики Татарстан. На данный момент 77% СОШ РТ вовлечены в этот процесс, что составляет около 1375 классов, в которых обучается около 25 300 учащихся (О развитии профильного обучения..., <https://mon.tatarstan.ru/index.htm/news/1510432.htm>). Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования предусматривает возможность введения пяти профилей: естественно-математический (профильные предметы – математика, физика, хи-

мия, география, биология), социально-экономический (история, экономика, право, экономическая и социальная география, социология), гуманитарный (русский язык и литература, иностранный язык, история, обществознание, искусство), технологический (специализации – информационные технологии, агротехника, индустриальные технологии, технологии сферы обслуживания, медицина, педагогика и т.п.), универсальный/общеобразовательный (для непрофильных классов и школ) (Ермаков, 2004). Соответственно, в большинстве СОШ РТ представлен биолого-географический, естественнонаучный, англо-математический, естественно-математический профили, а также организована сеть специализированных классов профильной инженерной, естественнонаучной и математической направленности. Благодаря этому наблюдается увеличение числа выпускников, успешно определившихся с выбором будущей профессии и получивших высокие баллы по большинству предметов, примером чему стали более 180 школьников, сдавших ЕГЭ в 2019/2020 учебном году на 100 баллов и поступивших в высшие учебные заведения РФ. Таким образом, внедрение и совершенствование системы профильного обучения позволило повысить уровень осознанного профессионального самоопределения, а также, как следствие, – уровень показателей государственной итоговой аттестации.

В рамках данного исследования особое внимание уделяется проблемам организации системы профессионального самоопределения школьников в условиях профилизации среднего общего образования. Учитывая тот факт, что в профильные классы общеобразовательных учреждений принимаются обучающиеся, успешно сдавшие экзамены по обязательным пред-

метам и экзамены по выбору (Письмо Минобразования..., <http://docs.cntd.ru/document/901901364>), мы имеем дело с выпускниками, ориентированными на дальнейшее продолжение образования в рамках выбранной ими профессии. Вместе с тем статистика выбора профессиональной карьеры с учетом достигнутых результатов по освоению программ общего образования в профильных классах показывает, что пока только 69% выпускников продолжили свое обучение в соответствии с выбранным профилем.

Необходимо также учитывать, что в 2020/2021 учебном году приоритетной задачей общеобразовательных учреждений стала реализация образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий, что актуализировало необходимость решения проблем организации профильного обучения в условиях гибридного или очно-дистанционного обучения (Приказ Минобрнауки..., <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74482268/>). «Модель интеграции очных и дистанционных форм обучения в связи с активным развитием информационных технологий все чаще признается многими специалистами достаточно перспективной. Такая модель может иметь высокую степень вариативности в зависимости от предметной области, интенсивности обучения, конкретной учебной ситуации» (Миронова, 2015). Реализация гибридного (очно-дистанционного) обучения открывает новые возможности совершенствования системы профильного обучения на основе внедрения современных информационно-коммуникационных технологий (Digtyar et al., 2019; The University of Kansas..., <https://educationonline.ku.edu/community/distance-education-evolution-in-2020>).

Исходя из вышеизложенного, мы рассматриваем следующие способы организации системы профильного обучения в СОШ с целью повышения ее эффективности.

Первый этап – предпрофильный:

- организация проектов в рамках предпрофильной подготовки – групповых в 5-х, 6-х, 7-х классах и индивидуальных итоговых в 8-х, 9-х классах (согласно требованиям ФГОС нового поколения);
- подготовка к сдаче ОГЭ по выбору (контрольной работы) в соответствии с выбранным профилем;
- групповое и индивидуальное психолого-педагогическое консультирование учеников и их родителей по вопросам профессионального самоопределения начиная с 5-го класса;
- информационно-профорезиентационная онлайн-платформа с привлечением специалистов центра занятости населения.

Второй этап – профильный:

- формирование универсальных классов (10-й класс СОШ) для тех учащихся, которые не определились с профилем или сменили профиль (после сдачи ОГЭ) либо выбор которых не вписывается в рамки представленных профилей;
- индивидуальное сопровождение психолога-тьютора;
- ежемесячный мониторинг достигнутых результатов в рамках выбранного профиля;
- летняя дистанционная (онлайн) школа по выбранному профилю;
- приглашение вузовских преподавателей для проведения мини-лекций и семинаров по выбранному профилю с целью минимизации процесса адаптации будущих выпускников школ к следующему этапу образования;

- приглашение работодателей и специалистов высокого уровня с целью подготовки учеников старших классов к современным условиям рынка труда.

Анализ отчетной документации школ РТ показывает, что в целом организация профильного обучения имеет довольно высокий уровень эффективности, однако не лишена недостатков и нуждается в реализации всех вышеперечисленных способов ее совершенствования в рамках указанных нами двух этапов профилизации основного общего и среднего общего образования в СОШ. Следовательно, начинать процесс профилизации необходимо уже с 5-го класса, например, иницилируя систему защиты групповых итоговых проектов (по ФГОС) на основе результатов организации работы по ранней профориентации (тесты, анкетирование, внеклассные мероприятия и т.п.). Особое внимание также следует уделить психолого-педагогическому консультированию учащихся (индивидуальная работа психолога и классного руководителя), а не только подготовке к сдаче ОГЭ (контрольной работы) по предмету по выбору, что успешно осуществляется во всех школах.

Одна из самых важных проблем в организации второго, профильного этапа обучения (10–11-е классы) связана с тем, что учащиеся не могут определиться с выбором будущей профессии, а значит, и с выбором профиля. Задача администрации школы – облегчить процесс определения старшеклассников со своим направлением, а также обеспечить такие условия, в которых будет возможен переход ученика из одного профильного класса в другой. Например, обязательное наличие универсального класса, необходимость которого прописана в ФГОС нового поколения, позволяет форми-

ровать группы с различной комбинацией предметов для углубленного изучения. Как показал анализ организации профильных классов в школах РТ, универсальных классов практически не осталось (Осинина, <https://kazan.mk.ru/articles/2017/07/19/pochemu-v-tatarstane-slozhno-popast-v-10y-klass.html>), что нарушает принцип доступности среднего общего образования и обуславливает негативную реакцию учеников и их родителей.

Следующей проблемой большинства школ является низкий уровень психолого-педагогической помощи ввиду недостаточной обеспеченности кадрами. Более того, в системе нашего образования не принято придавать консультациям психолога большого значения, что, с нашей точки зрения, является упущением и препятствует осознанному выбору профиля и, соответственно, будущей профессии.

Проведение мониторинга достигнутых результатов обучения (тесты в формате ЕГЭ, пробные экзамены) во всех школах стало уже неотъемлемой частью учебного процесса, что позволяет эффективно отслеживать прогресс учащихся и подтверждать правильность выбранного профиля.

Оба этапа организации профильного обучения нуждаются в мобильной и гибкой форме реализации учебного процесса, что позволяет широко использовать гибридные (очно-дистанционные) формы обучения. На предпрофильном этапе рекомендуется использовать информационно-профориентационную онлайн-платформу на базе официального сайта школы с привлечением специалистов центра занятости населения для ознакомления учащихся 5–9-х классов с вариантами выбора дальнейшего образовательного маршрута в рамках профильного и профессионального обучения

на основе достоверной информации, проверенной специалистами.

На втором, профильном этапе целесообразно организовывать летние дистанционные школы на базе официального сайта школы для учеников, сдавших ОГЭ, но не определившихся с дальнейшим профилем подготовки. В рамках данного лагеря дети смогут попробовать себя в изучении нескольких интересующих их профилей путем прохождения обучающих электронных модулей и сдачи тестов по окончании каждого модуля. По результатам тестов ученики смогут проанализировать свои способности и склонности к какому-либо профилю, а также прослушать фрагменты мини-лекций и семинаров приглашенных вузовских преподавателей, работодателей и специалистов высокого уровня, которые в дальнейшем будут работать с ними по каждому профилю.

Модернизация системы профильного обучения является одной из важнейших задач современного образования, требующей поиска оптимальных и эффективных способов его организации, что особо актуализирует достоинства гибридного (очно-дистанционного) обучения, позволяющего оптимально решать возникающие проблемы организации профильного обучения. В свою очередь, эффективная система профильного обучения способствует выявлению сильных сторон ученика, развитию самостоятельности, ответственности и индивидуальности, а организация его в условиях гибридного (очно-дистанционного) обучения является важным этапом развития современного общего и профессионального образования.

Литература

1. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации «Об организации начала 2020/21 учебного года в подведомствен-

- ных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации организациях в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19) на территории Российской Федерации» от 18 августа 2020 г. № 1133. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74482268/>.
2. Приказ Министерства образования Российской Федерации «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» от 18 июля 2002 г. № 2783. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901837067>.
3. Письмо Министерства образования Российской Федерации «О комплектовании 10-х классов общеобразовательных учреждений, участвующих в эксперименте по профильному обучению» от 6 мая 2004 г. № 14-51-123/13. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901901364>.
4. Ермаков Д.С. Профильное обучение: проблемы и перспективы // Народное образование. 2004. № 7. С. 101–107.
5. Миронова Е.В. Сравнительный анализ организации учебного процесса очного и дистанционного обучения // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015. № 5. С. 261–263.
6. О развитии профильного обучения в Татарстане / Министерство образования и науки Республики Татарстан. URL: <https://mon.tatarstan.ru/index.htm/news/1510432.htm>.
7. Осинина В. Почему в Татарстане сложно попасть в 10-й класс. URL: <https://kazan.mk.ru/articles/2017/07/19/pochemu-v-tatarstane-slozhno-popast-v-10y-klass.html>.
8. Профильное обучение: нормативные правовые документы. М.: Сфера, 2006.
9. Digtyar, O. et al., 2019. The problems of distance learning education while teaching foreign languages at the non-linguistic higher school. Proceedings of EDULEARN19 Conference. Palma, Mallorca, Spain.
10. The University of Kansas. The evolution of distance education in 2020. URL: <https://educationonline.ku.edu/community/distance-education-evolution-in-2020>.

Reference

1. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation "On organizing the beginning of the 2020/21 academic year in organizations subordinate to the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation in the context of preventing the spread of the new coronavirus infection (COVID-19) on the territory of the Russian Federation" dated August 18, 2020 No. 1133. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74482268/>. (rus)
2. Order of the Ministry of education of the Russian Federation "On approval of the concept of profile

- education at the senior level general education" dated July 18, 2002 No. 2783. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901837067>. (rus)
3. Letter of the Ministry of education of the Russian Federation "On completing 10 classes of educational institutions participating in the experiment to specialized education" dated May 6, 2004 No. 14-51-123/13. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901901364>. (rus)
 4. *Ermakov, D.S.*, 2004. Specialized education: problems and prospects. *Public Education*, 7: 101–107. (rus)
 5. *Mironova, E.V.*, 2015. Comparative analysis of the organization of the educational process of full-time and distance learning. *Scientific notes of the Oryol State University*, 5: 261–263. (rus)
 6. On the development of specialized training in Tatarstan / Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan. URL: <https://mon.tatarstan.ru/index.htm/news/1510432.htm>. (rus)
 7. *Osinina, V.*, 2017. Why it is difficult to get into the 10th grade in Tatarstan. URL: <https://kazan.mk.ru/articles/2017/07/19/pochemu-v-tatarstane-slozhno-popast-v-10y-klass.html>. (rus)
 8. Profile training: normative legal documents, 2006. Moscow: Sphere. (rus)
 9. *Digtyar, O. et al.*, 2019. The problems of distance learning education while teaching foreign languages at the non-linguistic higher school. *Proceedings of EDULEARN19 Conference*. Palma, Mallorca, Spain.
 10. The University of Kansas. The evolution of distance education in 2020. URL: <https://educationonline.ku.edu/community/distance-education-evolution-in-2020>.

УДК 372.3
DOI 10.18522/2658-6983-2021-3-43-50

Степанцова А.В.,
Чумичева Р.М.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ: ПОНЯТИЯ И ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: коммуникации, языковая способность, признаки и компоненты коммуникативной языковой способности, модель коммуникативной языковой способности ребенка дошкольного возраста.

В соответствии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского коммуникации всегда ориентированы на взаимодействие двух субъектов, связаны с согласованием действий, построением отношений и направлены на общий результат. В речевой деятельности, которая осуществляется средствами коммуникации, особое значение приобретает языковой знак. По определению Л.С. Выготского – это «единство обобщения и общения, коммуникация и мышления, интеллекта и аффекта» (Выготский, 1982, с. 16). Именно коммуникация как способность к согласованным действиям с учетом позиции другого определяется в качестве основного новообразования детей дошкольного возраста в процессе сотрудничества в учреждениях дополнительного образования.

Представляет интерес изучение вопроса развития коммуникативных языковых способностей детей в системе дополнительного образования в контексте единства коммуникации и речевой деятельности, коммуникации и развития мыслительных процессов, коммуникации и социальной адаптации. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования развитие коммуникативных способностей в процессе сотрудничества является целевым ориентиром образовательной программы. ФГОС ДО обеспечивает равные возможности для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса. В образовательной области «социально-коммуникативное развитие» развитие общения и взаимодействия определено в качестве цели различных видов деятельности: развитие умений активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, участвовать в совместных играх, до-

говариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, разрешать конфликты. Коммуникация как социальный механизм лежит в основе ФГОС ДО, обеспечивает становление речевой деятельности и социальную адаптацию дошкольника. При этом следует отметить, что в образовательной практике дополнительного образования фактически отсутствует преемственность в развитии коммуникативных языковых способностей детей относительно уровня дошкольного образования.

Анализ исследований позволил определить феномен «коммуникация» в различных его проявлениях и сформулировать авторское понятие «коммуникативные языковые способности». С.Л. Рубинштейн оценивает коммуникацию как сложный разносторонний процесс становления контактов в совместной деятельности, речевого обмена, взаимодействия, понимания (Рубинштейн, 2007). По С.В. Борисневу, коммуникация – это социальный процесс передачи и восприятия информации в ситуации межличностного общения различными коммуникативными средствами (Бориснев, 2003). В ситуации цифровизации образовательной среды учреждений дополнительного образования возникает необходимость не только понимания самого процесса развития коммуникативных способностей дошкольников, но и определения места цифровых средств в данном процессе, их педагогического назначения.

Е.Н. Латушкина и О.Н. Степанова выделяют три аспекта коммуникативной деятельности (Латушкина, 2004; Степанова, 2015):

- коммуникация как общение (интеракция), ориентированное на позицию другого коммуниканта;
- коммуникация как условие interiorизации и рефлексии, средство

передачи информации, достижения общего результата;

- коммуникация как кооперация, обуславливающая сотрудничество, передачу информации другим и понимание содержания информации, идущей от другого, получение необходимой информации от партнера по деятельности, планирование и регулирование своих действий.

Коммуникация как совокупность действий в совместной деятельности позволяет детям не только успешно развивать свои коммуникативные языковые способности, но и легко социально адаптироваться в учреждениях дополнительного образования. Эффективность развития коммуникативных способностей и социальной адаптации в учреждениях дополнительного образования, по мнению Е.Н. Латушкиной и О.Н. Степановой, определяется поставленной коммуникативной задачей (цель, предмет, условия, средства и способы решения проблемы, продукт и результат, которые образуют продуктивные виды речевой деятельности) (Латушкина, 2004; Степанова, 2015). В речевой деятельности, по убеждению М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной, педагогу важно поддерживать активность ребенка в общении, развивать умения слушать и воспринимать речь другого, моделировать общение в социальной ситуации с детьми и педагогом, четко и логично выражать свои мысли, пользоваться формами речевого этикета (Алексеева, Яшина, 2000). Следует отметить, что для достижения устойчивых результатов в развитии коммуникативных языковых способностей дошкольников педагогу дополнительного образования необходимо поддерживать достигнутые результаты в других видах деятельности (художественно-эстетической, театрализованной, познавательной, двигательной и др.) на уровне дошкольного образования.

В нашем исследовании актуализируется проблема развития коммуникативных языковых способностей дошкольников в условиях дополнительного образования. В современном мире по мере развития цифровой среды возникает заказ общества на формирование мобильной, конкурентоспособной личности, поэтому развитие коммуникативных языковых способностей детей становится актуальным (Belacchi et al., 2014). Система дополнительного образования предоставляет широкие возможности для развития всех сфер личности – мыслительной, семиотической, поведенческой, речевой и др.

Л.В. Щерба выделил три аспекта речевой организации: «психофизиологическая организация индивида», языковая система – «умозаключение, которое делается на основе говорения и понимания», языковой материал (речевая деятельность) – «система функционирующего языка». Как отмечал ученый, дети осваивают говорение, повторяют услышанное, сочетают речевые знаки неожиданным образом, что придает речевой деятельности дошкольника и новые смыслы, и словотворчество (Щерба, 1974).

В системе дополнительного образования расширяются возможности для организации речевой деятельности детей, в которой проявляются способности формулировать суждение и адресовать партнеру по деятельности, задать вопрос сверстнику, взрослому для понимания текста говорящего. А.А. Леонтьев в качестве условий развития языковой способности определял «совокупность физиологических и психологических условий, обеспечивающих производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива», «реализацию языковым коллективом языковой способности в определенных культурных

условиях для целей коммуникации и мышления», «упорядоченную систему элементов языковой деятельности» как языковой стандарт и как языковую способность (Леонтьев, 1999).

Учреждения дополнительного образования актуализируют в своей среде культурные, эстетические, художественные, социальные, гуманные ценности, интегрируя их в речевую деятельность и коммуникации; а с другой стороны, сотрудничество учреждений дополнительного образования с другими центрами, студиями, домами творчества и т.п. создает реальное и виртуальное пространство трансформации коммуникаций, перевода речевых знаков в иную знаковую систему – коммуникация-рисунок, коммуникация-танец, коммуникация-песня и др. Среда дополнительного образования создает предпосылки для развития устойчивых коммуникативных языковых способностей соответственно заданным нормам коммуникаций в той или иной социальной ситуации, успешной социальной адаптации в новых обстоятельствах. В условиях снижения грамотности и языковой культуры подрастающего поколения особо остро зазвучали слова А.А. Леонтьева о необходимости создания и соблюдения языкового стандарта и развития языковой способности обучающихся на всех уровнях образования. Разработка языкового стандарта для детей дошкольного возраста как основа развития коммуникативной языковой способности требует особого внимания ученых и педагогов-практиков и может стать предметом специального исследования.

В науке сложилось несколько тенденций в определении термина «языковая способность»:

- усвоение и овладение языком (Кабардов, Арцишевская, 1996; Жерна-

- кова, Румянцева, 2019; Яковченко, 2003);
- способность к знакообразованию (Пищальникова, 2020; Сахарный, 1985);
 - вербализация ментального содержания языка и интерпретация языкового знака (Кубрякова, 2004; Лукашевич, 2009).

Н. Хомский определил понятие «языковая способность» как способность к усвоению языка, а «языковая активность» – как процесс реализации этой способности в речевой деятельности, где языковая способность определяет развитие языковой активности (Бондаренко, 2011).

С точки зрения В. фон Гумбольдта, усвоение языка детьми – это не ознакомление со словами, не простая закладка их в памяти и не подражательное лепечущее повторение их, а рост языковой способности. У детей происходит не механическое выучивание языка, а развертывание языковой способности. В. фон Гумбольдт отметил взаимовлияние, динамичность, усложнение («развертывание») в развитии языковой способности и языковой активности (Гумбольдт, 1959).

А.М. Шахнарович выделил этапы развития языковой способности в предметно-практической, когнитивной деятельности, где речь является средством и мотивом развития мыслительного творчества, в коммуникативной деятельности, ориентированной на социальные потребности и общение с другими. Ученый утверждает, что языковая способность представлена фонетическим, лексическим, грамматическим, семантическим компонентами, занимающими особое место в структуре языковой способности как подсистема правил выбора адекватного значения, которые не тождественны правилам, составляющим грамма-

тический компонент (Шахнарович, 2006).

А.А. Залевская определяет языковую способность как многокомпонентную систему, коррелирующую с системой языка, которую ребенок осваивает в детстве. Эта система определяется предназначением деятельности, соотносится с условиями деятельности, интегрируется в ситуации, отличается разнообразием форм репрезентации знаний, научением, навыками, системой знаков (Залевская, 2011).

В.З. Демьянков, изучая язык как объект когнитивной лингвистики, отмечал, что языковая способность связана с умениями интерпретировать текст, связно излагать мысли, перерабатывать текст в социальной ситуации, придавая значению новые смыслы (кодировка/перекодировка). Интерес для нашего исследования представляет положение автора о том, что язык как средство коммуникаций приближает человека к познанию себя и конструированию своего образа как человека говорящего и слушающего (Демьянков, 1994).

По данным Е.С. Кубряковой, языковые способности развиваются в когнитивной деятельности, где язык выступает средством коммуникаций, в процессе которых «порождаются тексты разного типа». Созданные тексты проявляют ориентирующую и мирозадающую функции языка, что приобретает особую значимость при изучении английского языка и переработке информации на различных уровнях (Кубрякова, 2009). Базовой единицей коммуникативной языковой способности определены коммуникативные умения как готовность исполнять воздействие (Бойко, 2002; Платонов, 1986; Ходжава, 1960); как качества субъекта коммуникации (Семенова, 2015); как коммуникативные действия, преоб-

разумные действительность (Ширшов, 1994); как социальная чувствительность, коммуникативная инициатива, эмоциональное отношение к коммуниканту (Терещук, 2015).

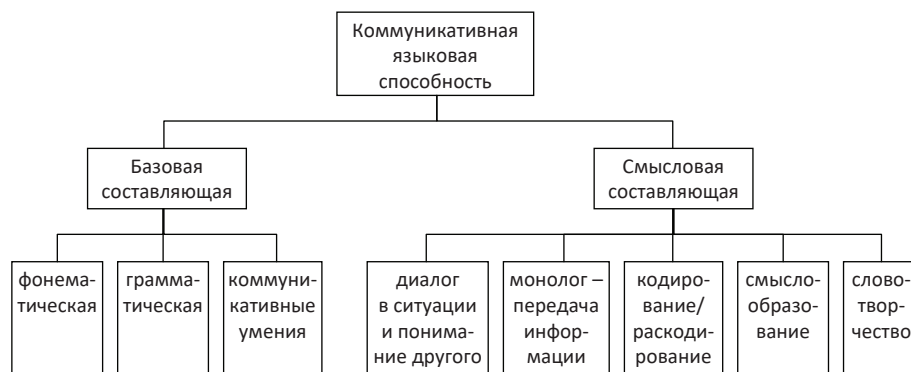
На основе анализа понятий «коммуникация» и «языковая способность» в нашем исследовании определено понятие «коммуникативная языковая способность» как личностное качество ребенка, проявленное в речевой деятельности, представленное базовой (фонетические, грамматические, коммуникативные умения – понимать, договариваться и др.) и смыслообразующей составляющими (вести диалог, монолог, воспринимать/передать ментальное содержание текста (коммуникаций), кодировать/раскодировать тексты, интерпретировать языковые знаки, смыслообразование, словотворчество). На основе вышеизложенного относительно понимания феномена коммуникативных языковых способностей проектировалась модель коммуникативной языковой способности ребенка дошкольного возраста, представленная на рисунке.

Анализ исследований позволил выявить педагогические условия развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста: разнообразные формы организации деятельности (НОД, игровая, театрализованная,

совместные виды деятельности, социально-психологические тренинги, конкурсы и др.). Однако в исследованиях и образовательной практике недостаточно используются возможности среды учреждений дополнительного образования в развитии коммуникативных языковых способностей дошкольников, коммуникативной культуры личности, общительности и открытости, способности понимать ценности другого человека и др.

Совместная деятельность детей и взрослых в учреждениях дополнительного образования позволяет не только развивать коммуникативные языковые способности, но и формировать опыт сотрудничества детей, разрешать проблемные социальные ситуации, принимать различные социальные роли, планировать и координировать свои действия (речевые, социальные, двигательные и др.). Дополнительное образование – это среда, интегрирующая когнитивный, развивающий и социальный аспекты, определяющие становление положительных взаимоотношений между детьми, объединение детей для достижения общей цели деятельности.

Именно в системе дополнительного образования создаются условия для развития коммуникативных языковых способностей в сочетании деятельности и движения, деятельности и



Модель коммуникативной языковой способности ребенка-дошкольника

текстов, деятельности и звуков, деятельности и образов, дающие ребенку возможность открывать «значения и смыслы слов» (Яковлев, 2019). Это создает предпосылки эффективного развития коммуникативных языковых способностей на основе междисциплинарного подхода, позволяющего интегрировать виды деятельности, содержательные дискурсы текста, технологии – традиционные и цифровые.

В современных условиях развития системы дополнительного образования особое значение приобретают цифровые средства развития коммуникативных языковых способностей, где создается игровая среда, в которой цифровые средства выступают мотиватором и стимулом речевой активности ребенка как внутреннего механизма проявления коммуникативной языковой способности (Robinson et al., 2019). Цифровая среда представлена новыми цифровыми коммуникациями и формами взаимодействия (форумы, чаты, блоги, онлайн-игры, социальные сети и др.), создающими виртуальную площадку для знакомства, обмена информацией, коммуникаций, новые способы информационного и речевого поведения, оперирования социальной информацией (Суханов, 1986). Именно цифровая среда в системе дополнительного образования открывает возможности «удовлетворения потребности в информационном общении, переработки и передачи информации как деятельности, направленной на оптимизацию всех видов информационного общения, создание наиболее благоприятных условий для того, чтобы ценности культуры были освоены человеком, вошли органично в его образ жизни» (Семенюк, 2003, с. 5).

Сегодня дети с дошкольного возраста проявляют интерес к цифровым средствам как игровому инструментарию,

удовлетворяющему потребность ребенка играть. Однако в педагогической деятельности цифровые средства могут выступить эффективным средством развития коммуникативных языковых способностей ребенка, открывать ценности родного языка, воспроизводить их в речевых коммуникациях и открывать новые аспекты текста, речи, деятельности, действительности. Дополнительное образование предоставляет ребенку возможность удовлетворить свои индивидуальные потребности в конкретной образовательной области (художественной, коммуникативной, экологической, математической и др.) и познавательный интерес к миру с использованием цифровых средств. Это потребует от педагога разработки нового цифрового контента для развития коммуникативных языковых способностей и при этом сохранения здоровья ребенка и предупреждения возможных речевых рисков (слова-паразиты, слова-табу, сокращение речевых конструкций, речевые ошибки и др.) в ситуации самостоятельного поиска необходимой информации для игровых и текстовых сюжетов, для коммуникации, чего требует Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010 № 436-ФЗ.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

- выявлены подходы к пониманию феномена «коммуникативные языковые способности» как овладения языком и его усвоения; знакообразования; вербализации и интерпретации языкового знака;
- определена значимость развития коммуникативной языковой способности детей дошкольного возраста и единица коммуникативной способности – коммуникативные действия, умения;

- выявлено, что развитие коммуникативной языковой способности детей обусловлено рядом педагогических и психологических условий (деятельность, общение, сотрудничество), органическим соединением процессов познания, коммуникаций, социализации, развития;
- выявлено, что одним из условий развития коммуникативных языковых способностей детей дошкольного возраста может выступить дополнительное образование как среда развития и социализации;
- обозначены проблемы развития коммуникативных языковых способностей в цифровой среде дополнительного образования.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие. М.: Академия, 2000.
2. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности. М.: Мос. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2002.
3. Бондаренко И.В. Влияние генеративной лингвистики Н. Хомского на мировое языкознание // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 2. С. 141–149.
4. Бориснев С.В. Социология коммуникации: учеб. пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5–361.
6. Гумбольдт В. фон. О различии организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода. СПб.: Наука, 1959.
7. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17–33.
8. Жернакова М.Б., Румянцева И.А. Деловые коммуникации: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. М.: Юрайт, 2019.
9. Залевская А.А. Некоторые вопросы теории и практики экспериментального исследования // Языковое бытие человека и этноса. 2011. № 18.
10. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 34–49.
11. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 1. С. 5–12.
12. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004.
13. Латушкина Е.Н. Организационно-педагогические аспекты коммуникативной деятельности физкультурно-спортивных организаций: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
14. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1999.
15. Лукашевич Е.В. Имидж преподавателя в корпоративной культуре вуза: Ценности. Коммуникация. Этика. Барнаул : Изд-во Алтайск. гос. ун-та, 2009.
16. Пищальникова В.А. Базовые ценности: методологические проблемы психолингвистического исследования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2020. Вып. 3. С. 20–35.
17. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007.
19. Сахарный Л.В. Психолингвистические аспекты теории словообразования: учеб. пособие. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1985.
20. Семенова Е.В. Карнавальные коммуникации, порожденные студенческой средой // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 98–101.
21. Семенюк Э.П. Глобализация и социальная роль информатики // Научно-техническая информация. Сер. 1. Организация и методика информационной работы. 2003. № 1. С. 1–10.
22. Степанова Г.С. Значение диалогических дихотомий в межкультурном общении // Символ науки. 2015. № 12. С. 238–242.
23. Суханов А.П. Мир информации: (История и перспективы). М.: Мысль, 1986.
24. Терещук Р.К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинев: Штиинца, 2015.
25. Ходжава З.И. Проблема навыка в психологии. Тбилиси: Изд-во АН Грузинской ССР, 1960.
26. Шахнарович А.М. Мышление, коммуникация, речевая деятельность: онтогенез языкового значения // Вопросы психолингвистики. 2006. № 4. С. 25–31.
27. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация: теоретические основы: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1994.
28. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 24–39.
29. Яковлев А.А. Языковое сознание – часть индивидуального сознания или часть теории? // Вопросы психолингвистики. 2019. № 2. С. 157–171.
30. Яковченко Е.В. Экспериментальное исследование языковой способности в условиях учебного

двухязычия: дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2003.

31. *Belacchi, C. et al.*, 2014. Cognitive and linguistic components of lexical ability development in preschoolers: an exploratory study. *RIPLA*, XIII: 31–41.
32. *Robinson, J. et al.*, 2019. State of the field: Teaching with digital tools in the writing and communication classroom. *Computers and Composition*, 54: 102511.

Reference

1. *Alekseeva, M.M. and V.I. Yashina*, 2000. Methodology of speech development and teaching the native language to preschoolers: teaching manual. Moscow: Akademia. (rus)
2. *Boyko, E.I.*, 2002. Mechanisms of mental activity. Moscow: Moscow Psychological and Sociological Institute; Voronezh: MODEK. (rus)
3. *Bondarenko, I.V.*, 2011. Influence of N. Chomsky's generative linguistics on the world linguistics. *Bulletin of Immanuel Kant Baltic Federal University*, 2: 141–149. (rus)
4. *Borisnev, S.V.*, 2003. Sociology of Communication: teaching manual. Moscow: YUNITI-DANA. (rus)
5. *Vygotsky, L.S.*, 1982. Thinking and speech. In: *Collected papers* (Vol. 2, pp. 5–361). Moscow: Pedagogika. (rus)
6. *Humboldt, V. von*, 1959. On the difference between organisms of the human language and the impact of this difference on mental development of the human race. St. Petersburg: Nauka. (rus)
7. *Demyankov, V.Z.*, 1994. Cognitive linguistics as a kind of interpretive approach. *Questions of Linguistics*, 4: 17–33. (rus)
8. *Zhernakova, M.B. and I.A. Rumyantseva*, 2019. Business communications: textbook for applied Bachelor's degree. Moscow: Yurayt. (rus)
9. *Zalevskaya, A.A.*, 2011. Some questions of theory and practice of experimental research. *Linguistic existence of a person and an ethnic group*, 18. (rus)
10. *Kabardov, M.K. and E.V. Artsishevskaya*, 1996. Types of language and communicative abilities and competencies. *Questions of Psychology*, 1: 34–49. (rus)
11. *Kubryakova, E.S.*, 2009. In search for the essence of language. *Questions of Cognitive Linguistics*, 1: 5–12. (rus)
12. *Kubryakova, E.S.*, 2004. Language and knowledge: On the way to obtaining knowledge about the language: parts of speech from a cognitive point of view. The Role of Language in the knowledge about the world. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury. (rus)
13. *Latushkina, E.N.*, 2004. Organizational and pedagogical aspects of communicative activity of organizations of physical culture and sports: Candidate's Thesis in Pedagogics. Moscow. (rus)
14. *Leontiev, A.A.*, 1999. Psychology of communication. Moscow: Smysl. (rus)
15. *Lukashevich, E.V.*, 2009. The image of a teacher in the corporate culture of a university: Values. Communication. Ethics. Barnaul: Altai State University. (rus)
16. *Pishchalnikova, V.A.*, 2020. Basic values: methodological problems of psycholinguistic research. *Bulletin of Moscow State Linguistic University. The Humanities*, 3: 20–35. (rus)
17. *Platonov, K.K.*, 1986. Structure and development of personality. Moscow: Nauka. (rus)
18. *Rubinstein, S.L.*, 2007. Fundamentals of general psychology. St. Petersburg: Piter. (rus)
19. *Sakharny, L.V.*, 1985. Psycholinguistic aspects of the theory of word formation: teaching manual. Leningrad: Publishing house of Leningrad University. (rus)
20. *Semenova, E.V.*, 2015. Carnival communication born in the student environment. *Kazan Pedagogical Journal*, 6: 98–101. (rus)
21. *Semenyuk, E.P.*, 2003. Globalization and a social role of informatics. Scientific and technical information. Series 1: Organization and methodology of information work, 1: 1–10. (rus)
22. *Stepanova, G.S.*, 2015. The meaning of dialogic dichotomies in intercultural communication. *Symbol of Science*, 12: 238–242. (rus)
23. *Sukhanov, A.P.*, 1986. The World of information: (History and prospects). Moscow: Mysl. (rus)
24. *Tereshchuk, R.K.*, 2015. Communication and selective relationships of preschoolers. Chişinău: Ştiinţa. (rus)
25. *Khodzhaeva, Z.I.*, 1960. The problem of skill in psychology. Tbilisi: Publishing house of the Academy of Sciences of the Georgian SSR. (rus)
26. *Shakhnarovich, A.M.*, 2006. Thinking, communication, speech activity: ontogenesis of linguistic meaning. *Questions of Psycholinguistics*, 4: 25–31. (rus)
27. *Shirshov, V.D.*, 1994. Pedagogical communication: theoretical foundations: Doctoral Thesis in Pedagogics. Yekaterinburg. (rus)
28. *Shcherba, L.V.*, 1974. On the threefold aspect of linguistic phenomena and on the experiment in linguistics. In: *Language system and speech activity* (pp. 24–39). Leningrad: Nauka. (rus)
29. *Yakovlev, A.A.*, 2019. Language consciousness – part of individual consciousness or part of theory? *Questions of Psycholinguistics*, 2: 157–171. (rus)
30. *Yakovchenko, E.V.*, 2003. Experimental study into language ability in the conditions of educational bilingualism: Candidate's Thesis in Philology. Barnaul. (rus)
31. *Belacchi, C. et al.*, 2014. Cognitive and linguistic components of lexical ability development in preschoolers: an exploratory study. *RIPLA*, XIII: 31–41.
32. *Robinson, J. et al.*, 2019. State of the field: Teaching with digital tools in the writing and communication classroom. *Computers and Composition*, 54: 102511.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

- **Кораблина Е.В.** Динамика самодетерминации у спортсменов
- **Лукьяненко В.П., Петрякова В.Г., Муханова Н.В., Аветян Г.В.** Современные подходы к оцениванию обучающихся начальной школы на уроках физической культуры

УДК 159.923

DOI 10.18522/2658-6983-2021-3-53-61

Кораблина Е.В.

ДИНАМИКА САМОДЕТЕРМИНАЦИИ У СПОРТСМЕНОВ

Ключевые слова: самодетерминация, спорт, перфекционизм, страсть.

Проблема детерминации является весьма актуальной и важной для современной науки и практики. Она связана с психологическими и мотивационными процессами, с тем, куда человек, в частности спортсмен, может направить свою активность, позволяет оценивать качественную работу спортсмена, его достижения, способность оценивать себя, свои результаты и, как следствие, конкурентоспособность.

В зарубежной литературе существует несколько взглядов на теорию мотивации и ее содержание. Общепринято их подразделять на содержательные (Ф. Герцберг, Д. Макклелланд, А. Маслоу и др.) и процессуальные (Э. Лоулер, Д. МакГрегор, Л. Портер и др.). К первым относят теории, определяющие внутренние побуждения, потребности, которые влияют на поведение людей; ко вторым относят те теории, которые объясняют поведение личности через ее восприятия и ожидания, с учетом взаимосвязи с конкретной ситуацией и возможных последствий выбора. Но наиболее полное и проработанное исследование по теории мотивации личности приходится на 1970-е гг., когда Э.Л. Деси и Р.М. Райаном была предложена теория самодетерминации, объединяющая все ранее разработанные теории (Гордеева, 2010; Deci, Ryan, 2008). Результатом их работы был новый подход к пониманию мотивации личности через психологическое благополучие (гедонистическое благополучие, эвдемоническое благополучие). Это благополучие возможно лишь через противопоставление внутренней и внешней мотивации. Внешняя мотивация детерминирует поведение человека через угрозы или поощрения. Когда же мы чувствуем радость от действий или просто наслаждаемся тем, что делаем, – значит, наше поведение детерминировано внутренней мотивацией.

Основная идея теории самодетерминации заключается в том, что внутренняя мотивация состоит из трех основных компонентов: потребности в автономии, или возможности самостоятельно принимать решения и следовать им; потребности в компетенции – достижении результатов (будь то профессионализм, личная жизнь или другие виды деятельности); потребности во взаимосвязи с людьми – близкими, друзьями, коллегами по работе, с кем связаны чувства социальной безопасности и принадлежности к определенному социальному кругу.

В связи с этим целью работы нашей является обзор результатов по изучению самодетерминации в спорте, ее проявлений в крайней степени – перфекционизма и одержимости – и влияния этих проявлений на психологическое благополучие спортсмена.

Самодетерминированный субъект может не только контролировать свой выбор в принятии решений, но и ставить перед собой жизненные цели и добиваться их, использовать как свою компетентность, так и умение общаться с людьми. В настоящее время в спорте тема самодетерминации стоит особенно актуально, так как эта деятельность всегда направлена на достижения и победы. Несоответствие результата спортсмена собственным ожиданиям заставляет его работать усерднее, увеличивать и без того сильнейшие нагрузки; и даже близкое окружение оценивает личность спортсмена исходя лишь из его достижений и результатов. Такое состояние заставляет спортсменов менять жизнеориентирующие смыслы, что приводит к смене мотивации с самодетерминированной на амотивационную.

В зарубежных и российских исследованиях вопросы психологического состояния спортсменов стоят очень

остро, однако тема самодетерминации в России раскрыта недостаточно; в основном это работы, связанные с саморегуляцией спортсменов, и практически отсутствуют работы, которые учитывают психологическое благополучие спортсмена. В то же время спортсменом должны управляться автономные мотивы, такие как внутренняя мотивация (он наслаждается процессом и ценит сам спорт) или идентифицированное регулирование (он считает, что спорт является важным для личных целей, таких как красота, здоровье или сила); тогда он с большей вероятностью получит удовольствие, удовлетворение и положительные эмоции. Нарушение этих базовых потребностей может привести к состоянию аффекта, регрессии, тревожности и неврозам, вплоть до патологий, что соответственно снижает уровень достижений спортсмена и даже, возможно, приводит к уходу из спорта (Chatzisarantis et al., 2003).

Если рассмотреть теорию самодетерминации ближе, автономия предстанет как самоопределение человека в деятельности. У человека есть внутренняя мотивация, он интегрирован в данную деятельность (она совпадает с его целями и не противоречит его ценностям), и он идентифицирует себя с тем представлением о себе, которое он составил. Внешняя мотивация нам показывает, что человек, не имея самоопределения в данной деятельности, вынужден в нее входить ради интроекции (одобрения кого-либо из близких или важных для него людей), ради выгоды или для избегания наказания. Несмотря на это, существуют и такие обстоятельства, при которых мы не всегда можем с уверенностью сказать, что нам какая-то деятельность абсолютно не нравится или мы получаем удовольствие от процесса деятельности, хотя есть много моментов, из-за

которых мы чувствуем раздражение или неудовлетворение. Этот момент перехода внешней мотивации во внутреннюю соответствует адаптивным стилям мотивации (Hagger, Hardcastle, 2014; Neumeister, 2004).

Также существует амотивация, когда человек считает, что бездействие – наиболее выгодный вариант, который сохранит тот баланс, который есть в данный момент, и это является выгодным именно для конкретных условий, в которых находится субъект. Если рассматривать континуум мотивационного поведения от самого адаптивного проявления (автономии) до полного отказа от деятельности (амотивации), то получается схема, представленная на рис. 1.

В настоящее время спортсмены чаще всего находятся в трех центральных позициях: они внешне мотивированы самой деятельностью в спорте, испытывают адаптивную мотивацию, иногда переходящую в самомотивацию при благоприятных стечениях обсто-

ятельств. Наиболее частыми в спорте являются межличностные стили, так как исключительно внешняя мотивация приводит к амотивации и уходу из большого спорта (Flett, Hewitt, 2005). В то же время самомотивация достаточно часто приводит к автономии. Но это происходит не всегда, так как профессиональная деятельность искажает восприятие спортсмена в сторону перфекционистских устремлений, выявляя свои особенности в мотивационном континууме. Находясь в состоянии адаптивной мотивации, спортсмены часто используют межличностные стили поведения, не полностью самодетерминированные и не полностью внешне мотивированные.

Межличностный стиль показывает нам промежуточные позиции в самоопределении, когда есть внешняя мотивация и двойственность ее восприятия (Hagger, Hardcastle, 2014; Hagger, Protojerou, 2018): 1) усвоить и интегрировать внешние причины поведения, если они привели к положительным

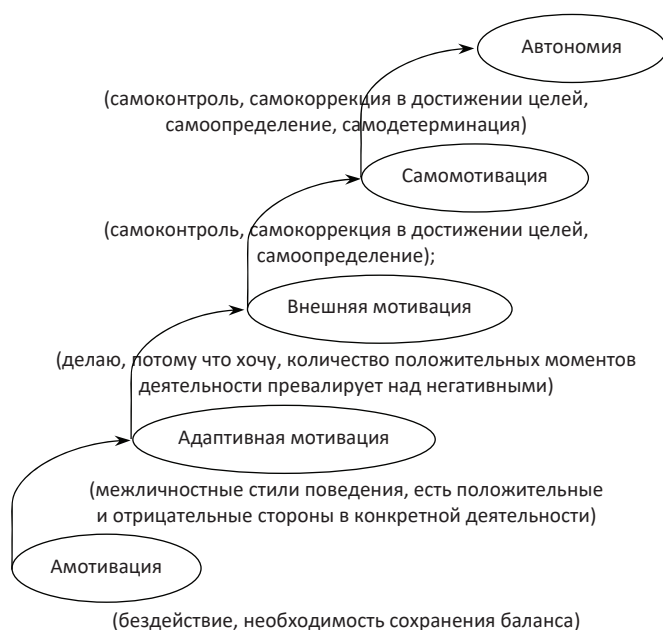


Рис. 1. Мотивационный континуум

результатам, во внутренний план действий, сделав их автономными, или 2) прийти к амотивационному стилю поведения. Здесь же следует сказать о том, что самомотивированный спортсмен прежде всего направлен на достижение высоких результатов, что предполагает необходимость физических и психических перегрузок. Переход в мотивационном континууме в сторону автономии сопряжен со стремлением к совершенству выполнения требований тренера, что может гарантировать успех на соревнованиях. По мнению Р. Валлеранда, любая деятельность, которой человек занимается годами, не может существовать исключительно на внешней мотивации, здесь необходима страсть к своему делу, которая поддерживает спортсменов в периоды их неудач и разочарований (Vallerand, 2008). Исследование Р. Валлеранда представило нам дуалистическую модель: страсти, варианта излишней мотивации, близкой

к одержимости, относительно контроля, конфликта с другими видами деятельности; и гармоничной страсти к своей деятельности, которая ведет к гармоничному контролю над ней. На основе его исследований было доказано, что любой из двух видов страсти ведет к положительным результатам в краткосрочной перспективе, что сказывается на психологическом состоянии спортсмена и на его достижениях, что показано на рис. 2.

Исследование показало, что гармоничная страсть способствует объективным показателям работы, а стремление любой ценой победить других, продиктованное одержимостью, оказывает негативное влияние на внутреннюю мотивацию. Говоря об одержимости, рассмотренной Р. Валлерандом, следует также рассмотреть и исследования, основанные на изучении перфекционистских устремлений у спортсменов. «Стремление к совершенству и идеальному выполнению

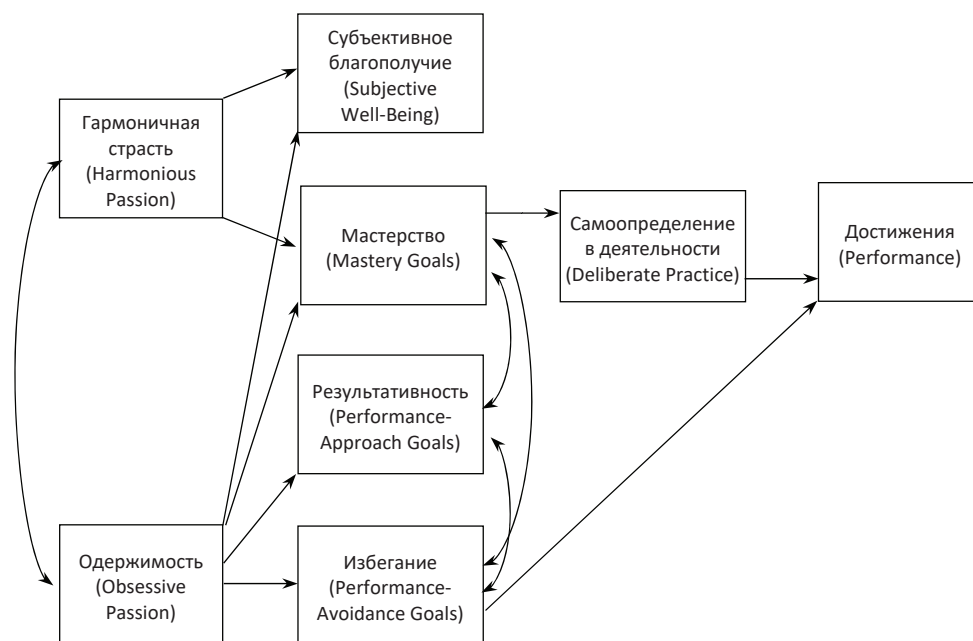


Рис. 2. Модель страсти по Валлеранду

заданий приводит нас к классическому пониманию перфекционизма, которое содержит завышенные стандарты выполнения действий в сочетании с тенденцией к чрезмерно критическим оценкам своего поведения, способность следовать завышенным стандартам деятельности и выдвигать к собственной личности чрезмерно высокие требования» (Гаранян, 2006).

Таким образом, для спортсмена, с одной стороны, перфекционистские устремления кажутся адаптивными, потому что они демонстрируют позитивную связь с результативностью и достижениями, субъективным благополучием и вовлечением спортсменов (Appleton et al., 2011; Curran et al., 2017).

Тем не менее это скрывает восприимчивость спортсменов к мотивационным и психологическим трудностям, возникающим из-за привязанности собственной значимости к достижениям, что показано в исследовании Г. Флетта и П. Хеввита (в своем исследовании они сопоставили последние исследования по перфекционистским устремлениям с 1991 по 2003 г. у спортсменов, выявляя взаимосвязь мотивации и неадекватного поведения (самодетерминированность на перфекционизм) (Flett, Hewitt, 2005). После неудачи спортсмены с высокими перфекционистскими устремлениями демонстрируют снижение производительности, периодически – состояние амотивации. Такое заключение делается на основе анализа обратной связи со спортсменами (Anshel, Mansouri, 2005). В то же время было доказано, что перфекционистские устремления напрямую взаимосвязаны с родительскими ожиданиями и ожиданиями, которые проецируются на спортсменов ближайшим окружением (Chatzisarantis et al., 2003; Neumeister, 2004).

Исследование, проведенное в Великобритании Л. Вильямсом, Т. Курраном и Э. Хиллом, показало зависимость результатов спортсменов от перфекционизма (Curran et al., 2017). В нем приняли участие 153 участника (93 мужчины, 60 женщин, средний возраст 15–16 лет, CO (стандартное отклонение) = 1,65); подростки были набраны из спортивных клубов. Что значимо, исследователи включили взаимосвязь перфекционистских устремлений от родительских ожиданий (табл. 1). Критерии отбора требовали, чтобы участники соревновались как минимум на региональном уровне, занимались спортом в среднем 7,4 года (CO = 2,81) и в их клубах в среднем 3,91 года (CO = 3,11). Участникам была разослана бумажная анкета. По опросникам Штобера два показателя были использованы в качестве индикаторов перфекционистских устремлений в спорте («Я ненавижу быть лучше всех в своем спорте» и «Одна из моих целей – быть совершенным во всем, что я делаю»). Также три показателя были использованы в качестве индикаторов перфекционистских проблем в спорте (примеры: «Если я проиграл соревнование, я чувствую себя неудачником как личность», «Люди ожидают от меня только совершенства»).

Таблица 1

Опрос по короткой версии шкалы многомерного перфекционизма (Н-MPS) Хьюитта и Флетта, проведенный Вильямсом, Курраном и Хиллом

Критерий	Средняя оценка	Стандартное отклонение
Мать	1,53	1,02
Отец	1,72	1,20
Условная самооценка компетенции	4,68	0,98
Перфекционизм, ориентированный на себя	5,17	0,89
Личностная диагностическая шкала	3,21	1,24

Все безошибочные корреляции между скрытыми факторами были положительными, статистически значимыми и варьировались по величине от умеренного до большого в соответствии с традиционными критериями размера эффекта: малое ≥ 10 , умеренное $\geq 0,30$, большое $\geq 0,50$ (табл. 2).

Таблица 2

Перфекционистские устремления спортсменов

Критерий	Диапазон	Совокупная надежность	Дисперсия (%)
Перфекционистские устремления	От 0,66 до 0,88	0,71	48
Перфекционистские проблемы	От 0,42 до 0,82	0,75	77
Условное отношение родителей	От 0,76 до 0,97	0,95	10

Таким образом, условное родительское отношение обусловлено самооценкой. В свою очередь, самооценка положительно предсказывала как перфекционистские устремления, так и перфекционистские опасения. Данное исследование выявило взаимосвязь между условным отношением родителей и аспектами перфекционистских

устремлений спортсменов. Данные Вильямса, Курранта и Хилла показали, что когда родители обуславливают свою любовь и привязанность успехом в спорте или достижениями, то спортсмены ставят для себя чрезмерно высокие цели (перфекционистские устремления) и проявляют озабоченность одобрением других (перфекционистские проблемы).

Условное отношение родителей и перфекционистские проблемы имеют большую корреляцию, в то время как корреляционная связь между условным отношением родителей и перфекционистскими устремлениями была умеренной (Appleton et al., 2011; Chatzisarantis et al., 2003). Используя условное отношение, родители не позволяют себе проявлять любовь или привязанность к своим детям, если те не оправдали их ожиданий (Flett, Hewitt, 2005). Такая практика в воспитании подрывает самодетерминированное отношение детей к спорту. Чтобы избежать родительского отказа от любви и причиняемой психологической боли, молодые спортсмены ставят для себя чрезмерно высокие личностные стандарты, дают себе резкую и негативную самооценку (рис. 3).

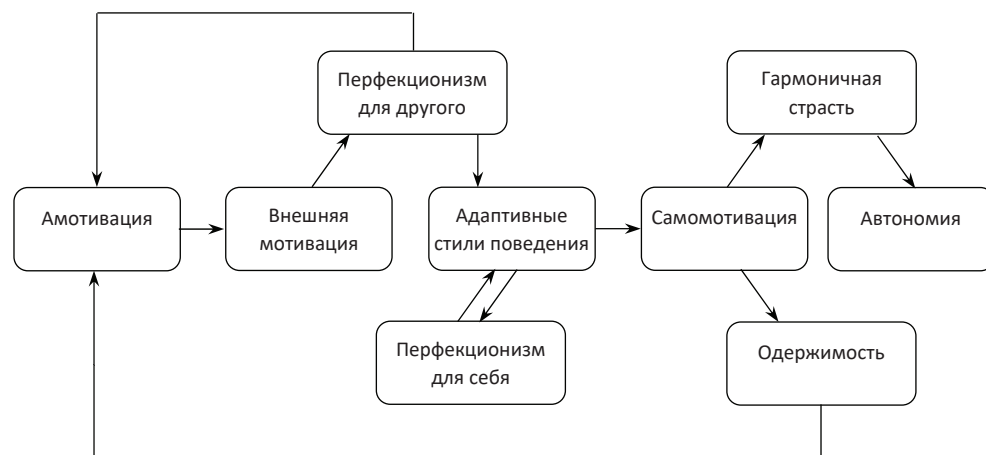


Рис. 3. Мотивационный континуум самодетерминации

Обобщенный анализ научных исследований позволяет вывести уточненный мотивационный континуум самодетерминации Деси и Райна и выявить его динамику.

Самодетерминация является развернутым актом внутриличностной деятельности спортсмена с отражением себя как субъекта; континуум самодетерминации может проявляться от амотивации к внешней мотивации, которая охватывает также и перфекционистские устремления спортсмена. В зависимости от направленности целей для себя или для другого спортсмен может перейти либо на адаптивный стиль поведения, либо вернуться к амотивации. Если задействован адаптивный стиль поведения, это значит, что спортсмен совершает важный внутренний переход от внешней мотивации к внутренней, и если переход завершен, то можно наблюдать самомотивацию спортсмена – собственные постановки целей, собственное желание их осуществлять и конкретные действия для осуществления этих целей. Здесь же, в самомотивации, проявляется страсть спортсмена к своей деятельности в зависимости от перфекционистских устремлений, которые детерминируют направленность спортсмена на победу и его самоопределение на достижения. Если преобладает желание победить любой ценой, несмотря ни на что, то одержимость деятельности может вернуть спортсмена к амотивации или адаптивному стилю поведения, но при гармоничной страсти к деятельности происходит переход к автономии, где проявляются положительные внутренние качества личности, такие как самоконтроль, самокоррекция в достижении целей, самоопределение, самодетерминация к деятельности.

По результатам обзора современных исследований можно утверждать,

что, во-первых, перфекционистские устремления спортсменов задают жесткие рамки следования правилам, что показывает хорошие результаты. При более тщательном рассмотрении можно выявить, что есть внешняя мотивированность действий, навязанная ближайшим окружением, родственниками, близкими людьми, и это не позволяет спортсменам двигаться дальше через адаптивный стиль в самомотивационное поле, а возвращает их в амотивационное поле континуума самодетерминации. Помимо этого, есть спортсмены, чьи перфекционистские устремления исходят из желания совершенствоваться в спорте для себя, а не ради других, и это позволяет им через адаптивный стиль перейти в поле самомотивации. Существует переход от перфекционистских устремлений для другого к проявлению перфекционизма для себя, это в дальнейшем необходимо уточнять и прорабатывать на практике, что может быть интересно исследователям в данной области. Во-вторых, показано, что любой обладает страстью к своей деятельности, проявляющейся по-разному. Если страсть учитывает субъективное благополучие и включает желание достигать мастерства, то это гармоничная страсть, которая приводит к самоопределению личности по отношению к своей деятельности. Спортсмен адекватно проявляет себя в любых ситуациях, учится четко ставить цели, желает их достижения. Если же страсть основана на мастерстве спортсмена, зациклена на высокой результативности без учета каких-либо дополнительных влияющих на спортсмена факторов, таких как состояние здоровья, непонимание элемента, не полное восстановление и др., а также сосредоточенности спортсмена на избегании иных видов деятельности в ущерб спорту, то это

ведет к одержимости спортсмена, и несмотря на то, что в краткосрочном периоде спортсмен показывает хорошие результаты, в долгосрочном периоде это ведет к негативным последствиям – вплоть до амотивации.

В последние годы возросло количество детей, которых родители отдали или хотят отдать в спорт, что очень важно для общего развития и здоровья ребенка. Но важно понимать, что в большом спорте высокая требовательность, жесткие рамки при тренировочном процессе, нацеленность на результаты и много другое, что влияет на психологическое благополучие ребенка, заставляя его адаптироваться. При рассмотрении успешных результатов в долгосрочном периоде автономия является наиболее приоритетной; при рассмотрении краткосрочных результатов автономией можно поступиться. Очень многое зависит от тренера, преподавателя. Следует помнить о двойственной роли перфекционистских устремлений, которые могут долгое время держать спортсмена на одном уровне, не давая ему возможности улучшения своих результатов. Также следует понимать, что излишне сильная увлеченность спортом – не всегда хорошо, если это идет в ущерб здоровью, социальной адаптации и психологическому благополучию спортсмена. Теряя баланс между самоопределением и самооэффективностью, спортсмен переходит в состояние амотивации. Смещение акцентов с одержимости на гармоничную страсть поможет спортсмену пройти сложные психологические моменты без полной утраты мотивации и перейти на уровень автономии. Актуальным остается вопрос перехода из одного мотивационного поля в другое, выявления четкого критерия для каждого из полей в континууме самодетерминации.

Перспективным направлением работы в этом плане может быть разработка новых моделей самодетерминации у спортсменов, что позволит более качественно прогнозировать результаты, связанные с мотивацией в спорте больших достижений, судить о психологическом благополучии в контексте общего состояния здоровья спортсменов.

Литература

1. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) // Современная терапия психических расстройств. 2006. № 1. С. 31–40.
2. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1. Проблемы развития теории // Психологические исследования. 2010. № 4. URL: <http://psystudy.ru/num/2010n4-12/343-gordeeva12>.
3. Anshel, M.H. and H. Mansouri, 2005. Influences of perfectionism on motor performance, affect, and causal attributions in response to critical information feedback. *Journal of Sport Behavior*, 28: 99–124.
4. Appleton, P.R., H.K. Hall and A.P. Hill, 2011. Examining the influence of the parent-initiated and coach-created motivational climates upon athletes perfectionistic cognitions. *Journal of Sports Sciences*, 29: 661–671.
5. Chatzisarantis, N.L.D. et al., 2003. A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24: 29–48.
6. Curran, T., A.P. Hill and L.J. Williams, 2017. The relationships between parental conditional regard and adolescents self-critical and narcissistic perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 109: 17–22.
7. Deci, E.L. and R.M. Ryan, 2008. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49: 14–23.
8. Flett, G.L. and P.L. Hewitt, 2005. The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, 14: 14–18.
9. Hagger, M.S. and S.J. Hardcastle, 2014. Interpersonal style should be included in taxonomies of behavior change techniques. *Frontiers in Psychology*, 5: 254.
10. Hagger, M.S. and C. Protogerou, 2018. Affect in the context of self-determination theory. In: Williams, D.M., R.E. Rhodes and M.T. Conner (Eds.). *Affective determinants of health behavior* (pp. 132–157). N.Y.: Oxford University Press.
11. Neumeister, K.L.S., 2004. Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48: 259–274.

12. *Vallerand, R.J.*, 2008. On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology*, 49 (1): 1–13.

Reference

1. *Garanyan, N.G.*, 2006. Perfectionism and mental disorders (review of foreign empirical studies). *Modern Therapy of Mental Disorders*, 1: 31–40. (rus)
2. *Gordeeva, T.O.*, 2010. Theory of self-determination: present and future. Ch. 1. Problems of theory development. *Psychological research*, 4. URL: <http://psystudy.ru/num/2010n4-12/343-gordeeva12>. (rus)
3. *Anshel, M.H.* and *H. Mansouri*, 2005. Influences of perfectionism on motor performance, affect, and causal attributions in response to critical information feedback. *Journal of Sport Behavior*, 28: 99–124.
4. *Appleton, P.R.*, *H.K. Hall* and *A.P. Hill*, 2011. Examining the influence of the parent-initiated and coach-created motivational climates upon athletes perfectionistic cognitions. *Journal of Sports Sciences*, 29: 661–671.
5. *Chatzisarantis, N.L.D. et al.*, 2003. A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24: 29–48.
6. *Curran, T.*, *A.P. Hill* and *L.J. Williams*, 2017. The relationships between parental conditional regard and adolescents self-critical and narcissistic perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 109: 17–22.
7. *Deci, E.L.* and *R.M. Ryan*, 2008. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49: 14–23.
8. *Flett, G.L.* and *P.L. Hewitt*, 2005. The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, 14: 14–18.
9. *Hagger, M.S.* and *S.J. Hardcastle*, 2014. Interpersonal style should be included in taxonomies of behavior change techniques. *Frontiers in Psychology*, 5: 254.
10. *Hagger, M.S.* and *C. Protoherou*, 2018. Affect in the context of self-determination theory. In: *Williams, D.M.*, *R.E. Rhodes* and *M.T. Conner* (Eds.). *Affective determinants of health behavior* (pp. 132–157). N.Y.: Oxford University Press.
11. *Neumeister, K.L.S.*, 2004. Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48: 259–274.
12. *Vallerand, R.J.*, 2008. On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology*, 49 (1): 1–13.

УДК 796.011.3
DOI 10.18522/2658-6983-2021-3-62-70

**Лукьяненко В.П.,
Петрякова В.Г.,
Муханова Н.В.,
Аветян Г.В.**

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Ключевые слова: результаты обучения, качество образования, урок физической культуры, учебные достижения, способы оценивания, формирующее оценивание.

© Лукьяненко В.П., 2021
© Петрякова В.Г., 2021
© Муханова Н.В., 2021
© Аветян Г.В., 2021

Проблема определения уровня сформированности результатов обучения в настоящее время привлекает к себе пристальное внимание и требует поиска более эффективных путей своего решения. В решении этой задачи трудно переоценить необходимость создания благоприятных условий для качественного преподавания программного материала по общеобразовательным дисциплинам, в том числе и по учебному предмету «Физическая культура». Для этого необходимо определить не только наиболее эффективные формы, средства и методы преподавания программного материала, но и способы контроля за качеством его освоения обучающимися.

Вопрос о том, как в условиях современных требований к проведению уроков физической культуры должны быть организованы взаимосвязи между различными формами преподавания программного теоретического, методического и практического материала из основных разделов Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, является важнейшим в совершенствовании образовательного процесса по физической культуре. Стандарты предполагают реализацию обновленного содержания образования, требующего подбора и применения более современных, наиболее эффективных форм, средств и методов обучения. При этом всякая деятельность, проявляемая школьниками в процессе общего образования, должна быть непременно оценена учителем. Поэтому создание и функционирование эффективной системы оценивания обучающихся в процессе учебной работы по физической культуре является важным условием повышения эффективности процесса общего образования. В связи с этим возникает необходимость измене-

ния традиционных подходов к системе оценивания учебных достижений школьников.

Таким образом, актуальность исследования заключается в необходимости применения в образовательном процессе более современных и эффективных способов оценивания учебных достижений школьников, соответствующих требованиям ФГОС.

В настоящее время наиболее важными критериями уровня образования школьников в области физической культуры остаются результаты в беге, прыжках, метаниях, количестве подтягиваний, приседаний, сгибаний и разгибаний рук в упоре и т.п., т.е. все то, что характеризует уровень физической подготовленности и не имеет прямого отношения к уровню образованности. По нашему мнению, при таком подходе к системе оценивания происходит откровенная подмена понятия «образование в области физической культуры» понятием «физическая подготовка».

По мнению С.Е. Шишова и В.А. Кальней, «требуется избегать абсолютизации и преувеличения роли двигательных нормативов» (Шишов, Кальней, 2000, с. 45). Качество общего образования в области физической культуры должно определяться не объемом и интенсивностью нагрузки, не моторной плотностью занятия, а прежде всего уровнем теоретической и практико-методической подготовленности учащихся (Бутин, 2007; Муханова, 2018).

Как отмечает К.В. Привалова, «педагогам следует овладеть новыми методами и приемами, позволяющими оценивать предметные, метапредметные и личностные образовательные результаты обучающегося на различных этапах образовательного процесса» (Сборник методических ре-

комендаций..., 2018, с. 5). По мнению автора, «формирующее оценивание оказывается самым эффективным способом повысить образовательные достижения каждого ученика...» (там же, с. 6). Цель формирующего оценивания заключается в подготовке обучающихся к непрерывному и самостоятельному обучению (Пинская, 2010, с. 6). Информативная обратная связь (ИОС) является неотъемлемой частью формирующего контроля (Максименкова и др., 2014, с. 39).

И. Логвина и Л. Рождественская отмечают, что «формирующее оценивание является элементом компетентностной модели при планировании результатов обучения» (Логвина, Рождественская, 2012, с. 6). Авторы сравнивают данный способ оценивания с поливкой растения: «Стандартизированное оценивание обеспечивает подход к разным ученикам с “одной меркой”, независимо от их индивидуальных возможностей и потребностей. Формирующее оценивание можно сравнить с поливом растения. “Поливаем, чтобы росло, учим, чтобы ученики почувствовали “вкус” к учебе!”» (там же, с. 5).

Е.Н. Землянская подчеркивает, что «формирующее оценивание – новый педагогический инструмент, полностью соответствующий современным образовательным ценностям и задачам. Он основан на адресной поддержке обучения, анализирующей учебную самостоятельность каждого обучающегося, помогает ему самостоятельно находить наилучшие стратегии и способы своей учебной деятельности» (Землянская, 2016, с. 50). Автор указывает на то, что формирующее оценивание (Formative Assessment) является синонимом понятия «оценка для обучения» (Assessment for Learning) (Black et al., 2003; Garrison,

Ehringhaus, 2007) – как процесса поиска и интерпретации фактических данных, которые позволяют учащимся и их родителям понять, на каком этапе усвоения знаний они находятся и в каком направлении им следует двигаться (Землянская, 2016, с. 50).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что применительно к образовательной деятельности в области физической культуры важнейшим результатом применения формирующего оценивания является повышение уровня самостоятельности обучающихся, выражающейся в их готовности к физкультурному самообразованию, самовоспитанию и физическому самосовершенствованию. Главным инструментом формирующего оценивания является модель оценивания не только предметных (традиционных ЗУНов – знаний, умений и навыков), но и личностных, метапредметных результатов обучения, реализуемых через универсальные учебные действия.

В результате осуществленного нами подхода к определению основного содержания учебного предмета «Физическая культура» стало очевидным, что развитие универсальных учебных действий обусловлено прежде всего уровнем владения специальными физкультурными знаниями (Лукьяненко, 2014, 2016; Муханова, 2018).

При этом деятельность учащихся в процессе обучения должна быть направлена не столько на простое запоминание знаний, воспроизведение разнообразных форм двигательной активности, сколько на процесс самостоятельного добывания знаний, связанных с воздействием на свою физическую природу и формированием умения делать этот процесс более эффективным. Восприятие обучающимися специальных знаний должно осу-

ществляться не в качестве формального заучивания учебного материала, а путем его творческого восприятия и использования в различных жизненных ситуациях (Кудрявцев, 2012).

Для качественного преподавания системы специальных знаний Г.А. Васильков считает необходимым осуществлять взаимосвязь уроков физической культуры со всеми остальными организованными и самостоятельными формами занятий как в школе, так и дома. При этом в решении задач теоретической, физической, тактической, технической, психологической подготовки учащихся автор отмечает непревзойденную важность системы домашних заданий (Васильков, 1988). По его мнению (высказанному около 40 лет назад, но остающемуся актуальным и сегодня), главным критерием оценки успеваемости школьников по физической культуре должен быть уровень их теоретической подготовки (степень усвоения и практической реализации знаний), «который, к сожалению, в школах оценивается крайне редко, и мы сетуем на низкую “физкультурную образованность” учащихся» (Васильков, 1983, с. 13).

В качестве примера в процессе уроков физической культуры могут использоваться такие методики и приемы формирующего контроля, как «Недельный отчет», «Индекс-карточки», «Аффективный опросник» и др.

Методика «Недельный отчет». Методика позволяет отследить успешность обучения школьников за неделю, выявить основные пробелы в знаниях и умениях. Методика предполагает ответы обучающихся на вопросы, например: что я узнал? Чему научился? Что осталось непонятым? Какие вопросы меня еще интересуют?

Прием «Индекс-карточки». На одной стороне карточки содержится

задание по обобщению изученного материала: обучающимся предлагается сформулировать основные мысли и идеи по пройденному материалу. На другой стороне карточки содержится задание по формулированию вопросов, которые возникли у обучающихся в процессе урока. В начальной школе карточки могут быть изготовлены, например, в виде различных фруктов: яблоки, груши, персики и пр.

Прием «Аффективный опросник».

В заранее подготовленной таблице обучающиеся отмечают свое отношение к занятию, удовлетворенность своей работой на уроке, уровень понимания пройденного материала, готовность к выполнению домашнего задания и т.д.

Оценивание уровня овладения обучающимися системой физкультурных знаний и умений пользоваться ими должно осуществляться на основе следующих критериев.

Один из ведущих критериев – это умение осуществлять самонаблюдение, самоконтроль за состоянием своего организма. Оценка может осуществляться с использованием эвристических приемов, основанных на идеях проблемного обучения («различие между уровнем поставленных задач и уровнем знаний обучающихся» (Шостак и др., 2020, с. 72)). Это могут быть, например, эвристические вопросы:

- А что если изменить традиционные условия выполнения физического упражнения, например: а) выполнить его не в спортивном зале, а на пересеченной местности; б) добавить (или убрать) некоторые элементы; в) добавить (или убрать) дополнительное оборудование (инвентарь) и пр.?

- А что если составить комплекс утренней гимнастики, но: а) в другой последовательности выполнения физических упражнений; б) изменить

темп и ритм выполнения физических упражнений; в) задать определенное время на выполнение комплекса; г) исключить или добавить те или иные физические упражнения и пр.?

- А что если в подвижной игре: а) мяч или игрок изменили скорость, высоту полета; б) игрок не вышел на определенную позицию; в) главной задачей поставить совершенствование технического (тактического) мастерства и пр.?

- Выполнение физических упражнений будет эффективным, если...

- Какие движения можно добавить к упражнению «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа»? и т.п.

К формирующим приемам оценивания относятся также вопросы-утверждения. Например, отметить действием, словом, жестом верное или неверное утверждение: волейбольный мяч легче, чем баскетбольный; баскетбольным мячом играют в волейбол; футбольный мяч бросают через сетку; баскетбольный мяч бросают в кольцо; в скелетоне принимают участие 4 человека; волейбольный мяч весит 650 г и т.д.

С целью повышения интереса обучающихся к урокам физической культуры учителями может быть использован современный сленг для обозначения учебной деятельности. При этом следует учитывать, что с его помощью необходимо не опускаться до уровня обучающихся, а подтягивать их до более высокого уровня знания терминологии, понимания учебной задачи, проблемной ситуации, явления, предмета и пр.

Например, при создании условий для проявления инициативы и самостоятельности обучающихся можно привлечь к соревновательной деятельности в социальных сетях (Instagram), к размещению фото и видеороликов под хештегами #делайзарядку, #лю-

блюфизру, #авамслабо?, #научился-сам, для того чтобы получить «хайп» от учителя, к проведению «батла» (баскетболистов, волейболистов и пр.) во время уроков физической культуры. В наибольшей мере это применимо при выполнении свободных заданий (без четкой регламентации способов их выполнения), когда обучающиеся предлагают свои варианты по их выполнению. Как отмечает О.М. Железнякова, «свободное задание – это необязательное требование учителя, которое учащийся выполняет по собственной инициативе» (Железнякова, Ермохина, 2006, с. 126).

В заключительной части уроков физической культуры могут использоваться кубики Блума (желательно – сшитые из материала). На каждой стороне кубика приклеены или размещены в специальные карманы глаголы. Например: *поделись, назови, объясни, придумай, подведи итог*. Класс делится на несколько групп, в каждой из которых обучающиеся передают кубик друг другу. По сигналу учителя тот обучающийся, у кого оказался кубик Блума, подбрасывает его и отвечает на тот вопрос, который размещен на верхней стороне кубика.

Экспериментальное исследование было организовано с целью определения качества освоения обучающимися программного материала по учебному предмету «Физическая культура». Для проведения эксперимента были сформированы две идентичные по своему составу группы из числа обучающихся 3–4-х классов – экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ).

На начальном этапе исследования учителям было предложено в процессе уроков физической культуры акцентировать внимание обучающихся на изучении тех вопросов, которые включены в анкетирование. С обуча-

ющимися ЭГ уроки физической культуры проводились с использованием метода формирующего оценивания, а в КГ – по традиционной методике. Обучающимся 3–4-х классов было предложено ответить на ряд вопросов из разных разделов.

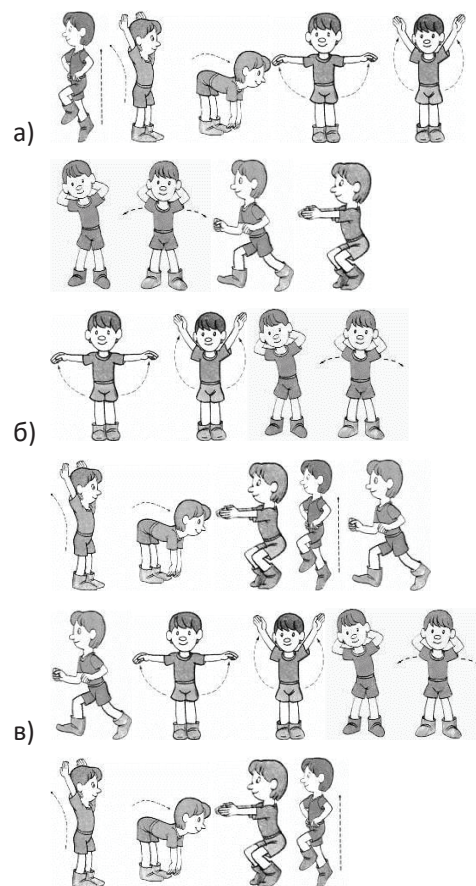
- Раздел «Основы знаний»:

1. Перечислите основные физические качества человека.

2. Назовите тесты для оценки уровня развития двигательных способностей человека (один тест для каждого физического качества).

3. К какому виду гимнастики относятся булава и гимнастическая лента?

- Раздел «Способы физкультурной деятельности»: отметь знаком правильную последовательность выполнения утренней гимнастики



г) во всех комплексах последовательность выполнения правильная

• Раздел «Физическое совершенствование»:

1. Бег на 30 м. Какой результат лучше (отметь галочкой): 6,2 с; 6,9 с; 5,2 с.

2. Прыжок в длину с места. Какой результат лучше (отметь галочкой): 181 см; 190 см; 177 см.

В результате исследования выявлено, что на «отлично» программный материал по физической культуре освоили в среднем 58%, на «хорошо» – 28%, на «удовлетворительно» – 14% обучающихся КГ. в ЭГ на «отлично» программный материал по физической культуре освоили в среднем 77% обучающихся (показатель на 19% выше, чем в КГ); на «хорошо» – в среднем 20% (на 8% ниже, чем в КГ); на «удовлетворительно» – 3% (на 11% ниже, чем в КГ).

Из рис. 1 видно, что 91% обучающихся начальной школы удовлетворены своей работой на уроках физической культуры, 83% оценивают их на «отлично» и «хорошо», 69% понимают учебный материал, 79% готовы к выполнению домашних заданий по предмету.

Из рис. 2 видно, что на заключительном этапе исследования незначительно, но увеличилось количество

обучающихся КГ, которые не удовлетворены своей работой на уроках физической культуры (на 3%), недопонимают учебный материал (на 7%), недостаточно мотивированы к выполнению домашних заданий по предмету (на 8%). При этом по-прежнему 83% обучающихся КГ оценивают уроки физической культуры на «отлично» и «хорошо».

Из рис. 3 видно, что на заключительном этапе исследования незначительно, но снизилось количество обучающихся ЭГ, которые не удовлетворены своей работой на уроках физической культуры (на 3%). На 11% снизилось количество обучающихся ЭГ, которые недопонимают учебный материал по физической культуре. Недостаточно мотивированы к выполнению домашних заданий по предмету 18% обучающихся ЭГ. На «отлично» и «хорошо» уроки оценивают 97% обучающихся ЭГ.

Итак, результаты исследования показали, что преимущественная ориентация учителей на реализацию программного материала только из раздела «Физическое совершенствование» не способствует повышению качества образования школьников в области



Рис. 1. Результаты формирующего контроля обучающихся ЭГ и КГ на начальном этапе исследования

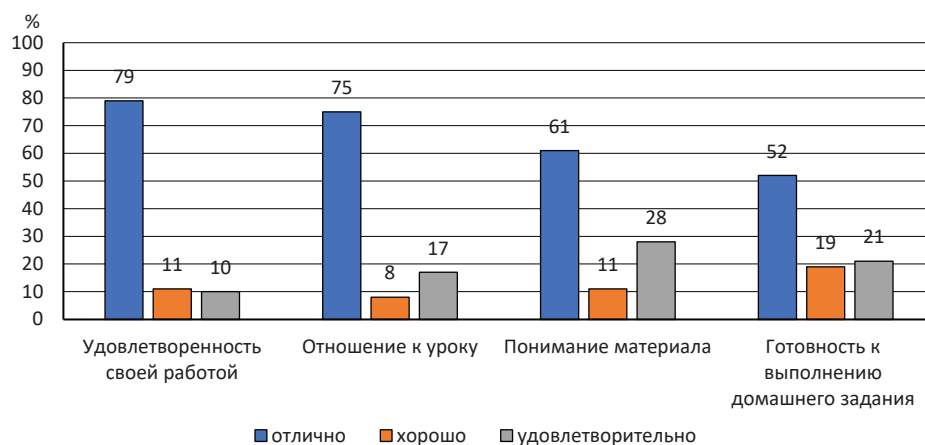


Рис. 2. Результаты формирующего контроля обучающихся КГ на заключительном этапе исследования



Рис. 3. Результаты формирующего контроля обучающихся ЭГ на заключительном этапе исследования

физической культуры. Без целенаправленной теоретическо-методической подготовки из разделов «Знания о физической культуре», «Способы физкультурной деятельности» невозможно способствовать повышению качества образования школьников в области физической культуры.

Выявлено, что использование формирующего контроля на уроках физической культуры позволяет повысить качество образования младших школьников в данной области. Разница показателей (на начало и окончание эксперимента) отражена в следующем:

- на «отлично» программный материал по физической культуре освоили в среднем 77% обучающихся ЭГ, 58% – КГ;
- в ЭГ на 3% снизилось количество обучающихся, которые не удовлетворены своей работой на уроках физической культуры, в то время как в КГ их количество увеличилось на 3%;
- в ЭГ на 11% снизилось количество обучающихся, которые недопонимают учебный материал по физической культуре, в КГ – увеличилось на 7%;

- в ЭГ недостаточно мотивированы на выполнение домашних заданий по предмету 18% обучающихся, в КГ – 21%;
- на «отлично» и «хорошо» уроки физической культуры оценивают 97% обучающихся ЭГ, в КГ – 83%.

Для повышения эффективности уроков физической культуры необходимо соблюдать ряд организационно-методических условий:

- использование наиболее эффективных средств, методов и форм организации занятий, позволяющих обучающимся в совершенстве овладеть теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками в области физической культуры;
- использование целесообразных способов контроля за качеством освоения обучающимися не только двигательных умений и навыков, но специальных знаний;
- полноценное выполнение учебным предметом «Физическая культура» своей общеобразовательной функции как важнейшее условие повышения эффективности учебных занятий по физической культуре и качества общего физкультурного образования обучающихся.

В целом полученные результаты проведенного исследования свидетельствуют об эффективности использования формирующего контроля на уроках физической культуры в начальной школе.

Литература

1. Бутин И.М. Теория подкрепляет практику // Физическая культура в школе. 2007. № 8. С. 32–33.
2. Васильков Г.А. Управление учебным процессом – системный подход // Физическая культура в школе. 1983. № 9. С. 13–15.
3. Васильков Г.А. Учебные карточки на уроке // Физическая культура в школе. 1988. № 9. С. 13–20.
4. Железнякова О.М., Ермохина О.Н. Формирование надситуативной познавательной активности школьников в процессе обучения. Ульяновск: Симбирская книга, 2006.

5. Землянская Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5, № 3. С. 50–58.
6. Кудрявцев М.Д. Теоретико-методологическое обоснование преподавания образовательного компонента физической культуры в начальной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Улан-Удэ, 2012.
7. Логвина И., Рождественская Л. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника: пособие для учителя. Narva, 2012.
8. Лукьяненко В.П. Сущность понятия и главное предназначение общего образования по физической культуре // Физическая культура в школе. 2016. № 2. С. 2–8; № 3. С. 4–11.
9. Лукьяненко В.П. Сущность понятия и основное предназначение учебного предмета «Физическая культура». Постановка проблемы // Физическая культура в школе. 2014. № 5. С. 2–6; № 6. С. 9–14.
10. Максименкова О.В., Незнанов А.А., Подбельский В.В. О формирующем контроле и информативной обратной связи при проектировании учебных курсов по программированию // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Информатизация образования. 2014. № 4. С. 37–48.
11. Муханова Н.В. Педагогические условия формирования познавательной активности учащихся в процессе общего образования в области физической культуры: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2018.
12. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. М.: Логос, 2010.
13. Сборник методических рекомендаций по применению формирующего оценивания на уроках в начальной школе: учеб.-метод. пособие / сост. К.В. Привалова. Ярославль, 2018.
14. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000.
15. Шостак Е.В., Донской Д.Ю., Нестерова А.В. Развитие понятия «самообразование» в историческом аспекте // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 10. С. 71–76.
16. Garrison, C. and M. Ehringhaus, 2007. Formative and summative assessments in the classroom. URL: www.amle.org/Publications/WebExclusive/Assessment/tabid/1120/Default.aspx.
17. Black, P. et al., 2003. Assessment for Learning: Putting it into practice. Berkshire, England: Open University Press.

Reference

1. Butin, I.M., 2007. Theory reinforces practice. Physical Education at School, 8: 32–33. (rus)

2. *Vasilkov, G.A.*, 1983. Management of the educational process – a systematic approach. *Physical Education at School*, 9: 13–15. (rus)
3. *Vasilkov, G.A.*, 1988. Flash cards at the lesson. *Physical Education at School*, 9: 13–20. (rus)
4. *Zheleznyakova, O.M.* and *O.N. Ermokhina*, 2006. Developing supra-situational cognitive activity of schoolchildren in the learning process. Ulyanovsk: Simbirskaya Kniga. (rus)
5. *Zemlyanskaya, E.N.*, 2016. Formative assessment (assessment for training) of educational achievements of students. *Modern Foreign Psychology*, 5 (3): 50–58. (rus)
6. *Kudryavtsev, M.D.*, 2012. Theoretical and methodological justification of teaching e educational component of physical culture in primary school: abstract of Doctoral Thesis in Pedagogical Sciences. Ulan-Ude. (rus)
7. *Logvina, I.* and *L. Rozhdestvenskaya*, 2012. Tools for formative assessment in the activity of a subject teacher: a manual for teachers. Narva. (rus)
8. *Lukyanenko, V.P.*, 2016. The essence of the concept and the main purpose of general education in physical culture. *Physical Education at School*, 2: 2–8; 3: 4–11. (rus)
9. *Lukyanenko, V.P.*, 2014. The essence of the concept and the main purpose of the educational subject “Physical culture”. Stating the problem. *Physical culture at School*, 5: 2–6; 6: 9–14. (rus)
10. *Maksimenkova, O.V.*, *Neznanov A.A.* and *V.V. Podbelsky*, 2014. On formative control and informative feedback in the design of training courses in programming. *Bulletin of People Friendship University. Series: Informatization of Education*, 4: 37–48. (rus)
11. *Mukhanova, N.V.*, 2018. Pedagogical conditions for developing cognitive activity of students in the process of general education in the field of physical culture: Candidate’s Thesis in Pedagogical Sciences. Stavropol. (rus)
12. *Pinskaya, M.A.*, 2010. Formative assessment: assessment in the classroom: teaching manual. Moscow: Logos. (rus)
13. *Privalova, K.V.* (Comp.), 2018. Collection of methodological recommendations for the use of formative assessment in the classroom at primary school: teaching manual. Yaroslavl. (rus)
14. *Shishov, S.E.* and *V.A. Kalney*, 2000. School: monitoring education quality. Moscow: Pedagogical Society of Russia. (rus)
15. *Shostak, E.V.*, *D.Yu. Donskoy* and *A.V. Nesterova*, 2020. Development of the concept “self-education” in historical perspective. *The World of Academia: Culture, Education*, 10: 71–76. (rus)
16. *Garrison, C.* and *M. Ehringhaus*, 2007. Formative and summative assessments in the classroom. URL: www.amle.org/Publications/WebExclusive/Assessment/tabid/1120/Default.aspx.
17. *Black, P. et al.*, 2003. *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Berkshire, England: Open University Press.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Орлова О.Н., Махина Л.А., Спиридонова Н.С.** Компетентностный подход в профессиональном образовании
- **Давыденко В.А., Малыхина О.А.** Самостоятельная работа магистрантов в контексте модернизации ФГОС в педагогическом вузе
- **Никонова Е.Н., Полякова М.В., Каткова Н.М., Жеребкина О.С.** Методика использования онлайн-ресурсов в целях формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-экономистов

УДК 378.147

DOI 10.18522/2658-6983-2021-3-73-79

**Орлова О.Н.,
Махина Л.А.,
Спиридонова Н.С.**

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, профессиональное образование, методическое обеспечение.

Актуальность избранной темы обусловлена значимостью компетентностного подхода в профессиональном образовании для современной системы обучения, ведь он, можно сказать, в буквальном смысле является фундаментом преобразования системы российского обучения. Несмотря на то, что названный подход вводился с целью усовершенствования системы приобретения обучающимся необходимой для осуществления эффективной профессиональной деятельности триады «знание, навыки, умение», у многих представителей науки и действующих преподавателей возникают вопросы по поводу применения данного подхода на практике, многие авторы отмечают наличие проблем при применении компетентностного подхода.

Актуальность исследования на современном этапе вопросов применения компетентностного подхода отмечается многими авторами (Алексейчева, 2018; Заярская, 2016; Иванова, Щербляков, 2020; Носов, 2019; Угрюмова, 2019; Цыдыпова и др., 2016).

Являясь действующими преподавателями технического вуза, мы на практике применяем компетентностный подход, и за время работы на его основе выявили как положительные моменты его использования, так и проблемы применения, требующие устранения для получения наиболее эффективного конечного результата.

Итак, целью написания настоящей статьи является комплексное исследование компетентностного подхода в российском профессиональном образовании.

При написании настоящей статьи применялись следующие методы исследования:

- описательный метод – при его помощи нами была произведена процедура сбора, первичного анализа

и изложения материалов исследования, основных понятий и их характеристик;

- метод анализа – при его помощи нами были исследованы основные понятия, представленные в работе;
- системный метод – при его помощи было осуществлено системное познание объекта настоящего исследования;
- сравнительный метод – при его помощи нами были рассмотрены и сравнены различные мнения представителей науки по разным вопросам, исследуемым в статье.

Без сомнения, внедрение в российское профессиональное образование компетентностного подхода – это положительный момент. Как справедливо отмечает Н.А. Каменева, реализация компетентностного подхода при подготовке специалистов в процессе непрерывного профессионального образования необходима для удовлетворения требований рынка труда в условиях развития современной инновационной экономики (Каменева, 2020, р. 105).

Однако при внедрении в образовательный процесс профессиональных вузов исследуемого подхода возникла необходимость в модернизации действующего на тот момент содержания образовательного процесса, в постановке новых целей и задач обучения. Также следует отметить и то, что у преподавателей возникла необходимость в обучении применению в практической деятельности практико-ориентированных технологий для реализации содержания обучения и измерения эффективности и качества образовательного процесса. Данный процесс в полной мере еще не завершен, во многих вузах страны до сих пор идет освоение компетентностного подхода. Это, в частности, связано с не-

которой размытостью самих понятий «компетенция» и «компетентностный подход», а также с проблемами практического применения, которые мы рассмотрим ниже.

В качестве специфической черты компетентностного подхода следует назвать направленность непосредственно на личность обучающегося, на его самообразование и саморазвитие. Как справедливо отмечает Н.В. Струнина, «в Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения образовательные программы по всем дисциплинам представлены в виде набора компетенций и компетентностей, которыми учащиеся должны овладеть за время своего обучения и обеспечивающими способность самостоятельно решать возникающие перед ними задачи» (Струнина, 2014, с. 106).

Дадим определения используемым и исследуемым в данной статье терминам.

Итак, под термином «компетенция» в научной литературе предлагается понимать общую способность, являющуюся основанной на конкретных «знаниях, опыте, ценностях, склонностях личности, которые приобретены в процессе обучения» (Лукина, 2014, с. 78). Однако, как справедливо отмечает О.А. Лукина, компетенция ни в коей мере не сводится только к знаниям или только к навыкам. Помимо этого, как отмечает названный автор, крайне важно различать термины «компетенция» и «умение». Под термином «умение», по мнению автора, следует понимать «действие в специфической ситуации, проявление компетенции или способности к действию». В свою очередь, термин «компетенция» О.А. Лукина объясняет как «характеристику, которую можно извлечь из наблюдений за действиями, за умениями» (там же).

К. Кеен, объясняя значение термина «компетенция», приводит сравнение с пальцами на руке: навыки, знания, опыт, контакты, ценности, координируемые ладонью и контролируемые нервной системой, управляющей рукой в целом (Keen, 1992).

Что касается компетентностного подхода, то под названным термином в системе образования принято понимать метод осуществления обучения, направленный непосредственно на развитие у обучающегося способностей разрешать профессиональные задачи согласно требованиям к личностным и профессиональным качествам. То есть:

- обучение студента умению осуществлять поиск, анализ, отбор и обработку информации, передачу необходимых требований;
- привитие студенту владения навыками взаимодействия с окружающими, умения работать в команде, использовать современные механизмы осуществления планирования и анализировать свою деятельность в нетипичных ситуациях;
- привитие студенту владения современными приемами решения проблемных моментов.

Анализируя сущность компетентностного подхода, следует отметить, что неотъемлемой его частью является то, что он определяет промежуточные и конечные результаты обучения и ставит перед преподавателем вуза конкретные задачи формирования у студента того перечня компетенций, при овладении коими тот, будучи выпускником, становится конкурентоспособным на современном рынке труда, как российском, так и зарубежном.

Будучи преподавателями немецкого языка в техническом вузе, в процессе обучения мы применяем следующие обучающие технологии, дающие

студентам возможность приобрести необходимый набор компетенций: метод проектов, метод дебатов, различные игровые технологии, проблемные дискуссии, интерактивное обучение, модульное обучение и др.

Мы видим в применении компетентностного подхода в образовательном процессе следующие положительные моменты:

- ориентация на формирование готовности студента к дальнейшей профессиональной деятельности;
- акцентирование на развитии у студентов навыков, являющихся базовыми для осуществления ими в дальнейшем эффективной профессиональной деятельности;
- акцентирование внимания на развитии у студентов компетенций, являющихся направленными на самообразование, на осуществление самостоятельного поиска необходимой информации и на решение проблемных моментов.

Однако при применении компетентностного подхода возникают и проблемы. Так, к проблемным моментам в данном случае мы считаем необходимым отнести следующее:

1. Каждая компетенция формируется у студента постепенно в процессе обучения, и каждый учебный компонент в виде конкретного предмета, прохождения студентом практики, участия в семинаре, сдачи курсовой и пр. привносит определенный вклад в это формирование. Однако осуществить проверку того, какие именно компетенции приобретены студентом за определенный отрезок времени и в каком объеме, является крайне сложным. Возможно лишь осуществить проверку знания пройденных материалов. По нашему мнению, наличие или, наоборот, отсутствие компетенций показывает прохождение студентом

практики, ведь именно в данном процессе он применяет их особенно ярко. В полной же мере компетенции проявляются лишь после обучения, когда студент начинает свою профессиональную деятельность.

2. Компетентностный подход крайне плохо сочетается с традиционной для российских вузов системой оценки полученных студентами знаний. В данном случае корень проблемы заключен в том, что при оценке знаний студентов традиционным способом у них не имеется веских стимулов к непрерывной работе и постоянной подготовке к занятиям. По нашему мнению, наиболее эффективной в данном случае является балльно-рейтинговая система оценки знаний. Как известно, данная система оценки знаний студентов внедряется в российских вузах с 2011 г., однако до сих пор множество вузов работает именно с традиционной оценкой.

Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов наиболее эффективна в сравнении с традиционной при использовании компетентностного подхода по следующим причинам:

- использование данной системы оценивания дает преподавателям возможность следить за результатами обучения студента, подразделять его достижения в обучении по конкретным предметам и видам деятельности;
- отсутствие в процессе обучения так называемых неудовлетворительных оценок снимает психологическое напряжение, уменьшает стресс и создает наиболее благоприятную и комфортную для обучения обстановку.

Отметим наличие явного противоречия между компетентностным подходом и сокращением времени на проведение аудиторных занятий и, как следствие, упор на самообразование

студентов. Безусловно, самостоятельность в получении знаний является крайне важной чертой формирования компетенций у студентов любых вузов. Под самостоятельностью в данном случае следует понимать способность индивида достигать конкретного результата своими силами, без посторонней помощи, ответственность по отношению к своим действиям, наличие способности принимать нестандартные решения. Однако, как мы знаем, в вуз поступают сразу после окончания школы, соответственно, многие первокурсники не умеют еще самостоятельно получать и обрабатывать информацию, выявлять ее достоверность, у них часто отсутствует умение анализировать информацию. По этой причине работа преподавателей со студентами первых курсов крайне тяжела.

Отдельно следует отметить и такой фактор, как крайне низкая мотивация обучения и тем более самообразования у студентов. Период дистанционного образования во время пандемии коронавируса отчетливо показал незаинтересованность в учебной деятельности многих студентов, для них отсутствие контроля со стороны преподавателя является своеобразным «выключателем».

Л.М. Струминская и Е.Н. Богданчикова указывают, что нельзя не отметить и ту часть студентов, которые в вузе учатся лишь для получения диплома, не планируя связывать свою дальнейшую жизнь с получаемой профессией (Струминская, Богданчикова, 2020, с. 3788). Таких студентов мотивировать на самообразование практически невозможно.

А.В. Шереметьев и Д.В. Московцев отмечают, что «имеются и недостатки в реализации компетентностного подхода, основным (фундаментальным) из которых является стремление многих

педагогов сразу формировать или развивать компетенции, при этом процесс получения и пополнения необходимых для этого учащегося знаний возлагается на самого учащегося» (Шереметьев, Московцев, 2016, с. 121).

По нашему мнению, при обучении в вузе самостоятельная работа для обучающихся имеет крайне важное значение, ведь, работая самостоятельно, они отлично усваивают изучаемый, исследуемый и анализируемый ими материал. Как следствие, происходит развитие навыков исследовательской и профессиональной деятельности, умения работать с учебной и научной литературой, способности принимать решения в различных нестандартных ситуациях.

Грамотная организация самостоятельной работы студентов предполагает единство аудиторной и самостоятельной деятельности студентов; профессиональную направленность, творческую активность студентов; индивидуальную трудность заданий, учет времени на их выполнение; систематичность и последовательность.

Крайне важно подчеркнуть, что осуществление самостоятельной работы обучающимися остро нуждается в достаточном методическом обеспечении, в частности, по следующим причинам:

- учебно-методические материалы должны помочь студенту ориентироваться в потоке информации, представлении структуры предмета, требованиях, объеме и времени выполнения заданий;
- студент должен иметь возможность проверить результат своей самостоятельной работы с помощью тренировочных и контрольных заданий;
- преподаватель посредством методических рекомендаций должен координировать процесс самостоятельной работы студента.

Особенно важно сформировать у студентов понимание полезности выполняемой самостоятельной работы в профессиональной подготовке, расширении кругозора, эрудиции будущего специалиста. Необходимо, чтобы обучающийся понимал, что результаты самостоятельной работы помогут ему лучше понять лекционный материал, выполнить лабораторные работы, другие виды работ учебного плана.

Проведя комплексное исследование компетентностного подхода в профессиональном образовании, в заключение следует отметить, что данный подход за годы применения в российских вузах показал свою эффективность, однако на практике также были выявлены и определенные проблемные моменты его применения, которые необходимо исключить.

Выявлены следующие преимущества компетентностного подхода в профессиональном образовании: ориентация на формирование готовности студента к осуществлению им дальнейшей профессиональной деятельности; ориентация на развитие у студентов базовых навыков для дальнейшей эффективной профессиональной деятельности; ориентация на развитие у студентов компетенций, направленных на самообразование, самостоятельную работу и самостоятельное решение проблем.

Выявлены также проблемы реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании: проблема проверки текущего уровня освоения компетенций; сокращение времени на проведение аудиторных занятий и, как следствие, упор на самообразование студентов.

Возможные пути решения представленных проблем:

- для первой указанной проблемы возможным решением может стать

внедрение балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов в вузах, в которых до сих пор применяется традиционная оценка знаний, так как именно в таких вузах озвученная проблема стоит наиболее остро;

- для решения второй указанной проблемы возможным решением может стать разработка программы мотивации самостоятельной работы и предоставление достаточного методического обеспечения для осуществления обучающимися самостоятельной работы.

Литература

1. Алексейчева Е.Ю. Проблемы использования технологий информатизации в образовании // Новое в науке и образовании: сб. трудов международной науч.-практ. конф. М.: Макс Пресс, 2018. С. 15–22.
2. Заярская Г.В. Организация практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности студентов. М.: Перспектива, 2016.
3. Иванова Н.Г., Щебляков Е.С. Компетентностный подход: проблемы и условия реализации в вузе // Применение специальных познаний в правоприменительной и экспертной деятельности: материалы межвузовской науч.-практ. конф. Красноярск: Красноярск гос. аграрн. ун-т, 2020. С. 13–15.
4. Лукина О.А. Реализация компетентностного подхода в языковом образовании высшей школы // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2014. № 11. С. 77–81.
5. Носов Е.А. Компетентностный подход: спасательный круг или дополнительный балласт? // Психолого-педагогические проблемы военного образования. СПб., 2019. С. 58–63.
6. Струминская Л.М., Богданчикова Е.Н. Компетентностный подход и проблемы его реализации в высшей школе // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 2. С. 3788–3797.
7. Струнина Н.В. Реализация компетентностного аспекта ФГОС ВПО в обучении иностранному языку в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, № 1. С. 105–110.
8. Угрюмова А.А. Компетентностный подход в российском образовательном пространстве // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2019. № 5. С. 223–230.
9. Цыдыпова А.В., Цыренова И.Б., Любовникова О.В. Понятия «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход» в обучении // Обучение и воспитание: методика и практика. 2016. № 30–1. С. 239–243.
10. Шереметьев А.В., Московцев Д.В. Реализация компетентностного подхода в системе высшего образования: проблемы и перспективы // Вестник научных конференций. 2016. № 7–2. С. 120–122.
11. Kameneva, N.A., 2020. Competence-based approach as a basis for teaching university students. Педагогический журнал, 10 (1–1): 105–112.
12. Keen, K., 1992. Competence: what is it and how can it be developed? In: Instructional design: Implementation issues (pp. 111–122). Brussels: IBM Education Center.

Reference

1. Alekseicheva, E.Yu., 2018. Problems of using informatization technologies in education. In: New trends in science and education. Proceedings of International Scientific and Practical Conference (pp. 15–22). Moscow: Max Press. (rus)
2. Zayarskaya, G.V., 2016. Organization of student practice for obtaining professional skills and professional experience. Moscow: Perspektiva. (rus)
3. Ivanova, N.G. and E.S. Shcheblyakov, 2020. Competence-based approach: the problems and implications in high school. In: Application of special knowledge in legal and expert activities: materials of the Interuniversity Research Conference (pp. 13–15). Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Agrarian University. (rus)
4. Lukina, O.A., 2014. Implementation of the competence approach in higher school language education. Fundamental and applied research: problems and results, 11: 77–81. (rus)
5. Nosov, E.A., 2019. Competence approach: a lifeline or additional ballast? / In: Psychological and pedagogical problems of military education (pp. 58–63). St. Petersburg. (rus)
6. Struminskaya, L.M. and E.N. Bogdanchikova, 2020. Competence-based approach and problems of its implementation in higher school. Professional Education in the Modern World, 10 (2): 3788–3797. (rus)
7. Strunina, N.V., 2014. Implementation of the competence aspect of the Federal State Educational Standard for Higher Education in teaching a foreign language in higher education. Bulletin of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy, 14 (1): 105–110. (rus)
8. Ugryumova, A.A., 2019. Competence-based approach in the Russian educational space. Modern problems of the humanities and social sciences, 5: 223–230. (rus)
9. Tsydyypova, A.V., I.B. Tsyrenova and O.V. Lyubovnikova, 2016. The concepts “competence”,

- “competency”,» “competence approach” in training. Education and moral instruction: methods and practice, 30–1: 239–243. (rus)
10. *Sheremetyev, A.V. and D.V. Moskovtsev*, 2016. Implementation of the competence approach in the system of higher education: problems and prospects. Bulletin of Scientific Conferences, 7–2: 120–122. (rus)
11. *Kameneva, N.A.*, 2020. Competence-based approach as a basis for teaching university students. Pedagogical Journal, 10 (1–1): 105–112.
12. *Keen, K.*, 1992. Competence: what is it and how can it be developed? In: Instructional design: Implementation issues (pp. 111–122). Brussels: IBM Education Center.

УДК 378.14
DOI 10.18522/2658-6983-2021-3-80-87

**Давыденко В.А.,
Малыхина О.А.**

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА МАГИСТРАНТОВ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ФГОС В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, самообразование, учебный процесс, субъекты и объекты учебного процесса, виды и уровни самостоятельной работы.

© Давыденко В.А., 2021
© Малыхина О.А., 2021

Изменение системы высшего образования в России требует пересмотра подходов к самостоятельной работе и творческой деятельности магистрантов как конкурентоспособных работников. Современному обществу нужны деятельные, самостоятельные и компетентные люди, обладающие целым набором компетенций – интеллектуальных, творческих и коммуникативных. В последнее время все больше внимания уделяется вопросам самостоятельной работы с обучающимися в педагогическом институте. В этом направлении организуются лекции, семинары, самостоятельное изучение литературы, а также используются различные активные и интерактивные методы обучения.

Магистратура является важной ступенью в системе высшего образования и занимает особое место в многоуровневой подготовке педагогических кадров.

Неоспоримым фактом является и то, что магистерская подготовка (в отличие от подготовки бакалавров) характеризуется большой степенью самостоятельности, вовлечения магистрантов в самостоятельную исследовательскую деятельность (Давыденко, 2012; Смагина, 2019; Юланова, 2015; Lopareva, Denisov, 2011).

В педагогическом образовании уже накоплен достаточный теоретический и методический опыт (О.В. Баранова, Н.Ф. Ефремова, Л.С. Каменская, Е.Ф. Корсунова, И.Ю. Платонов, Т.П. Савицкая, Л.А. Сучкова и др.) по вопросам эффективной организации самостоятельной работы магистрантов.

Наш опыт подсказывает, что знания являются прочными, если они добыты в самостоятельной творческой деятельности. Поэтому задачей высшей школы является не столько передача знаний, сколько обеспечение высокого уровня культуры будущего магистра, воспита-

ние в нем умения самостоятельно работать и добывать знания, постоянно их пополнять, быть коммуникативным и социально интерактивным. Это принято называть компетенцией.

Преподаватели должны понимать, что нынешнему и завтрашнему высшему учебному заведению придется обеспечить самостоятельность обучающихся в составлении ими индивидуального плана собственного образования, включающего модули, учебные курсы, коллоквиумы после достижения обязательного уровня. Это означает в первую очередь обеспечить обучающихся, преподавателей учебной, научной литературой. Для педагогического института это готовность реализовать курсы, семинары для наиболее подготовленных магистрантов с их активным включением в процесс самообразования.

Мы знаем, что самостоятельная работа в учебном процессе выполняет различные функции – познавательную, обучающую и воспитательную. Но желание самостоятельно работать и навыки работы у магистранта необходимо воспитывать. В этом процессе, как показала практика, неоценимую помощь может оказать установление обратной связи в отношениях преподавателя и магистранта. Преподаватель должен интересоваться проблемами магистранта, знать, как они решаются, какие формы самостоятельной работы используются активно, а какие требуют проработки. Не последнюю роль играет и то, что магистрант оценивает преподавателя в учебном процессе, который не сообщает знание в готовом виде, а учит магистранта быть самостоятельным и творчески подходит к делу. Такой преподаватель является личностью и примером для своих подопечных. Своей манерой чтения лекций, своими научными интересами такой преподаватель способен вос-

питать субъекта, который активно поднимается на вершину знаний. Ни для кого не секрет, что самый низкий процент успеваемости и самый большой процент отсева – на первых курсах. Каковы причины этого явления?

Прежде всего, это отсутствие ответственности в системе обучения бакалавриата и магистратуры высшей школы, неумение магистрантов самостоятельно организовать свой учебный труд в новых условиях, нарушение режима сна, питания, отдыха и т.д. Для того чтобы помочь магистранту первого курса адаптироваться к новым условиям в вузе, в нашем педагогическом институте ведется огромная работа. С магистрантами-первокурсниками опытные магистры и преподаватели делятся своим опытом организации рабочего дня, режима питания, а главное, объясняют, как научиться работать самостоятельно. Известно, что до 60% общего бюджета времени магистранту отводится на самостоятельную работу. С этой целью опытный преподаватель готовит магистрантов к самостоятельному обучению, объясняет, как работать с научной книгой, как составить развернутый план статьи, как написать качественную статью, как подготовиться к промежуточной и итоговой аттестации.

Обучение не дает высоких результатов, если оно не активизирует стремление обучающегося к самостоятельности. Самые интересные, содержательные лекции, практические занятия, интерактивные взаимодействия, не подкрепленные трудом магистранта, чтением книг, выполнением как можно большего числа заданий, решением ситуационных задач, его не подготовят. Магистрант должен понимать, что он учится для себя и что образование – это в конце концов самообразование. С этим трудно не согласиться.

Таким образом, преподаватель помогает магистранту учиться, а последний, в свою очередь, помогает преподавателю реализовать эту помощь. Знанию нельзя научить, знание добывается человеком самостоятельно. И всякий раз, когда преподаватель присутствует при рождении этого знания, он выполняет свою главную миссию – научения самостоятельно работать, творчески воспринимать мир.

Сегодня мы все чаще говорим об адаптации отечественного образования к западному. Мы не можем не обратить внимание и на то, что открытость образования расширяет горизонты для наиболее подготовленных магистрантов, которые могут пройти обучение в зарубежных вузах в течение семестра или даже больше. В связи с этим вновь встает вопрос о самостоятельной работе магистрантов и преподавателей.

Время не стоит на месте: модернизируются федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) и, соответственно, требования к образовательным программам; происходят некоторые изменения в структуре и содержании профессиональных образовательных программ магистратуры.

В новых ФГОС ВО по направлениям магистратуры (3++) речь идет не только об универсальных, общепрофессиональных и, при наличии, обязательных профессиональных компетенциях, но и об индикаторах их достижения, т.е. о новых требованиях к проверке результатов освоения компетенций.

Противоречие, на которое указывала в 2006 г. Л.К. Наумова, «между существующим опытом организации самостоятельной работы и новыми требованиями к подготовке выпускников, в частности к организации самостоятельной работы магистров»

(Наумова, 2006, с. 3), еще более актуализируется в настоящее время.

При планировании самостоятельной работы необходимо учитывать определяемый учебным планом объем часов, отводимых на нее. Для магистратуры количество часов самостоятельной работы преобладает над часами, которые именуются контактными (аудиторными) часам, причем это преобладание разнится для различных направлений и программ подготовки.

Так, для дисциплины «История и методология математики» (направление 01.04.01 «Математика», магистерская программа «Математическое моделирование») из общих 144 часов отводится 89 часов на самостоятельную работу, и 37 – на аудиторную; для дисциплины «Избранные вопросы содержания курса алгебры и математического анализа» (направление 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Математическое образование») из 108 часов – 54 часа самостоятельной работы и 36 аудиторных часов. Таким образом, при расхождении в один час между аудиторными часами двух дисциплин для магистрантов самостоятельная работа по первой дисциплине больше на 35 часов.

Кроме того, при разграничении часов на аудиторную и самостоятельную работу стоит ли понимать, что исключается самостоятельная работа магистрантов на лекционных, практических, семинарских занятиях? Конечно, нет. Такое разграничение тогда следует считать символическим. Ведь традиционно учебный процесс включает как минимум два вида самостоятельной работы – аудиторную и внеаудиторную. Ввиду тенденции сокращения аудиторных часов, отводящихся на дисциплины магистратуры, наблюда-

ется значительный перевес в сторону внеаудиторного времени самостоятельной работы магистрантов.

Перед преподавателем возникает сложная и ответственная задача: каким образом измерить такой вид работы обучающихся и как не перегрузить студентов или не недогрузить их.

На наш взгляд, для указанных выше дисциплин необходимо выделить два уровня внеаудиторной самостоятельной работы магистрантов. Уровни классифицируются по мере сложности, трудоемкости и степени методического участия преподавателя.

К первому уровню следует отнести:

- самостоятельную работу по лекциям (ответы на контрольные вопросы, составление глоссария лекции и т.д.), подготовку к практическим (семинарским) занятиям, тематическим дискуссиям;
- подготовку к выполнению тестовых заданий по темам (модулям) дисциплины.

Понятно, что при выдаче заданий учитывается специфика дисциплин. Например, обучающимся по дисциплине «История и методология математики» заранее к практическим занятиям выдается тематика и список вопросов, снабженных перечнем основной литературы к ним; изучающим «Избранные вопросы содержания курса алгебры и математического анализа» предлагаются задачи различной сложности для самостоятельного решения.

Ко второму уровню мы относим следующие основные формы самостоятельной внеаудиторной работы для магистрантов:

- выполнение индивидуальных (зачетных) заданий;
- написание тематических докладов, рефератов;
- участие в научных конференциях, конкурсах, проектах, форумах;

- учебно-исследовательскую (составление аннотированного списка статей по конкретной теме, разделу дисциплины и др.) и научно-исследовательскую работу (подготовка к публикации или опубликование научной статьи);
- подготовку к итоговому тестированию, зачету, экзамену.

Включаясь в разноуровневую самостоятельную работу, магистранты работают с учебной, методической, научной литературой, реферируют материалы периодических изданий, готовят рефераты, доклады, презентации и т.д. Не исключается и конспектирование разного рода источников, сопровождающееся составлением таблиц, схем.

Опыт работы с магистрантами указанных выше программ показал необходимость и эффективность использования в учебном процессе системы индивидуальных заданий. Индивидуальные задания варьируются в зависимости от специфики преподаваемой дисциплины; могут быть общими по формулировке, но индивидуальными по содержанию предлагаемых к выполнению математических задач или – по вариантам для каждого магистранта – по предлагаемой тематике, относящейся к конкретному модулю или разделу дисциплины.

В таблице приведены примеры вариантов индивидуальных заданий по теме «Алгебраические бинарные отношения и их виды» (дисциплина – «Избранные вопросы содержания курса алгебры и математического анализа», раздел – «Избранные вопросы содержания курса алгебры»). Требуется доказательно проверить, какие из указанных бинарных отношений на множестве являются функцией, обратной функцией, эквивалентностью, порядком (если являются порядком, то классифицировать его).

Примеры вариантов индивидуальных заданий по теме
«Алгебраические бинарные отношения и их виды»

Первый вариант	Второй вариант
$A_1 = \{(a, b) \mid a, b \in R, \mid a \mid = \mid b \mid\};$ $A_2 = \{(a, b) \mid a, b \in R, a + b = 2\};$ $A_3 = \{(a, b) \mid a, b \in R, 3b : a\};$ $A_4 = \{(a, b) \mid a, b \in R, a^2 + b^2 = 1\}$	$B_1 = \{(a, b) \mid a, b \in R, \mid a \mid = 2b\};$ $B_2 = \{(a, b) \mid a, b \in R, a + b = 1\};$ $B_3 = \{(a, b) \mid a, b \in R, \mid a \mid \leq \mid b \mid\};$ $B_4 = \{(a, b) \mid a, b \in R, b : a\}$

Далее излагается тематика некоторых индивидуальных работ обучающихся по дисциплине «История и методология математики», раздел – «Методология математики»:

- «Аксиоматический метод и его роль в математике».
- «Логицизм: его недостатки и критика».
- «Интуиционизм и конструктивизм в математике».
- «Формализм в математике: основные аспекты».
- «Проблема бесконечности и обоснования в математике».
- «Основные методологические принципы классической математики».
- «Проблемы математической истины и существования математических понятий».
- «Наиболее распространенные типы определений в математике».

Выполнение заданий по указанной тематике в основном осуществляется в реферативной форме, редко – в виде докладов с презентациями, но только в случае имеющейся у магистранта аргументированно обоснованной точки зрения по рассматриваемой теме.

Контроль выполнения самостоятельной работы зависит от формата обучения – традиционного или дистанционного. Наш опыт работы в обоих форматах подсказывает, что оптимальным является их сочетание.

Не рассматривая всех преимуществ указанных форматов по отношению друг к другу, заметим, что дистанционное обучение с помощью виртуальной

среды Moodle дает более наглядное представление о своевременности и объеме выполнения самостоятельной работы как обучающемуся, так и преподавателю. Отражение в программе оставшихся дней до сдачи задания является определенным стимулом для магистрантов и избавляет преподавателя от напоминания им о том, какие задания и к какому сроку необходимо выполнить.

Что касается публикаций статей или их подготовки к опубликованию, то по указанным двум дисциплинам они не являются обязательными, но согласно модульно-балльной системе, принятой в педагогическом институте Тихоокеанского государственного университета, влияют на рейтинг магистрантов и возможность автоматического получения зачета или экзамена.

Конечно, многие магистранты не могут полностью самостоятельно подготовить статью к публикации, но под руководством преподавателя это возможно сделать (Khairutdinov et al., 2019). Имеется опыт такого совместного сотрудничества, в котором учитывается доля самостоятельной работы магистранта.

Приведем интересную тему опубликованных совместно с магистрантом статей, которая базируется на теоретическом содержании дисциплины «История и методология математики» и имеет выход в другие сферы математических и педагогических знаний: исторический подход в преподавании содержательной линии «Отрицатель-

ные числа» в школьном курсе математики (Желдоченко, Малахихина; Семенченко, Малахихина, 2018).

В процессе обучения магистранту без помощи преподавателя не обойтись, так как ему необходимо проанализировать информацию с точки зрения ее генезиса и перспектив развития, где необходимы не только волевые усилия по запоминанию, но и ряд мыслительных процедур по ее осмыслению. По сути дела, самостоятельная мыслительная деятельность обучающегося при освоении знаний необходима, и преподаватель должен его этому научить.

Самостоятельная работа подразумевает умение работать дисциплинированно и концентрированно и, конечно, владеть инновационными информационными технологиями (Кукулина, 2017). Знания, полученные магистрантом в ходе активного обсуждения, и их самостоятельный анализ содействуют превращению их в прочные убеждения. Хороший магистр – творческий магистр, способный к саморефлексии, самостоятельно повышающий уровень своего образования и умеющий брать ответственность на себя. Следует помнить, что руководителя образовательной организации сегодня интересует молодой магистр, способный работать, добывать и адаптировать к потребностям времени полученные знания.

Обогащать память магистранта знаниями необходимо, но сегодня этого явно недостаточно. Надо внушить магистранту мысль, что его самостоятельная работа начинается в самом начале учебного занятия, а не после него. Преподавателю важно сформировать у обучающегося стремление вникнуть в изучаемый предмет. Самостоятельная работа магистранта на лекции проявляется в том, что он учится осмысливать и выделять главные положения

изучаемой темы. А все это требует от преподавателя логики и ясности в изложении лекционного материала, аргументированных выводов. На лекции преподаватель может рекомендовать обратиться к отдельным разделам и главам учебника, монографии, журнала по изучаемой проблеме.

Сегодня часто обсуждается вопрос: должен ли магистрант записывать лекции? На основании опыта преподавания в магистратуре хочется заметить, что тот, кто не конспектирует лекцию, чаще отвлекается, отвлекает других, теряет логику излагаемого материала. Прослушивание лекции, напротив, дисциплинирует субъекта, помогает усвоению нового материала.

Большое внимание уделяется самостоятельной работе магистранта при подготовке к семинарскому занятию, где предусмотрены выступления с рефератами. Список рекомендуемых рефератов всегда отражен в планах семинара. Выступление перед молодежной аудиторией способствует выработке навыков публичных выступлений, умения отвечать на вопросы, вести дискуссию, четко и ясно выражать свои мысли, соблюдать регламент (Лаптева, 2020; Никулин, 2018). Известно, что сегодня многие магистранты при подготовке реферата ищут легкие пути, активно используя Интернет. Этот источник информации игнорировать в наши дни нельзя, но он не всегда надежен, и мы не можем не требовать от магистранта тщательного отбора материала, логики и самостоятельной переработки информации.

Отметим, что эффективными видами самостоятельной работы магистрантов являются индивидуальные задания. Ими могут быть творческие, исследовательские задания: анализ содержания статей по определенным темам из научных журналов, состав-

ление конспекта по первоисточнику, подготовка библиографического обзора по определенной теме, выполнение проектов и др. Все они требуют от магистранта навыков самостоятельной работы, а так как они разной степени сложности, преподаватель должен учитывать индивидуальные особенности обучающихся. Для магистранта важно стремление к пониманию, которое и приводит к результативности самостоятельной работы.

Добросовестное выполнение самостоятельной работы требует от магистранта почти в два раза больше времени, а от преподавателя – в несколько раз больше по сравнению с принятыми нормами затрат на подготовку к занятиям. У преподавателей время уходит на подготовку проблемных вопросов, ситуационных задач, деловых игр и др. Магистрант тратит много времени из-за неумения организовывать самостоятельную работу.

Итак, самостоятельная работа требует контроля за успеваемостью и приоритетностью тех форм, которые позволяют повысить уровень усвоения материала и степень активизации творческого мышления магистрантов. Отсутствие должного контроля, как правило, снижает эффективность самостоятельной работы. Вместе с тем нельзя и преувеличивать значение контроля. Необходимо помнить, что контроль – не цель, а средство достижения прочного усвоения знаний.

Литература

1. Давыденко В.А. Самостоятельная работа студентов – важное направление в подготовке конкурентоспособных специалистов // Педагогическое образование и наука. 2012. № 6. С. 70–73.
2. Желдоченко Е.А., Малыхина О.А. Исторический подход в преподавании содержательной линии «Отрицательные числа» в школьном курсе математики // Актуальные вопросы современной науки: сб. статей IX международной науч.-практ. конференции: в 2 ч. Уфа: Дендра, 2018. Ч. 2. С. 43–48.

3. Куклина Е.Н. Организация самостоятельной работы студента: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2017.
4. Лаптева Е.Ю. Дополнительное учебное пособие по организации самостоятельной работы студентов. М.: Русайнс, 2020.
5. Наумова Л.К. Организация самостоятельной работы магистрантов: Направление «Педагогика»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
6. Никулин А.А. Актуальные проблемы реализации самостоятельной работы студентов: теоретико-методологические основы // Современное образование. 2018. № 2. С. 95–103.
7. Семенченко М.А., Малыхина О.А. Исторический подход в преподавании содержательной линии «Финансово-экономические задачи в школьном курсе математики» // Геометрия многообразий и ее приложения: материалы Пятой науч. конф. с международным участием, посвящ. 100-летию профессора Р.Н. Щербакова. Улан-Удэ: Изд-во Бурятск. ун-та, 2018. С. 279–284.
8. Смагина И.Л. Современные проблемы организации самостоятельной работы студентов вузе // Современная наука: проблемы и перспективы развития: сб. трудов Международной науч.-практ. конф.: в 3 ч. Омск: Изд-во Омск. гум. академии, 2019. Ч. 3. С. 148–152.
9. Юланова Н.Д. Основные проблемы организации самостоятельной работы студентов // Педагогика высшей школы. 2015. № 1. С. 29–32.
10. Khairutdinov, R. et al., 2019. Forming readiness of master's degree students for scientific and research activity. ARPHA Proceedings, 1: 345–351.
11. Lopareva, M.A. and E.N. Denisov, 2011. Independent work of students in the educational process of a higher educational establishment. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития, 9: 488–490.

Reference

1. Davydenko, V.A., 2012. Independent student work – an important direction in preparation of competitive specialists. Pedagogical Education and Science, 6: 70–73. (rus)
2. Zheldochenko, E.A. and O.A. Malykhina, 2018. Historical approach in teaching the content line “Negative numbers” in the school course of mathematics. In: Topical issues of modern science: collection of articles of the IX International Scientific and Practical Conference: in 2 parts (part 2, pp. 43–48). Ufa: Dendra. (rus)
3. Kuklina, E.N., 2017. Organization of independent work of a student: teaching manual. Moscow: Yurait. (rus)
4. Lapteva, E.Yu., 2020. Additional tutorial for organization of independent work of students. Moscow: Rusayns. (rus)
5. Naumova, L.K., 2006. Organization of independent work of students: major “Pedagogy”. Abstract of Candidate's Thesis in Pedagogy. St. Petersburg. (rus)

6. *Nikulin, A.A.*, 2018. Topical problems of organization of independent work of students: theoretical and methodological foundations. *Modern Education*, 2: 95–103. (rus)
7. *Semenchenko, M.A.* and *O.A. Malykhina*, 2018. Historical approach in teaching the content line “Financial and economic problems in the school course of mathematics”. In: *Geometry of manifolds and its applications: materials of the Fifth Scientific Conference with International Participation dedicated to the 100th anniversary of professor R.N. Shcherbakov* (pp. 279–284). Ulan-Ude: Publishing House of Buryat University. (rus)
8. *Smagina, I.L.*, 2019. Modern problems of arranging independent work of university students. In: *Modern science: problems and prospects of development: Proceedings of International Scientific and Practical Conference: in 3parts (part 3, pp. 148–152)*. Omsk: Publishing House of Omsk Humanitarian Academy. (rus)
9. *Yulanova, N.D.*, 2015. The main problems of the organization of independent work of students. *Pedagogy of Higher School*, 1: 29–32. (rus)
10. *Khairutdinov, R. et al.*, 2019. Forming readiness of master’s degree students for scientific and research activity. *ARPHA Proceedings*, 1: 345–351.
11. *Lopareva, M.A.* and *E.N. Denisov*, 2011. Independent work of students in the educational process of a higher educational establishment. *Lifelong learning: Continuing Education for Sustainable Development*, 9: 488–490.

УДК 378
DOI 10.18522/2658-6983-2021-3-88-94

**Никонова Е.Н.,
Полякова М.В.,
Каткова Н.М.,
Жеребкина О.С.**

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ- ЭКОНОМИСТОВ

Ключевые слова: методика обучения, коммуникативная компетенция, онлайн-ресурсы, английский язык, идиоматика, фразовые глаголы.

© Никонова Е.Н., 2021
© Полякова М.В., 2021
© Каткова Н.М., 2021
© Жеребкина О.С., 2021

В условиях наложения и пересечения многочисленных факторов кризисных явлений во всем мире произошли сокращения в национальных системах высшего образования (Altbach, de Wit, 2020). Из-за ограниченности ресурсов многие университеты полагаются на онлайн-обучение для предоставления основных образовательных услуг (Rowlands, 2021). Если высшее образование и не станет полностью виртуальным, онлайн-преподавание и обучение, а также исследовательское сотрудничество, безусловно, будут расти, что является положительным моментом для разработки и развития передовых эффективных онлайн-технологий и методик, а также соответствующих тенденций устойчивого развития и позитивного влияния на окружающую среду. Поиск правильного баланса между физическим и виртуальным взаимодействием будет ключевой задачей в будущем (Locke, 2021).

Не все учебные заведения освоили и приняли инструменты виртуального обучения как способ интеграции концептуального и экспериментального обучения. Чтобы изменить это, нужно продолжать поиск перспективных форм обучения, предоставлять больше информации об инновационных методиках на различных этапах профессионального образования.

Зарубежные стажировки, обучение в иностранном университете, короткие совместные рабочие проекты, обучение в сфере услуг, а также периоды учебы или работы за границей – все это имеет измеримое и значительное влияние на карьерный успех будущих выпускников всех уровней образования (Van Rooijen, 2020). Хороший уровень владения иностранным языком значительно повышает оценку специалиста у большинства работодателей (Буданова, 2015). Базовым признаком

высокого уровня владения языком, достаточного для осуществления коммуникации без искажений, является уверенное пользование идиоматикой, а не только грамматикой и формальными правилами, по которым лексические единицы соединяются в речи.

Цель исследования заключается в разработке и практической проверке эффективности технологии онлайн-обучения фразовым глаголам. Предметом исследования является интерактивная технология обучения посредством современных онлайн-технологий. Решалась также задача по выбору форм тестирования и контроля.

Опыт преподавания английского языка носителям русского показывает, что наиболее трудными для усвоения и использования являются фразовые глаголы как обладающие нехарактерными для языковой картины мира русскоязычных людей лексико-семантическими свойствами, а именно несоответствием плана выражения плану содержания. Данный тип глаголов имеет отдельную структуру, как правило, состоящую из двух слов, но при этом обладает смысловой цельностью, при том что смысловое значение данных глаголов не выводится из сложения значений их компонентов.

В работе использовались такие методы исследования, как анализ научной литературы и диссертационных исследований по рассматриваемой теме, анкетирование обучаемых, синтез полученных результатов. Методологической базой послужили работы в области теории когнитивной семантики (Литвин, 1984; Liu, 2003). Теоретический анализ основан на работах И.В. Арнольд, Дж. Лакоффа, М. Сельсе-Мурсии (Арнольд, 1986; Celce-Murcia, Larsen-Freeman, 1983; Lakoff, 1993). Учитывалась классификация фразовых глаголов по Т.А. Баханской, Ю.А. Жлук-

тенко, И.А. Яцковичу (Баханская, 2001; Жлуктенко, 1954; Яцкович, 2000).

Был проведен анализ применения интерактивной технологии обучения использованию фразовых глаголов для студентов второго и третьего курсов СПбПУ Петра Великого в рамках дисциплины «Иностранный язык: профессионально ориентированный курс». Обучение дисциплине осуществлялось по УМК The Business 2.0, Upper-intermediate (Allison et al., 2013).

Студенты изучают дисциплину в течение двух семестров. Особую трудность для них представляет изучение новых лексических единиц, а также дальнейшее их использование в речи. Обучающимся необходимо изучить огромное количество устойчивых выражений, идиом и фразовых глаголов. Использование данных лексических единиц обычно вызывает ряд трудностей, связанных не только с запоминанием, но и с правильным использованием того или иного выражения в речи. Соответственно, возникает необходимость в дополнительной отработке трудных для употребления лексических единиц. Предусматривается самостоятельная работа студентов, направленная на систематизацию, закрепление, углубление и расширение знаний, полученных в ходе аудиторных занятий. При самостоятельном рассмотрении разделов студенту следует обратиться к изучению учебников и учебных пособий по теме. Нужно отметить низкую мотивацию изучения у студентов непрофильных дисциплин. Данный фактор приводит к поиску и созданию новых технологий обучения с привлечением прогрессивных сетевых технологий.

В ходе обучения был проведен эксперимент с целью повышения качества обучения лексике профессиональной направленности. Основная задача дан-

ного курса – научить студентов использовать нужные лексические единицы. Эксперимент был проведен в четвертом семестре, когда студенты только начинают изучать данную дисциплину. Работа включала несколько этапов: подготовительный, проведение эксперимента, подведение итогов и опрос студентов. На подготовительном этапе по каждому юниту был составлен глоссарий из устойчивых выражений, идиом и фразовый глаголов. По каждому юниту было составлено четыре блока данных словосочетаний. В каждый блок входило 16 лексических единиц, выбранных на основе их использования в УМК The Business 2.0. Была определена структура блоков. Все выражения и фразы сопровождаются переводом, а также дается пример использования в речи. Все примеры сопровождаются картинками, которые облегчают запоминание и создают необходимые сенсорно-моторные связи. Для активизации данных лексических единиц в речи была разработана система упражнений, состоящая из упражнений языкового и условно-речевого типа по классификации Е.И. Пассова (Пассов, Кузовлева, 2010).

Языковой тип упражнений направлен на отработку языковых явлений вне условий речевой деятельности. Студентам предлагалось выполнить несколько видов упражнений данного типа. Первый вид – упражнения в идентификации и дифференциации. Так, например, одно из заданий данного вида предполагает соединений двух колонок с целью получения связного предложения. Второй вид – упражнения в субституции; в данном случае студенты должны составить предложения из предложенных слов. Данный вид упражнения можно усложнить, предложив одно или более лишних слов. Упражнения на подстановку

предполагают выбор нужного словосочетания или замену выделенного (подчеркнутого) словосочетания. В упражнениях на трансформацию студентам предлагается образовать из существительных прилагательные либо добавить отрицательные приставки. Также студентам предлагается вставить данное слово в предложение или текст, изменив его таким образом, чтобы лексико-грамматическая форма подходила к контексту. Конструктивные упражнения предполагают перефразирование предложения, используя изученные лексические единицы, объяснение выражений и фраз, образование производных от основ. Предполагается, что студенты самостоятельно проверяют правильность выполнения данных заданий.

Для отработки языкового материала в рамках учебной коммуникации в заданиях использовались упражнения условно-речевого типа: имитативные упражнения – согласится, например, с утверждением или составить диалог по образцу с использованием предложенных фраз и выражений; подстановочные упражнения – высказать несогласие с утверждениями по предложенному образцу; трансформационные упражнения – переделать диалог в монолог по установленному образцу. Предполагается, что проверка данного типа упражнений осуществляется во время проведения практических занятий.

Следующий тип упражнений в заданиях – речевые упражнения, которые предлагались во время проведения практических аудиторных занятий. На данном этапе обычно выполняются вопросно-ответные, ситуативные, дескриптивные и дискуссионные упражнения. Вопросно-ответный тип упражнений: студентам предлагается прочитать текст учебника и дать развернутые

ответы на вопросы к тексту с использованием отработанных словосочетаний и фраз. В рамках реализации ситуативных упражнений студенты должны составить диалог по определенной ситуации в рамках изучаемой темы с использованием фраз и словосочетаний, изучаемых в данном блоке. Deskriptivnyy tip uprazhneniy predpolagaet opisanie togo ili inogo yavleniya ili sobytiya s ispol'zovaniem fraz i slovosochetaniy bloka; dlya sostavleniya opisaniya vozmozhna opora na plan ili tablitsu. Diskutivnyye uprazhneniya podrazumevayut obshchdeniye togo ili inogo vyskazyvaniya, situatsii, soderzhaniiya prochitanogo teksta na osnove izuchennykh fraz i vyrazheniy.

Таким образом, система упражнений каждого блока включает два упражнения языкового типа с самостоятельной проверкой, одно упражнение условно-речевого типа с последующей проверкой на занятии, различные речевые упражнения на основе содержания УМК The Business 2.0. На подготовительном этапе была продумана система упражнений по каждому блоку.

Для повышения мотивации и интереса студентов в процессе обучения было принято решение об использовании таких информационных технологий, как интернет-рассылка и Google Forms.

Основной этап – работа с данными блоками – осуществлялся в течение всего семестра. Для обучения с использованием сетевых технологий были использованы интернет-рассылки, а также Google Forms для контроля усвоения материала и проверки эффективности обучения. Изучив характеристики наиболее популярных рассылок, мы выбрали рассылку MailChimp, появившуюся в 2010 г. и насчитывающую более 10 млн пользователей. К глав-

ным преимуществам данной рассылки можно отнести следующие:

- структурированный, удобный в использовании интерфейс;
- возможность интеграции сервиса с сотнями используемых приложений, в частности с Twitter, Facebook, Wordpress, icloud, Google+, LinkedIn, Batchbook – всего 872 интеграции (у Unisender – 34 доступных интеграции, у SmartResponder – 12);
- бесплатное использование (возможность отправлять до 12 тыс. писем в месяц двум тысячам подписчиков) и круглосуточная техподдержка.

Несомненным преимуществом данной рассылки является возможность редактировать текст – менять цвет и размер шрифта, а также располагать текст по своему усмотрению, что существенно облегчает работу, при этом количество и качество инструментов в MailChimp превышает возможности SmartResponder и GetResponse. Рассылка MailChimp имеет самые высокие показатели открываемости и реже всего помечается как спам, что немаловажно для непрерывности процесса обучения.

Рассылка осуществлялась еженедельно. Каждая рассылка, как уже упомянуто, включала материал для изучения и упражнения на закрепление материала. В течение недели студенты должны были самостоятельно работать с предоставленным материалом. На практическом занятии в ходе работы с текстами, составления диалогов, проведения дискуссий происходила активизация изученных лексических единиц. После проведения практического занятия осуществлялся контроль изученного материала посредством Google Forms. Тест с автоматической проверкой состоял из 15 различных вопросов, включающих задания мно-

жественного выбора, нахождения ошибки, указания верного и неверного высказывания. В конце изучения каждого юнита осуществлялся контроль по четырем блокам посредством Google Forms. Следует отметить, что Google Forms автоматически подсчитывает результаты и показывает те варианты ответов, в которых было допущено наибольшее количество ошибок. Это позволяет преподавателю провести анализ допущенных ошибок и скорректировать дальнейшую работу. Постоянный контроль результатов обучения со стороны преподавателя является своего рода мотивацией более качественного выполнения заданий, соответственно, повышается уровень владения языком у студентов.

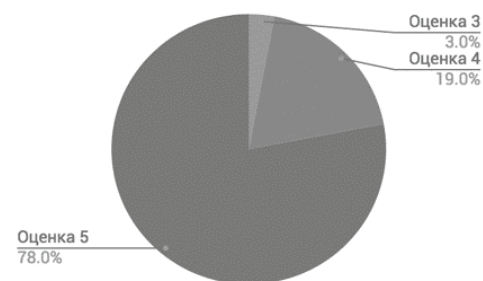
Предложенная технология онлайн-обучения фразовым глаголам при помощи Google Forms и интернет-рассылки была проверена экспериментально. Промежуточный тест по фразовым глаголам выполнили после 10 дней обучения 643 обучающихся. Оценку «отлично» получили 16% обучающихся, оценку «хорошо» – 56%, оценку «удовлетворительно» – 28%.

Для усвоения качественного уровня обучения использовалась статистика Google Forms для анализа ответов, в которых допущено максимальное количество ошибок. В течение недели все участники, получившие оценки «3» и «4», получали дополнительные материалы и упражнения на отработку неусвоенных глаголов. Через неделю было проведено повторное тестирование по фразовым глаголам: оценку «отлично» получили 44% респондентов, «хорошо» – 42%, «удовлетворительно» – 14%.

Дополнительно участники эксперимента использовали Instagram и чат Telegram для письменного общения с использованием фразовых глаголов.

На 20-й день исследования мы снова провели промежуточный тест: оценку «отлично» получили 58% респондентов, оценку «хорошо» – 30%, оценку «удовлетворительно» – 12%.

В последние 10 дней обучения для еще более активной работы участников эксперимента их мотивировали похвалой их успехов в соцсетях. На 31-й день обучения все участники прошли заключительный тест (рисунок).



Результаты теста № 3 по фразовым глаголам

В конце семестра было проведено итоговое тестирование, в котором приняли участие 62 студента из экспериментальных групп, в которых обучение проводилось с использованием интернет-рассылки MailChimp и Google Forms, и 61 студент из контрольных групп, в которых обучение проводилось без привлечения данной технологии.

Проходной результат – 60% правильно выполненных заданий. В экспериментальной группе успешно выполнили задание 57 студентов, в контрольной группе – 44 студента. В экспериментальной группе семь студентов ответили правильно на 90% заданий, в контрольной группе три студента достигли результата 90% и выше.

Проведенный анализ помог сформулировать следующие выводы о преимуществах онлайн-обучения фразовым глаголам посредством Google Forms и интернет-рассылки. Опробованная технология позволяет за

максимально короткий срок (один календарный месяц) добиться максимальных показателей успешности обучения (высшие результаты для более чем 75% аудитории); контролировать процесс обучения и вовремя вносить необходимые коррективы, что в итоге позволяет добиться максимального усвоения материала; создавать уникальные авторские технологии обучения с максимально аутентичным материалом; привлекать практически неограниченное количество социальных сервисов и приложений; одновременно обучать практически неограниченное количество пользователей с использованием любых устройств и из любой точки земного шара, что является огромным преимуществом перед очным обучением face-to-face, когда нужно согласовывать расписание в режиме постоянной нехватки времени; поддерживать высокую мотивацию у обучаемых, являясь бесплатным для обучающихся и для преподавателя (если количество подписчиков не превышает 2000). Хотя, по нашему мнению, осуществлять образовательный процесс с большим количеством учащихся затруднительно и малоэффективно. Нужно взаимодействовать с языком в живом виде в его современном актуальном состоянии.

Литература

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М.: Высшая школа, 1986.
2. Баханская Т.А. Развитие подсистем английских префиксальных глаголов и соответствующих глагольно-наречных сочетаний типа overcome – come over: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2001.
3. Буданова А.И. Владение иностранными языками как фактор конкурентоспособности на отечественном рынке труда // Научные труды: Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН. 2015. Т. 13. С. 261–275.
4. Жлуктенко Ю.А. Постпозитивные глагольные приставки в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1954.

5. Литвин Ф.А. Многозначность слова в языке и речи. М.: Просвещение, 1984.
6. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2010.
7. Яцкович И.А. Когнитивный аспект словарного перевода английских фразовых глаголов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2000.
8. Allison, J., J. Townend and T. Emmerson, 2013. The business 2.0 upper intermediate. B2. Student's Book. N.Y.: Macmillan Education.
9. Altbach, P.G. and H. de Wit, 2020. Are we at a transformative moment for online learning? University World News. Global Edition, 596. URL: <https://www.universityworldnews.com/publications/archives.php?mode=archive&pub=1&issueno=596&format=html>.
10. Celce-Murcia, M. and D. Larsen-Freeman, 1983. The grammar book: An ESL/EFL teacher's course. Rowley, Mass.: Newbury House.
11. Lakoff, G., 1993. The contemporary theory of metaphor. In: Ortony, A. (Ed.). Metaphor and thought (pp. 202–251). Cambridge: Cambridge University Press.
12. Liu, D., 2003. The most frequently used spoken American English idioms: A corpus analysis and its implications // TESOL Quarterly, 4: 671–700.
13. Locke, W., 2021. The future for universities should be evidence-based. University World News. Global Edition, 626. URL: <https://www.universityworldnews.com/publications/archives.php?mode=archive&pub=1&issueno=626&format=html>.
14. Rowlands, I.H., 2021. Some questions for international HE to consider in 2021. University World News. Global Edition, 626. URL: <https://www.universityworldnews.com/publications/archives.php?mode=archive&pub=1&issueno=626&format=html>.
15. Van Rooijen, M., 2020. Simulations and gaming prepare students for real world. University World News. Global Edition, 616. URL: <https://www.universityworldnews.com/publications/archives.php?mode=archive&pub=1&issueno=616&format=html>.

Reference

1. Arnold, I.V., 1986. Lexicology of the modern English language. Moscow: Vysshaya Shkola. (rus)
2. Bakhanskaya, T.A., 2001. Development of subsystems of English prefixal verbs and corresponding verb-adverb combinations of the type overcome: Abstract of Candidate's Thesis in Philological Sciences. N. Novgorod. (rus)
3. Budanova, A.I., 2015. Proficiency in foreign languages as a factor of competitiveness in the domestic labor market. Scientific works: Institute of National Economic Forecasting of the Russian Academy of Sciences, 13: 261–275. (rus)

4. Zhluktenko, Yu.A., 1954. Postpositive verb prefixes in modern English: Abstract of Candidate's Thesis in Philological Sciences. Moscow. (rus)
5. Litvin, F.A., 1984. Polysemy of the word in language and speech. Moscow: Prosveshchenie. (rus)
6. Passov, E.I. and N.E. Kuzovleva, 2010. Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: methodological manual. Moscow: The Russian language. Courses. (rus)
7. Yatskovich, I.A., 2000. Cognitive aspect of the dictionary translation of English phrasal verbs: Abstract of Candidate's Thesis in Philological Sciences. Ufa. (rus)
8. Allison, J., J. Townend and T. Emmerson, 2013. The business 2.0 upper intermediate. B2. Student's Book. N.Y.: Macmillan Education.
9. Altbach, P.G. and H. de Wit, 2020. Are we at a transformative moment for online learning? University World News. Global Edition, 596. URL: <https://www.universityworldnews.com/publications/archives.php?mode=archive&pub=1&issueno=596&format=html>.
10. Celce-Murcia, M. and D. Larsen-Freeman, 1983. The grammar book: An ESL/EFL teacher's course. Rowley, Mass.: Newbury House.
11. Lakoff, G., 1993. The contemporary theory of metaphor. In: Ortony, A. (Ed.). Metaphor and thought (pp. 202–251). Cambridge: Cambridge University Press.
12. Liu, D., 2003. The most frequently used spoken American English idioms: A corpus analysis and its implications // TESOL Quarterly, 4: 671–700.
13. Locke, W., 2021. The future for universities should be evidence-based. University World News. Global Edition, 626. URL: <https://www.universityworldnews.com/publications/archives.php?mode=archive&pub=1&issueno=626&format=html>.
14. Rowlands, I.H., 2021. Some questions for international HE to consider in 2021. University World News. Global Edition, 626. URL: <https://www.universityworldnews.com/publications/archives.php?mode=archive&pub=1&issueno=626&format=html>.
15. Van Rooijen, M., 2020. Simulations and gaming prepare students for real world. University World News. Global Edition, 616. URL: <https://www.universityworldnews.com/publications/archives.php?mode=archive&pub=1&issueno=616&format=html>.

НАШИ АВТОРЫ

Аветян Григорий Владимирович – тренер высшей категории, член исполкома Ставропольской краевой Федерации тхэквондо, президент Федерации тхэквондо Георгиевского городского округа

Служебный адрес: ул. Ессентукская, 201, г. Георгиевск, Ставропольский край, 357820

Телефон: (87951) 2-29-20

E-mail: sportgradtkd@gmail.com

Давыденко Валентина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Тихоокеанского государственного университета

Служебный адрес: ул. Тихоокеанская, 136, г. Хабаровск, 680035

Телефон: (4212) 35-83-16

E-mail: davvalentina@yandex.ru

Жеребкина Ольга Сергеевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Служебный адрес: ул. Политехническая, 29, г. Санкт-Петербург, 195251

Телефон: (812) 297-03-18

E-mail: olga-shishigina@mail.ru

Каримова Анна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания иностранных языков Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета

Служебный адрес: ул. Татарстан, 2, учеб. здание 33, г. Казань, Республика Татарстан, 420021

Телефон: (843) 292-42-87

E-mail: annushka2812@gmail.com

Каткова Нина Михайловна – старший преподаватель Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного инсти-

OUR AUTHORS

Avetyan Grigoriy V. – coach of the highest category, member of the executive committee of the Stavropol Regional Taekwondo Federation, president of the Taekwondo Federation of the Georgievsky urban district

Address (work): 201, Essentukskaya Street, Georgievsk, Stavropol Region, 357820

Tel.: (87951) 2-29-20

E-mail: sportgradtkd@gmail.com

Davydenko Valentina A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, Head of Pedagogy dpt. of Pacific State University

Address (work): 136, Tikhookeanskaya Street, Khabarovsk, 680035

Tel.: (4212) 35-83-16

E-mail: davvalentina@yandex.ru

Zherebkina Olga S. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), senior lecturer at Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics of Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Address (work): 29, Politechnicheskaya Street, St. Petersburg, 195251

Tel.: (812) 297-03-18

E-mail: olga-shishigina@mail.ru

Karimova Anna A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Theory and Practice of Teaching Foreign Languages dpt. at the Institute of Philology and Intercultural Communication of Kazan (Volga Region) Federal University

Address (work): 2, Tatarstan Street, academic build. 33, Kazan, Republic of Tatarstan, 420021

Tel.: (843) 292-42-87

E-mail: annushka2812@gmail.com

Katkova Nina M. – senior lecturer at Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics of Institute of Humanities of Peter the Great St.

тута Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Служебный адрес: ул. Политехническая, 29, г. Санкт-Петербург, 195251

Телефон: (812) 297-03-18

E-mail: lingua-lesnoi@mail.ru

Кораблина Елена Валерьевна – аспирант Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
Служебный адрес: пр. Вернадского, 82, стр. 1, г. Москва, 119571

Телефон: (495) 777-70-71

E-mail: umikochan@yandex.ru

Ладнушкина Нина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательного и информационного права Института права и управления Московского городского педагогического университета

Служебный адрес: 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, г. Москва, 129226

Телефон: (499) 181-24-62

E-mail: nina.ladnushkna@mail.ru

Лукьяненко Виктор Павлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта Северо-Кавказского федерального университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации

Служебный адрес: ул. Морозова, 9 А, корп. 3, г. Ставрополь, 355003

Телефон: (8652) 95-68-08

E-mail: viktor246@mail.ru

Малыхина Ольга Акимовна – кандидат педагогических наук, доцент Тихоокеанского государственного университета

Служебный адрес: ул. Тихоокеанская, 136, г. Хабаровск, 680035

Телефон: (4212) 35-83-16

E-mail: malolga15@mail.ru

Махина Людмила Алексеевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Petersburg Polytechnic University

Address (work): 29, Politechnicheskaya Street, St. Petersburg, 195251

Tel.: (812) 297-03-18

E-mail: lingua-lesnoi@mail.ru

Korablina Elena V. – postgraduate student of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Address (work): 82, Vernadsky Avenue, build. 1, Moscow, 119571

Tel.: (495) 777-70-71

E-mail: umikochan@yandex.ru

Ladnushkina Nina M. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Educational and Information Law dpt. of Institute of Law and Management of Moscow City Pedagogical University

Address (work): 4, 2nd Sel'skokhozyaystvennyy passage, Moscow, 129226

Tel.: (499) 181-24-62

E-mail: nina.ladnushkna@mail.ru

Lukyanenko Viktor P. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports dpt. of North-Caucasus Federal University, honorary worker of Higher Professional Education of the Russian Federation

Address (work): 9 A, Morozov Street, build. 3, Stavropol, 355003

Tel.: (8652) 95-68-08

E-mail: viktor246@mail.ru

Malykhina Olga A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Pacific State University

Address (work): 136, Tikhookeanskaya Street, Khabarovsk, 680035

Tel.: (4212) 35-83-16

E-mail: malolga15@mail.ru

Makhina Lyudmila A. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), senior lecturer at Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics of Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Служебный адрес: ул. Политехническая,
29, г. Санкт-Петербург, 195251
Телефон: (812) 297-03-18
E-mail: sandukeja@mail.ru

Муханова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры Ставропольского государственного педагогического института
Служебный адрес: ул. Ленина, 417 А, г. Ставрополь, 355029
Телефон: (8652)-56-08-26
E-mail: sgpi@mosk.stavregion.ru

Никонова Екатерина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого
Служебный адрес: ул. Политехническая, 29, г. Санкт-Петербург, 195251
Телефон: (812) 297-03-18
E-mail: kate_nikonova@mail.ru

Орлова Ольга Николаевна – старший преподаватель Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого
Служебный адрес: ул. Политехническая, 29, г. Санкт-Петербург, 195251
Телефон: (812) 297-03-18
E-mail: onz76@yandex.ru

Петрякова Виктория Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта федерального Северо-Кавказского федерального университета
Служебный адрес: ул. Морозова, 9 А, корп. 3, г. Ставрополь, 355003
Телефон: (8652) 95-68-08
E-mail: vikon29@ya.ru

Полякова Марина Викторовна – старший преподаватель Высшей школы инженерной педагогики, психологии и

Address (work): 29, Politechnicheskaya Street, St. Petersburg, 195251
Tel.: (812) 297-03-18
E-mail: sandukeja@mail.ru

Mukhanova Natalia V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), senior lecturer of Physical Education and Adaptive Physical Culture dpt. of Stavropol State Pedagogical Institute
Address (work): 417 A, Lenin Street, Stavropol, 355029
Tel.: (8652)-56-08-26
E-mail: sgpi@mosk.stavregion.ru

Nikonova Ekaterina N. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics of Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
Address (work): 29, Politechnicheskaya Street, St. Petersburg, 195251
Tel.: (812) 297-03-18
E-mail: kate_nikonova@mail.ru

Orlova Olga N. – senior lecturer at Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics of Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
Address (work): 29, Politechnicheskaya Street, St. Petersburg, 195251
Phone: (812) 297-03-18
E-mail: onz76@yandex.ru

Petryakova Victoria G. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports dpt. of North-Caucasus Federal University
Address (work): 9 А, Morozov Street, build. 3, Stavropol, 355003
Tel.: (8652) 95-68-08
E-mail: vikon29@ya.ru

Polyakova Marina V. – senior lecturer at Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics of In-

прикладной лингвистики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Служебный адрес: ул. Политехническая, 29, г. Санкт-Петербург, 195251

Телефон: (812) 297-03-18

E-mail: marptv@mail.ru

Романенко Анастасия Вячеславовна – кандидат культурологии, старший преподаватель Российского университета дружбы народов

Служебный адрес: ул. Миклухо-Маклая, 6, г. Москва, 117198

Телефон: (495) 434-53-00

E-mail: berberrykids@yandex.ru

Спиридонова Наталья Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Служебный адрес: ул. Политехническая, 29, г. Санкт-Петербург, 195251

Телефон: (812) 297-03-18

E-mail: nataliasan@mail.ru

Степанцова Анна Владимировна – аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (961) 296-92-02

E-mail.ru: astepancova@sfnedu.ru

Хабибуллина Алсу Дамировна – студентка Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета

Служебный адрес: ул. Татарстан, 2, уч. здание 33, г. Казань, Республика Татарстан, 420021

Телефон: (843) 292-42-87

E-mail: alsy801@mail.ru

Хасанова Оксана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания иностранных языков Института фило-

stitute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Address (work): 29, Politechnicheskaya Street, St. Petersburg, 195251

Tel.: (812) 297-03-18

E-mail: marptv@mail.ru

Romanenko Anastasia V. – Candidate of Cultural Studies (PhD equivalent), senior lecturer at the Peoples' Friendship University of Russia

Address (work): 6, Miklukho-Maklay Street, Moscow, 117198

Tel.: (495) 434-53-00

E-mail: berberrykids@yandex.ru

Spiridonova Natalia S. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics of Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Address (work): 29, Politechnicheskaya Street, St. Petersburg, 195251

Phone: (812) 297-03-18

E-mail: nataliasan@mail.ru

Stepantsova Anna V. – postgraduate student of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, build. 4, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (961) 296-92-02

E-mail.ru: astepancova@sfnedu.ru

Kabibullina Alsu D. – student of Institute of Philology and Intercultural Communication of Kazan (Volga Region) Federal University

Address (work): 2, Tatarstan Street, academic build. 33, Kazan, Republic of Tatarstan, 420021

Tel.: (843) 292-42-87

E-mail: alsy801@mail.ru

Khasanova Oksana V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Theory and Practice of Teaching Foreign Languages dpt. of Institute of

логии и межкультурной коммуникации
Казанского (Приволжского) федераль-
ного университета

Служебный адрес: ул. Татарстан, 2, уч.
здание 33, г. Казань, Республика Татар-
стан, 420021

Телефон: (843) 292-42-87

E-mail: khasanova_oxana@rambler.ru

Чумичева Раиса Михайловна – доктор
педагогических наук, профессор Акаде-
мии психологии и педагогики Южного
федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский,
116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (961) 296-92-02

E-mail: rmchumicheva@sfedu.ru

Philology and Intercultural Communication
of Kazan (Volga Region) Federal University

Address (work): 2, Tatarstan Street, aca-
demic build. 33, Kazan, Republic of Tatar-
stan, 420021

Tel.: (843) 292-42-87

E-mail: khasanova_oxana@rambler.ru

Chumicheva Raisa M. – Doctor of Peda-
gogical Sciences, professor of Academy of
Psychology and Pedagogy of Southern Fed-
eral University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane,
build. 4, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (961) 296-92-02

E-mail: rmchumicheva@sfedu.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 (A4).

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://woasfedu.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**

2021. № 3

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 23.04.2021.

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