



ISSN 2658-6762

[www.sciforedu.ru](http://www.sciforedu.ru)

DOI: 10.15293/2658-6762.1902

# *Science for Education Today*



2 2019



**Учредитель журнала:**  
ФГБОУ ВО «Новосибирский  
государственный педагогический  
университет»

журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в  
сфере связи, информационных технологий и массовых  
коммуникаций (Роскомнадзор) ЭЛ № ФС77-75074  
от 11.02.2019;

включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК;  
индексируется в РИНЦ; с 2016 г. индексируется в Scopus

## Science for Education Today

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

#### *Редакционная коллегия*

*главный редактор*

**Пушкарёва Е. А.**, д-р филос. наук, проф.

*заместитель главного редактора*

**Майер Б. О.**, д-р филос. наук, проф.

*педагогика и психология*

**Синенко В.Я.**, д-р пед. наук, проф., акад. РАО

**Богомаз С. А.**, д-р психол. наук, проф. (Томск)

*философия и история*

**Майер Б. О.**, д-р филос. наук, проф.

**Зверев В. А.**, д-р ист. наук, проф.

*математика и экономика*

**Трофимов В. М.**, д-р физ.-мат. наук, проф.  
(Краснодар)

**Ряписов Н. А.**, д-р экон. наук, проф.,

*биология и медицина*

**Айзман Р. И.**, д-р биол. наук, проф.,

**Просенко А. Е.**, д-р хим. наук, проф.

*лингвистика и культура*

**Костина Е. А.**, канд. пед. наук, проф.

**Чапля Т. В.**, д-р культ., проф.

#### *Международный редакционный совет*

**О. Айзман**, д-р филос., д-р мед., Каролинский  
институт (Стокгольм, Швеция)

**Я. Бирова**, д-р наук, Университет Коменского  
(Братислава, Словакия)

**Б. Бухтова**, д-р наук, Университет им.  
Масарика (Брно, Чехия)

**Ф. Валькенхорст**, д-р наук, проф., университет  
Кельна (Кельн, Германия)

**Ч. С. Винго**, д-р мед. наук, проф., ун-т Флориды  
(Гейнсвилль, Флорида, США)

**Х. Либерска**, д-р психол. наук, проф., ун-т  
им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

**Д. Логунов**, н.с., ун-т Манчестера  
(Великобритания)

**А. Ригер**, д-р, проф. (Ахен, Германия)

**А. Чагин**, д-р филос., н. с., Каролинский  
институт (Стокгольм, Швеция)

**Д. Челси**, д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

**Й. Шмайс**, д-р наук, Университет им. Масарика  
(Брно, Чехия)

**Юй Вень Ли**, д-р политического образования,  
Пекинский университет (Пекин, Китай)

#### *Редакционный совет*

*председатель редакционного совета*

**Герасёв А. Д.**, д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

**Афтанас Л.И.**, д-р мед. наук, проф., акад. РАМН, вице-  
президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

**Безруких М.М.**, д-р биол. наук, проф., почетный  
профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

**Бережнова Е.В.**, д-р пед. наук, проф. (Москва)

**Винокуров Ю.И.**, д-р геогр. наук, проф. (Барнаул)

**Галажинский Э.В.**, д-р псих. н., проф., акад. РАО (Томск)

**Григорьев И.А.**, д-р хим. наук, проф. (Новосибирск)

**Дамешек Л.М.**, д-р ист. наук, проф. (Иркутск)

**Дацышен В.Г.**, д-р ист. наук, проф. (Красноярск)

**Жафяров А.Ж.**, д-р физ.-мат. наук, проф.,

член.-корр. РАО (Новосибирск)

**Жукоцкая З.Р.**, д-р культ., проф. (Нижегород)

**Иванова Л.Н.**, д-р мед. наук, проф., акад. РАН (Н-ск)

**Казин Э.М.**, д-р биол. наук, проф. (Кемерово)

**Князев Н.А.**, д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

**Кондаков И.В.**, д-р фил. наук, проф., акад. РАЕН (Москва)

**Красноярцева О.М.**, д-р психол. наук, проф. (Томск)

**Кривошеков С.Г.**, д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

**Кудашов В.И.**, д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

**Медведев М.А.**, д-р мед. н., проф., акад. РАМН (Томск)

**Мокрецова Л.А.**, д-р пед. наук, проф. (Бийск)

**Овчинников Ю.Э.**, д-р физ.-мат. наук, проф. (Н-ск)

**Прокофьева В. Ю.**, д-р фил. наук, проф., (Санкт-Петербург)

**Пузырев В.П.**, д-р мед. наук, проф., акад. РАМН (Томск)

**Серый А.В.**, д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

**Смолеусова Т.В.**, канд. пед. наук, проф. (Новосибирск)

**Чупахин Н.П.**, д-р филос. наук, проф. (Томск)

**Яницкий М.С.**, д-р псих. наук, проф. (Кемерово, Россия)

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

**Издательство НГПУ:**

630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28

E-mail: [vestnik.nspu@gmail.com](mailto:vestnik.nspu@gmail.com)

Номер подписан к выпуску 30.04.19



**The founder**  
Novosibirsk State  
Pedagogical University

**The registration certificate**  
in Federal Service on Legislation Observance in Communication Sphere,  
Information Technologies and Mass Communications ЭЛ № ФС77-75074  
**The Journal is included into the List of Leading Russian Journals**  
Journal's Indexing: Scopus, ERIH PLUS, EBSCO  
<http://en.vestnik.nspu.ru/journals-indexing>

## EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL

# Science for Education Today

### *Editorial Board*

#### *Editor-in-Chief*

**E.A. Pushkareva**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

#### *Deputy Editor-in-Chief*

**B.O. Mayer**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

#### *Pedagogy and Psychology*

**V.Ya Sinenko**, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

**S.A. Bogomaz**, Dr. Sc. (Psych.), Prof. (Tomsk)

#### *Philosophy and History*

**B.O. Mayer**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.

**V.A. Zverev**, Dr. Sc. (History), Prof.

#### *Mathematics and Economics*

**V.M. Trofimov**, Dr. Sc. (Phys. Math.), Prof.  
(Krasnodar)

**N.A. Ryapisov**, Dr. Sc. (Economic), Prof.

#### *Biology and Medicine*

**R.I. Aizmam**, Dr. Sc. (Biology), Prof.

**A.E. Prosenko**, Dr. Sc. (Chem.), Prof.

#### *Linguistics and Culture*

**E. A. Kostina**, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

**T. V. Chaplya**, Dr. Sc. (Cultural), Prof.

### *International Editorial Council*

**O. Aizman**, Ph.D., M.D., Karolinska Institute,  
(Stockholm, Sweden);

**Ja. Birova**, Ph.D., Assoc. Prof. of Foreign Languages  
and Cultures, Comenius University (Bratislava, Slovakia)

**B. Buhtova**, Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech  
Republic)

**A. Chagin**, Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

**Ch. S. Wingo**, M. D., Prof., University of Florida  
(Gainesville, Florida, USA)

**G. Celsi**, Ph.D., Prof., Uppsala University, (Uppsala,  
Sweden)

**H. Liberska**, Dr. Sc. (Psychology), Prof., Kazimierz  
Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

**D. Logunov**, Ph.D., University of Manchester  
(Manchester, United Kingdom)

**A. Rieger**, Dr., Prof. (Aachen, Germany)

**Ph. Walkenhorst**, Dr., Prof., University of Cologne  
(Cologne, Germany)

**J. Šmajš**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Masaryk  
University (Brno, Czech Republic)

**Yu Wen Li**, Ph.D., Prof., Peking University (Peking,  
People's Republic of China)

### *Editorial Council*

#### *Chairman of Editorial Council*

**A.D. Gerasev**, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Novosibirsk)

**L.I. Aftanas**, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of  
RAMS (Novosibirsk)

**M.M. Bezrukih**, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Moscow)

**E.V. Berezhnova**, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Moscow)

**N.P. Chupahin**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Tomsk)

**L.M. Dameshek**, Dr. Sc. (History), Prof. (Irkutsk)

**V.G. Datsyshen**, Dr. Sc. (History), Prof. (Kasnoyarsk)

**E.V. Galazhinsky**, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,  
Academician of RAE (Tomsk)

**I. A. Grigorev**, Dr. Sc. (Chemic.), Prof. (Novosibirsk)

**L.N. Ivanova**, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of  
RAS (Novosibirsk)

**E.M. Kazin**, Dr. Sc. (Biology), Prof., Academician of  
IASHS, (Kemerovo)

**V.E. Klochko**, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Tomsk)

**N.A. Knyazev**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

**I.V. Kondakov**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Academician  
of Russian Academy of Sciences (Moscow)

**O.M. Krasnoryadstceva**, Dr. Sc. (Psychology), Prof.  
(Tomsk)

**S.G. Krivoshekov**, Dr. Sc. (Medicine), Prof.  
(Novosibirsk)

**V.I. Kudashov**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

**M.A. Medvedev**, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician  
of RAMS (Tomsk)

**L.A. Mokretsova**, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Biysk)

**Yu.E. Ovchinnikov**, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof.  
(Novosibirsk)

**V.P. Puzirev**, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of  
RAMS (Tomsk)

**A.V. Seryi**, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

**T.V. Smoleusova**, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Novosibirsk)

**Yu.I. Vinokurov**, Dr. Sc. (Geography), Prof. (Barnaul)

**Z.R. Zhukotskaya**, Dr. Sc. (Cultural), Prof.  
(Nizhnevartovsk)

**A.Zh. Zhafyarov**, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof., Corr.-  
Member of RAE (Novosibirsk)

*Frequency: 6 of issues per year*

*Journal is founded in 2011*

© 2011-2019 Publishing house "Novosibirsk State  
Pedagogical University". All rights reserved.

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28

E-mail: [vestnik.nspu@gmail.ru](mailto:vestnik.nspu@gmail.ru)



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- Мосунова Л. А., Динер Е. В., Булдакова Ю. В.* (Киров, Россия). Психолого-педагогические принципы развития речевой культуры студента в процессе создания медиатекстов ..... 7
- Мардахаев Л. В., Егорычев А. М.* (Москва, Россия), *Маллаев Д. М.* (Махачкала, Россия), *Варламова Е. Ю.* (Чебоксары, Россия), *Костина Е. А.* (Новосибирск, Россия). Организация образовательного процесса в вузе на основе требований к педагогу в поликультурной среде ... 23

### ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ

- Богдан С. С., Лашкова Л. Л., Лукиянчина Е. В.* (Сургут, Россия). Формирование критического мышления на основе универсальных когнитивных установок, стратегий и инструментов ..... 37
- Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А.* (Новосибирск, Россия). Рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания ..... 52
- Майер Б. О.* (Новосибирск, Россия). Знание, навыки, компетенции: эпистемологический анализ ..... 67

### МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА

- Жафяров А. Ж.* (Новосибирск, Россия). Компетентностный подход: непротиворечивая теория и технология ..... 81
- Бондаренко Т. А., Каменева Г. А.* (Магнитогорск, Россия). Педагогические условия эффективного формирования рефлексивной компетенции студентов при обучении математике ..... 96
- Федорова Г. А., Рагулина М. И., Удалов С. Р., Лапчик М. П.* (Омск, Россия). Развитие дистанционного взаимодействия студентов и учителей на основе современных информационно-коммуникационных технологий ..... 108
- Жанкина Б. Ж.* (Караганда, Казахстан), *Костина Е. А.* (Новосибирск, Россия), *Жетписбаева Б. А., Каргин С. Т.* (Караганда, Казахстан). Основные факторы формирования учебной автономии в современном иноязычном образовании (на примере Казахстана) ..... 126
- Меженная Н. М.* (Москва, Россия). О восприятии программы Microsoft Excel студентами-инженерами ..... 140
- Гашкова А., Лукачова Д.* (Нитра, Словакия), *Нога Х.* (Краков, Польша). Самооценка преподавателя как часть менеджмента качества ..... 156
- Григорьева Е. Г., Новопашина Л. А., Бочарова Ю. Ю.* (Красноярск, Россия). Социально-демографические и профессиональные характеристики преподавательского состава регионального университета ..... 170

### ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

- Байрами Б., Гасхи-Берисха В.* (Приштина, Косово), *Бирова Я.* (Трнава, Словакия). Запоминание синтаксических структур при изучении французского языка как иностранного ..... 189
- Уайханова М. А., Ушакова Н. М.* (Павлодар, Казахстан). Развитие культурологической позиции личности в условиях поликультурного образования ..... 200
- Черникова Е. Г., Пташко Т. Г., Перебейнос А. Е., Сиврикова Н. В.* (Челябинск, Россия). Личностные ценности подростков малого и большого города и риски в процессе их формирования ..... 215



## CONTENTS

## PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

- Mosunova L. A., Diner E. V., Buldakova J. V.* (Kirov, Russian Federation). Psychological and educational principles of developing students' speech culture in the process of creating media texts . 7
- Mardakhaev L. V., Egorychev A. M.* (Moscow, Russian Federation), *Mallaev D. M.* (Makhachkala, Russian Federation), *Varlamova E. Y.* (Cheboksary, Russian Federation), *Kostina E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). Organizing educational process in higher school on basis of requirements to teacher in polycultural environment ..... 23

## PHILOSOPHY AND HISTORY

- Bogdan S. S., Lashkova L. L., Lukiyanchina E. V.* (Surgut, Russian Federation). Nurturing the development of critical thinking based on universal cognitive attitudes, strategies and techniques... 37
- Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). Reflexive principles of personal development in the changing information content..... 52
- Mayer B. O.* (Novosibirsk, Russian Federation). Knowledge, skills, and competencies: an epistemological analysis ..... 67

## MATHEMATICS AND ECONOMICS

- Zhafyarov A. Z.* (Novosibirsk, Russian Federation). Competence approach: Consistent theory and technology..... 81
- Bondarenko T. A., Kameneva G. A.* (Magnitogorsk, Russian Federation). Effective formation of students' reflective competence in the process of studying mathematics: Educational conditions ..... 96
- Fedorova G. A., Ragulina M. I., Udalov S. R., Lapchik M. P.* (Omsk, Russian Federation). Distant student-teacher interaction based on modern information and communication technologies ..... 108
- Zhankina B. Z.* (Karaganda, Republic of Kazakhstan), *Kostina E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Zhetpisbayeva B. A.* (Karaganda, Republic of Kazakhstan). Basic factors of developing learner autonomy in foreign language education (with the main focus on Kazakhstan) ..... 126
- Mezhennaya N. M.* (Moscow, Russian Federation). On the perception of the 'Microsoft Excel' software program by engineering students ..... 140
- Hašková A., Lukáčová D.* (Nitra, Slovak Republic), *Noga H.* (Cracow, Poland). Teacher self-assessment as a part of quality management ..... 156
- Grigoryeva E. G., Novopashina L. A., Bocharova Y. Y.* (Krasnoyarsk, Russian Federation). Socio-demographic and professional characteristics of academic staff at a regional university..... 170

## PHILOLOGY AND CULTURAL

- Bajrami B., Gashi-Berisha V.* (Prishtina, Kosovo), *Birova J.* (Trnava, Slovak Republic). The memorization of syntactic structures in learning French as a foreign language..... 189
- Uaikhanova M. A., Ushakova N. M.* (Pavlodar, Republic of Kazakhstan). Nurturing cultural attitudes within the framework of multicultural education..... 200
- Chernikova E. G., Ptashko T. G., Perebeynos A. E., Sivrikova N. V.* (Chelyabinsk, Russian Federation). Adolescents' personal values in towns and cities and risks in their development ..... 215



[www.sciforedu.ru](http://www.sciforedu.ru)

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**



© Л. А. Мосунова, Е. В. Динер, Ю. В. Булдакова

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.01)

УДК 372.8

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ МЕДИАТЕКСТОВ

Л. А. Мосунова, Е. В. Динер, Ю. В. Булдакова (Киров, Россия)

**Проблема и цель.** В центре внимания авторов проблема смыслопонимания медиатекста в условиях развивающейся информационной культуры. Цель статьи – определить психолого-педагогические принципы развития речевой культуры студента в процессе создания медиатекстов.

**Методология.** Исследование проведено на базе комплекса теоретических подходов и эмпирических методов, которые позволили выявить психолого-педагогические основы развития речевой культуры студентов в процессе порождения медиатекста и определить методы её развития при обучении спичрайтингу. Методология исследования строится на психолого-педагогических и психолингвистических подходах, в рамках которых осмыслена структура речевой деятельности, роль воображения в речевом процессе. Основным в оценке эффективности предложенных принципов и методов стал метод вычисления коэффициента взаимосвязанности элементов текста.

**Результаты.** Авторами предложено концептуально новое видение цели обучения спичрайтингу в контексте идеи смыслопонимания медиатекста и установлена необходимость формирования целевого, предметного и операционального компонентов спичрайтинга как вида медийного текста. Эти положения стали базовыми для выявления психолого-педагогических принципов развития речевой культуры в современной информационной среде. Их внедрение в образовательный процесс доказало результативность деятельностного подхода к обучению и постижению смыслов в ситуациях совместной продуктивной и творческой деятельности.

**Заключение.** Авторами определяются психолого-педагогические принципы развития речевой культуры студента в процессе создания медиатекстов (*speechwriting*).

**Ключевые слова:** медиатекст; спичрайтинг; PR-текст; информационная культура; речевая культура; смыслопонимание.

---

**Мосунова Людмила Александровна** – доктор психологических наук, профессор кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, факультет филологии и медиакоммуникаций, Вятский государственный университет.

E-mail: [imosunova@hotmail.com](mailto:imosunova@hotmail.com)

**Динер Елена Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, факультет филологии и медиакоммуникаций, Вятский государственный университет.

E-mail: [sautinalina@yandex.ru](mailto:sautinalina@yandex.ru)

**Булдакова Юлия Вячеславовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, факультет филологии и медиакоммуникаций, Вятский государственный университет.

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

### Постановка проблемы

Одной из актуальных задач современного образования является обучение созданию и распространению медиатекстов. Эта задача неразрывно связана с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки содержания медиатекстов, с обучением различным формам самовыражения в медиатексте<sup>1</sup>. Разновидность медиатекста – PR-текст включает в себе широкие возможности для развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации [27; 30]. Спичрайтинг как технология создания PR-текстов формирует культуру общения с медиа, творческие коммуникативные способности, критическое мышление – то, что обобщённо называют информационной культурой [24; 34].

В современной науке опыт создания медиатекстов нередко рассматривается как форма самовыражения, самосознания учащихся и, следовательно, как средство их саморазвития. Так, Н. Б. Ковалёва, анализируя медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности учащихся, отмечает важность способности понимать метафорический язык медиатекстов для становления субъектной позиционности и мировоззренческих идеалов [26].

Кроме того, опыт спичрайтинга способствует развитию речевой культуры субъекта. Не случайно важное место в обучении спичрайтингу занимают вопросы развития речи учащихся, поскольку творческое владение речью является условием овладения искусством спичрайтинга [25]. Действительно, речевая скованность приводит к прямолинейности в оценке событий и ситуаций [1; 16], к затруднениям при анализе материала, кото-

рый будет включён в PR-текст. Бедность собственной речи не позволяет автору текста почувствовать оттенки личности заказчика, тогда как каждый новый субъект PR требует от спичрайтера овладения иной языковой манерой, пластами лексики и интонациями [14].

Однако преобразование речи не происходит автоматически. Нужна система работы, ключевой идеей которой является изучение не только самой технологии спичрайтинга, но и его теоретических предпосылок. Будучи широко востребованным в практической сфере [17; 31], спичрайтинг нуждается в теоретическом осмыслении его механизмов, а также способов их освоения [27]. Возникают единичные попытки осмыслить историю обучения публичным выступлениям/спичрайтингу [18], но они не направлены на понимание психолого-педагогических принципов обучения публичной речи. Поэтому целью исследования стало выявление психолого-педагогических принципов развития речевой культуры студентов в процессе создания медиатекстов и определение методов их реализации в процессе обучения спичрайтингу.

### Методология исследования

Поскольку спичрайтинг как самостоятельная область политического консультирования появился сравнительно недавно [5], он до сих пор не имеет систематизированной теоретической базы, при этом осмыслены типологические признаки PR-дискурса, PR-текста [29; 32]. Широкий спектр работ, посвящённых спичрайтингу, отсылает в основном к классическим законам риторики и лингвистическим

<sup>1</sup> International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences / Ed James Wright. – 2<sup>nd</sup> ed. – Elsevier, 2001. –

23185 p. URL: <https://www.elsevier.com/books/international-encyclopedia-of-the-social-and-behavioral-sciences/wright/978-0-08-097086-8>



принципам речевой коммуникации<sup>2</sup> [7; 13; 19]. Психологические основы обучения спичрайтингу пока остаются за пределами внимания учёных. Вместе с тем российской и зарубежной наукой выработаны фундаментальные идеи, позволяющие комплексно описать спичрайтинг как деятельность и построить программу обучения, развивающего не только речь, но личность в целом.

Частные гипотезы относительно последовательности и характера введения отдельных элементов работы над PR-текстом в процесс обучения возникли в результате двух методов исследования: 1) метода конкретизации фундаментальных положений теории поэтапного формирования умственных действий для случая обучения спичрайтингу и 2) метода анализа процесса работы над PR-текстом в составе деятельности анализа и интерпретации событий и ситуаций. Исходя из этого, объектом эксперимента стал процесс обучения спичрайтингу в ситуациях совместной продуктивной и творческой деятельности<sup>3</sup>, а предметом – содержание и последовательность формируемых речевых действий.

Исследование проведено на базе комплекса теоретических подходов и эмпирических методов. Методология исследования строится на психолого-педагогических и психолингвистических подходах, в рамках которых осмыслена структура речевой деятельности, роль воображения в речевом процессе. Основным в оценке эффективности обучения

спичрайтингу стал метод вычисления коэффициента взаимосвязанности элементов текста.

Материал исследования – реализованный учебный курс «Теория и практика спичрайтинга» (12 занятий по 1,5 часа, один раз в две недели). В эксперименте приняло участие 12 человек. Обучение было организовано по методической схеме, являющейся вариантом поэтапного формирования действий.

### Результаты исследования

Разработка программы обучения базировалась на теории поэтапного формирования умственных действий<sup>4</sup>. Была выдвинута гипотеза: формирование умения профессионально писать тексты для публичных выступлений будет успешным, если в содержание ориентировочной основы каждого из формируемых действий включить информацию о его целевом, предметном, операциональном компонентах и отрабатывать разные виды речевых умений и речевой культуры в целом в составе той деятельности, в которую они входят как одно из действий. Учащиеся узнавали, с какой целью и какое конкретно речевое действие необходимо в данной ситуации, в конкретном медиатексте.

*Базовыми идеями для выявления психолого-педагогических принципов развития речевой культуры студента можно считать следующие.*

I. Общая ориентировка в работе над PR-текстом должна строиться на основе знаний методологического характера о логической

<sup>2</sup> Cawsey S. F. King Pedro IV of Aragon, royal propaganda and the tradition of royal speechwriting // Journal of Medieval History. – 1999. – Vol. 25, Issue 4. – P. 357–372. URL: <http://www.medievalists.net/2012/08/king-pedro-iv-of-aragon-royal-propaganda-and-the-tradition-of-royal-speechwriting/>;

Кривоносов А. Д. Основы спичрайтинга. – СПб.: Лаборатория оперативной печати факультета журналистики СПбГУ, 2003. – 56 с.

<sup>3</sup> Ляудис В. Я. Инновационное обучение: стратегия и тактика. – М.: МГУ, 1994. – 178 с.

<sup>4</sup> Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.; Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М.: Университет, 2000. – 336 с.



структуре речевой деятельности, её этапах. Структура речевой деятельности рассмотрена в психолингвистике А. А. Леонтьевым<sup>5</sup>. Выдвинутая им модель порождения речевого высказывания включает четыре этапа: 1) этап мотивации, 2) этап замысла, 3) этап осуществления замысла (реализация плана), 4) сопоставление реализации замысла с самим замыслом. По А. А. Леонтьеву, эти этапы соответствуют структуре любого интеллектуального акта, а значит, могут служить ориентировочной основой для создания текста публичного выступления.

II. Формировать приёмы художественно-речевой деятельности следует через ориентировку в системе знаний о действиях *воображения*. Принцип анализа «по единицам» (Л. С. Выготский<sup>6</sup>), при котором та или иная реальность разлагается на «единицы», содержащие в себе основные свойства, присущие этой реальности как целому, помог выделить следующие действия воображения в составе деятельности создания PR-текста: 1) концентрация на представлениях, возникших в результате эмоционального переживания анализируемой ситуации; 2) конкретизация представлений: поиск единичных материальных реалий, точных и вещественно определённых; 3) детализация представлений: поиск мелких подробностей, порождаемых личным опытом; 4) словесное воплощение представлений: поиск средств художественной изобразительности; 5) построение целостного – личностного – образа ситуации в медиатексте.

III. Формировать приёмы интеллектуально-речевой деятельности следует через

ориентировку в системе знаний об *умственных действиях*<sup>7</sup>: анализ, синтез, обобщение, систематизация, классификация и т. д.

IV. Формировать приёмы анализа темы PR-текста следует через систему знаний о *понятиях*, их объёме, о видах определения понятий через родовидовые отношения, существенные признаки и синонимические понятия [20]. Это способствует проникновению в смысл будущего выступления, помогает ориентироваться в содержании темы, доступном выражению в различных формах. По Г. А. Цукерман, при специально организованной работе не только повышается уровень владения уже освоенными понятиями, но и улучшается понимание текстов с незнакомым понятийным содержанием, т. е. складывается одно из центральных условий самообучения [33].

V. Важно осмыслить понимание PR-текста как *структуры* [12]. Формировать приёмы структурирования текста следует на основе сформированных приёмов анализа темы, определения её задачи (этап мотивации) и формулирования тезиса – главной мысли (этап замысла). Явление планирования следует рассматривать в качестве автоматизированного свёрнутого действия по отношению к замыслу [28], в отличие от тех методик обучения, которые не основываются на психолого-педагогических принципах и сразу предлагают готовый план («7 ступеней спичрайтинга» и т. п.).

VI. Задавать ориентировку в создании PR-текста (этап осуществления замысла) следует не только как в объекте действия интеллектуально-речевого (когнитивного), но и как в продукте *эмоционально-оценочной* деятель-

<sup>5</sup> Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – 2-е изд. – М.: Изд-во URSS, 2014. – 312 с.

<sup>6</sup> Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 671 с.

<sup>7</sup> Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

ности, т. е. вводя отдельные сведения о способах эмоционально-личностной оценки событий и ситуаций<sup>8</sup>.

VII. Обучение спичрайтингу важно проводить на темах, содержание которых раскрывает указанные выше ориентировки в *системе знаний*: о логической структуре и этапах речевой деятельности, о действиях воображения, об умственных действиях, о понятиях и их определениях [6].

VIII. Перенос сформированных умений на разные типы PR-текстов необходимо организовать в процессе постепенного перехода от *совместной* с преподавателем продуктивной и творческой деятельности к *самостоятельному* созданию PR-текстов и саморедактированию [11].

На основе этих положений были сформулированы психолого-педагогические принципы развития речевой культуры в процессе порождения медиатекста. К ним относятся:

- принцип технологичности, заключающийся в поэтапном формировании умственных и речевых действий;
- принцип личностной ориентированности;
- принцип рефлексивности.

*Анализ внедрения выявленных психолого-педагогических принципов в процесс обучения*

На первых четырёх занятиях («Анализ темы PR-текста», «Поиск задачи, заключённой в теме PR-текста», «Формулирование тезиса – главной мысли PR-текста», «Структурирование PR-текста») вводились методологическая, психологическая, логико-лингвистическая и информационная системы знаний. Осваивались алгоритм подготовки к написанию PR текста и порождение замысла [3; 23], отрабатывались приёмы анализа темы (выделение ключевого понятия, осмысление темы

через подбор синонимов, переформулирование темы) и структурирования главной части (выделение в тезисе ключевых понятий, установление логической связи между ними, выстраивание структурных элементов PR-текста в соответствии с замыслом).

Далее отрабатывалось обобщённое действие, включающее сформированные действия анализа темы и определения задачи как операции – создание вступления к речи. Шестое занятие обобщало операции формулирования тезиса (главной мысли) и структурирования на его основе содержания речи – конструирование главной части.

Начиная с седьмого занятия, проводились тренировочные упражнения, направленные на отработку художественно-речевых и интеллектуально-речевых умений в составе разных типов PR-текстов по основным разделам учебной программы: митинговой и деловой речи, лекции, доклада, дискуссии, юбилейной речи, поздравлений, тостов и др. Типы PR-текстов представляют определённую иерархию в системе обучения спичрайтингу и отрабатываются сначала по отдельности, а затем входят в состав друг друга. По мере продвижения от описания и повествования к рассуждению происходит становление художественно-речевых и интеллектуально-речевых компонентов формируемой деятельности. Изменяется уровень глубины анализа событий и ситуаций, способы их интерпретации и приёмы их словесного воплощения.

Последнее, двенадцатое, занятие было посвящено обобщению и систематизации пройденного. Помимо закрепления знаний о целевом, предметном, операциональном компонентах ориентировочной основы каждого

<sup>8</sup> Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – С. 78–88.



из сформированных действий был осуществлён перенос этих знаний в новую ситуацию. Учащимся предлагалось разработать варианты алгоритма спичрайтинга, исходя из индивидуального опыта. Студенты выявляли и обсуждали типичные затруднения, коллективно разрабатывали рекомендации по их преодолению.

На всех занятиях использовались два типа упражнений: фронтальные и индивидуальные, создавались ситуации индивидуального и лабораторного экспериментального обучения.

Обобщение данных проведённого эксперимента подтвердило высказанное предположение относительно организации, методов, последовательности отработки разных видов художественно-речевых и интеллектуально-речевых действий спичрайтинга.

В начале обучения участники спецкурса только частично и в различной степени владели отдельными действиями. Они умели осмыслить тему: выделяли знаменательное «ключевое» слово как минимальную тему, её мотив, определяли устойчивый содержательный компонент высказывания, могли сказать, о чём они будут писать PR-текст. После многочисленных упражнений стали легко находить задачу, которую ставит тема перед пишущим. Можно считать, что интеллектуально-речевые умения к началу эксперимента были уже сформированы. Студенты умели определять ключевое понятие, находить собственное значение темы в результате её осмысления и ставить перед собой задачу в виде конкретного информационного запроса.

Созданные тексты показывают, что студенты более осмысленно и целенаправленно проводят подготовительную работу: анализируют тему, ставят задачу, формулируют главную мысль публичного выступления. Не вызывало затруднений начало PR-текста, так как

студенты убедились, что вступление является результатом предшествующей работы. Решающее влияние оказали психологическая (действия воображения) и логико-лингвистическая системы знаний и освоение на их основе приёмов создания PR-текста.

Тренировочные упражнения по созданию целостных PR-текстов привели к ещё более глубокому освоению формируемой деятельности. В целом были достигнуты цели, которые в обычном обучении считаются желательным, но побочным результатом и достигаются на интуитивном уровне только отдельными особо одарёнными студентами. Письменные работы испытуемых к концу курса обучения стали более структурированными, связными. В этом также существенную роль сыграла логико-лингвистическая система знаний. При этом сформированное действие создания текста – в его частном варианте спичрайтинга – было подлинно гибким: учащиеся могли осуществлять перенос данного действия на любую тему и любой тип дискурса.

Однако формулирование главной мысли публичной речи вызвало затруднения в выполнении интеллектуально-речевого действия обобщения. Следовательно, бессодержательный, расплывчатый тезис не мог служить опорой для структурирования PR-текста. Это показало отсутствие целевого компонента действия, неумение планировать заранее результат работы. Освоение умения выделять главную мысль, идейный стержень высказывания потребовало значительно больше времени. Здесь на первый план вышло формирование целевого компонента действия.

Но наибольшее затруднение у студентов вызвала взаимосвязь элементов публичного выступления при создании целостного PR-текста. Умение видеть не только элементы PR-

текста, их расположение, но и их взаимоотношение, внутренние связи, далось не сразу. С ростом сложности структурных элементов возрастал объём и сложность передаваемой ими информации. Для отдельных учащихся целостный текст речи стал структурой сверхсложной. Только неоднократное, до трёх-четырёх раз, совместное редактирование, взаиморедактирование и саморедактирование привело к тому, что каждый участник спецкурса осмыслил функцию, которую выполняет любой элемент дискурса.

Заинтересованность спичрайтингом усиливал гибкий перенос сформированных умений в новую ситуацию в соответствии с потребностями субъекта PR и его целями. Иными словами, экспериментальная модель обучения развивала не только речевую и информационную культуру студента, но личность в целом.

Понимание PR-текста как структуры – когда изменение одного из элементов влечёт за собой изменение остальных, определило стратегию обучения и стало его системообразующим фактором, поэтому при обсуждении результатов экспериментального обучения важно обратить внимание на некий обобщённый параметр, с помощью которого можно проводить количественный и качественный анализ уровня сформированности действия спичрайтинга [21].

Этим параметром является *взаимосвязь* элементов PR-текста – отношение взаимной зависимости, обусловленности, общности между всеми структурно-смысловыми единицами создаваемого текста, о чём пишут многие авторы, в частности С. М. King [8, с. 36–37]. Говоря иначе, взаимосвязь элементов PR-текста отражает внутреннее единство всех

действий и операций в его порождении. Именно это является главным критерием овладения спичрайтингом, поскольку общий смысл публичного выступления несводим только к значениям его элементов.

Взаимосвязь элементов PR-текста конституируется прежде всего его автором и свидетельствует о способности сознательно изменять стратегию и тактику спичрайтинга. Тактикой спичрайтинга называется конкретное протекание речевой деятельности при написании текстов на разные темы [10]. Особенно ярко тактика порождения PR-текста обнаруживается в ситуации экстренного спичрайтинга, когда спичрайтеру важно за короткое время определить, исходя из конкретной темы, главную мысль публичного выступления и отобрать необходимый для её раскрытия материал [2]. Естественно, что кроме чётко поставленных задач, успешность данных операций определяется свободой анализа темы.

Умение обнаружить взаимную связь всех элементов PR-текста определяет тот факт, что при прочих равных условиях (одинаковых темах, стиле и жанре, одном материале) опытный студент создаёт текст эффективнее и быстрее. Его PR-текст будет отличаться цельностью, ясностью, внутренним единством, так как разные задачи, которые может ставить тема публичного выступления перед пишущим, он будет раскрывать на основе разных ведущих идей, в логически обоснованной ими структуре, на неслучайных жизненных реалиях. Эксперимент подтвердил идею О. С. Иссерс о «двух китах речевой стратегии: прогнозировании и контроле»<sup>9</sup>, а также концепцию зарубежных учёных относительно обучения публичным выступлениям [4], показав, что проявление взаимосвязи элементов PR-текста

<sup>9</sup> Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – 5-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – С. 93–99.



зависит от того, насколько эффективно и полно сформирован у студента целевой компонент действия спичрайтинга, т. е. насколько сознательно формулируется тот или иной тезис в зависимости от задач публичного выступления.

Наличие взаимосвязи элементов PR-текста обусловлено и тем, насколько полно и тонко автор ориентируется в предметном своеобразии материала, в конкретно-социальных условиях планируемого выступления. Иными словами, о профессиональной компетенции спичрайтера свидетельствует и многообразие «продуманных» с прагматической точки зрения номинаций, и доминанта профессиональной ориентированности над личной, которая определяет языковое сознание, лексику, стилистику и другие особенности языка и носит последовательный, системный характер [22, с. 50]. Взаимосвязь элементов PR-текста обусловлена и полнотой ориентировки уже внутри собственной художественно-речевой и интеллектуально-речевой деятельности. Именно поэтому такой учащийся будет сознательно писать тексты по-разному<sup>10</sup>.

Зададимся ещё одним дискуссионным вопросом: как соотносится параметр взаимосвязи элементов PR-текста с другими известными параметрами, с помощью которых можно характеризовать сформированное действие. В теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина выделяется ряд первичных и вторичных параметров для характеристики качества сформированного действия. К первичным относятся: форма, обобщённость, развёрнутость (автоматизированность, быстрота и др.). К вторичным – ра-

зумность, сознательность, критичность и некоторые другие. Принятый нами термин «взаимосвязь» в отношении элементов PR-текста определяют обобщённость действия, его сознательность, освоенность, автоматизированность и быстрота, т. е. это понятие действительно полно характеризует уровень сформированности действия спичрайтинга.

Количественно взаимосвязь элементов дискурса может быть измерена с помощью коэффициента взаимосвязанности элементов текста. КВЭ (коэффициент взаимосвязанности элементов дискурса) = КС (количество связей) / КЭ (количество элементов). Очевидно, что чем больше дробь, тем органичнее взаимосвязь элементов текста. В хорошем PR-тексте КВЭ всегда будет больше единицы, так как автор установил максимальное количество связей между всеми элементами структуры. Он выявил взаимоотношения элементов как по вертикали – от темы к задаче, от задачи к тезису, от главной мысли к содержанию основной части и далее к выводам, так и по горизонтали – между темой, задачей и каждой частью текста, между компонентами основной части, между основной частью и заключением. Если КВЭ оказывается меньше единицы, это показатель того, что студент, если и выделяет элементы структуры, то не осознаёт их функцию, а значит, не видит их особой организации, не умеет определить их взаимозависимость.

К концу экспериментального обучения КВЭ участников был не менее единицы, т. е. действие порождения PR-текста, его структурно-функциональное проектирование стало максимально осмысленным. В зависимости от индивидуальных способностей и начального уровня умений КВЭ составлял от 1,2 до 1,5 у

<sup>10</sup> Егорова Л. Е. Спичрайтинг. Технологии составления // Итоговая студенческая научная конференция (апрель 2013) / отв. ред. И. В. Меньшиков; М-во образования

и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет». – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – С. 173–175.

наиболее продвинутых студентов. Научившись осознавать и четко ставить разные цели PR-текста и включать в зависимости от этого приёмы и операции, учащийся тем самым начинает писать целенаправленно взаимосвязано, по-разному в зависимости от конкретных условий. Здесь возникает ещё один вопрос для обсуждения: возможно, следует приложить отдельные усилия для развития взаимной обусловленности элементов речи, посвятив этому специальные упражнения наработку связей между частями публичного выступления. Важное место среди данных тренировочных упражнений должно отводиться заданиям на формулирование вопроса и микровывода по каждой части PR-текста [15].

### Заключение

Экспериментальное обучение спичрайтингу на основе выявленных психолого-педагогических принципов подтвердило следующее:

1) эффективность обучения зависит от сформированных приёмов анализа темы, постановки задачи, формулирования тезиса, которые в свою очередь формируются на основе логико-лингвистических знаний о речи;

2) особое значение для развития умения выделять главную мысль, идейный стержень создаваемого PR-текста имеет формирование целевого компонента действия с помощью методики формулирования информационного запроса и его перевода на уровень обобщённого ответа [9];

3) сформированное действие спичрайтинга становится полноценным, когда методологические и информационные ориентировки влияют на формирование целевого компонента данного действия; логико-лингвистические – предметного, а психологические оказывают решающее влияние на становление операционального состава действия спичрайтинга;

4) предлагаемые подходы к обучению спичрайтингу позволяют развить отношения взаимозависимости элементов публичной речи, следовательно, порождение PR-текста можно формировать на основе полной ориентировочной основы данного действия, включающей как описание основных приёмов разных типов PR-текстов, так и системы знаний, на которых они базируются.

Проведённое теоретико-экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы в отношении целей, содержания и методов обучения спичрайтингу в вузе.

1. Целью обучения спичрайтингу должно стать овладение возможными способами анализа и истолкования событий или ситуаций для публичного выступления, проникновения в их смыслы.

2. В содержание данного обучения необходимо включить систему знаний, направленных на формирование целевого, предметного и операционального компонентов действия спичрайтинга. Такой подход позволяет формировать речевую культуру студентов, становится базой развития компетенций, позволяющих эффективно работать с медиатекстом.

3. Базой моделирования процесса обучения спичрайтингу могут стать выявленные в процессе исследования психолого-педагогические принципы: технологичности, заключающийся в поэтапном формировании умственных и речевых действий, рефлексивности и личностной ориентированности.

4. Особенно эффективно может быть использован метод поэтапного формирования действия спичрайтинга, предполагающий предъявление учащимся полной и обобщённой ориентировки в виде учебных заданий и организации поэтапного усвоения с контролем по необходимым параметрам формируемого действия.

5. Принцип личностной ориентированности даёт возможность развивать речевую



культуру в контексте личностного роста студентов.

4. Формировать различные виды PR-текстов следует в составе ведущей деятельности,

в которую спичрайтинг входит в качестве действия, например, в процессе специально организованных занятий в период подготовки к консалтингу первого лица в организации выступления.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Benitez-Burraco A., Boeckx C.** Possible Functional Links Among Brain- And Skull-Related Genes Selected in Modern Humans // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – Vol. 6. – P. 794. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00794>
2. **Bruss K. S.** Ghosting Authenticity: Characterization in Corporate Speechwriting // *Journal of Business and Technical Communication*. – 2011. – Vol. 25, Issue 2. – P. 159–183. DOI: <https://doi.org/10.1177/1050651910389147>
3. **Evans G. A. L., Ralph M. A. L., Woollams A. M.** Seeing the Meaning: Top-Down Effects on Letter Identification // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – Vol. 8. – P. 322. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00322>
4. **Geraths C., Kennerly M.** Pinvention: Updating Commonplace Books for the Digital Age // *Communication Teacher*. – 2015. – Vol. 29, Issue 3. – P. 166–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/17404622.2015.1028555>
5. **Goldzwig S. R.** The Anti-Intellectual Presidency: The Decline of Presidential Rhetoric from George Washington to George W. Bush (review) // *Rhetoric & Public Affairs*. – 2010. – Vol. 13, Issue 1. – P. 145–148. DOI: <https://doi.org/10.1353/rap.0.0129>
6. **Guerra E., Knoeferle P.** Semantic Interference and Facilitation: Understanding the Integration of Spatial Distance and Conceptual Similarity During Sentence Reading // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9. – P. 718. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00718>
7. **Johnson T. B., Rabin K.** PR faculty: What are their qualifications? // *Public Relations Review*. – 1977. – Vol. 3, Issue 1. – P. 38–48. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(77\)80017-9](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(77)80017-9)
8. **King C. M.** The write stuff: teaching the introductory public relations writing course // *Public Relations Review*. – 2001. – Vol. 27, Issue 1. – P. 27–46. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(01\)00068-6](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(01)00068-6)
9. **Leuprecht C., Skillicorn D. B.** Incumbency Effects in U.S. Presidential Campaigns: Language Patterns Matter // *Electoral Studies*. – 2016. – Vol. 43. – P. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2016.05.008>
10. **Limpo T., Alves R. A.** Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition // *Contemporary Educational Psychology*. – 2013. – Vol. 38, Issue 4. – P. 328–341. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>
11. **Mosunova L. A.** The Formation of the Information Culture of Students in the System of Electronic Education: A Theoretical and Experimental Study // *Scientific and Technical Information Processing*. – 2018. – Vol. 45, Issue 3. – P. 128–134. DOI: <https://doi.org/10.3103/S0147688218030036>
12. **Nykopp M., Marttunen M., Erkens G.** Coordinating collaborative writing in an online environment // *Journal of Computing in Higher Education*. – 2018. – P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9203-3>



13. **O'Gara R. J.** Public relations writing and media techniques: Dennis L. Wilcox and Lawrence W. Nolte New York: Longman, 494 pp., 1997 // Public Relations Review. – 1997. – Vol. 23, Issue 4. – P. 411. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(97\)90056-4](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(97)90056-4)
14. **Parkinson J., Demecheleer M., Mackay J.** Writing like a builder: Acquiring a professional genre in a pedagogical setting // English for Specific Purposes. – 2017. – Vol. 46. – P. 29–44. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.12.003>
15. **Richardson M.** Ghosting Politics: Speechwriters, Speechmakers and the (Re)crafting of Identity // Cultural Studies Review. – 2017. – Vol. 23, № 2. – P. 3–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.5130/csr.v23i2.5472>
16. **Rossette F.** Discursive divides and Rhetorical Staging, or the transcending function of oratory // Journal of Pragmatics. – 2017. – Vol. 108. – P. 48–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.11.002>
17. **Sekerina I. A., Campanelli L., Van Dyke J. A.** Using the Visual World Paradigm to Study Retrieval Interference in Spoken Language Comprehension // Frontiers in Psychology. – 2016. – Vol. 7. – P. 873. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00873>
18. **Sproule J. M.** The Four Minute Men and Early Twentieth-Century Public Speaking Pedagogy // Rhetoric and Public Affairs. – 2010. – Vol. 13, № 2. – P. 309–321. DOI: <https://doi.org/10.1353/rap.0.0143>
19. **Wanna J.** Speechwriting for Government in Australia // Australian journal of public administration. – 2011. – Vol. 70, Issue 3. – P. 333–334. DOI: [https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2011.00737\\_2.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2011.00737_2.x)
20. **Westbury C., Hollis G.** Conceptualizing syntactic categories as semantic categories: Unifying part-of-speech identification and semantics using co-occurrence vector averaging // Behavior Research Methods. – 2018. – P. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1118-4>
21. **Yeari M., van den Broek P.** A computational modeling of semantic knowledge in reading comprehension: Integrating the landscape model with latent semantic analysis // Behavior Research Methods. – 2016. – Vol. 48, Issue 3. – P. 880–896. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0749-6>
22. **Данилова Ю. Ю., Учиров П. С.** Концепт ВЛАСТЬ как средство объективации языковой личности спичрайтера // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 6 (17). – С. 46–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18018376>
23. **Джалалов С. С., Рудакова И. А.** Методы и приёмы обучения смысловому чтению обучающихся в учебнике на ценностно-смысловой основе // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10, № 2. – С. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2013.2.3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20147439>
24. **Дзялошинский И. М.** Восприятие и понимание медиатекстов в системе коммуникативной компетентности личности // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2012. – № 3. – С. 12–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22879830>
25. **Земская Ю. Н., Кузнецова Е. А.** Спичрайтинг и копирайтинг: филология на службе у интегрированных маркетинговых коммуникаций // Филология и человек. – 2014. – № 4. – С. 137–143. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22518689>
26. **Ковалева Н. Б.** Медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности и способностей учащихся // Медиаобразование. – 2017. – № 1. – С. 9–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28394524>
27. **Месеняшина Л. А.** Проблема формирования спичрайтерской компетенции // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – № 9 (391). – С. 119–125. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27470255>



28. **Мосунова Л. А.** Подготовка студентов-филологов к структурно-функциональному проектированию сочинения по литературе // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2006. – № 1. – С. 84–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9248370>
29. **Руденко А. М., Котлярова В. В.** Воздействие средств массовой коммуникации на современное общество // Медиаобразование. – 2017. – № 3. – С. 134–142. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29909173>
30. **Федоров А. В.** Теоретики медиакультуры зарубежных стран // Медиаобразование. – 2012. – № 3. – С. 127–135. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17668919>
31. **Федорченко Л. В.** Спичрайтинг как форма политического консалтинга в современной России // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2012. – № 2. – С. 155–161. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18425998>
32. **Хахалева А. Ю.** Типологические признаки PR-дискурса // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2013. – № 668. – С. 81–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19002515>
33. **Цукерман Г. А., Клещ Н. А.** Понимание понятийного текста и владение понятиями // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 3. – С. 19–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220302> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29898528>
34. **Цукерман Г. А., Митина О. В.** Диагностика критического мышления // Вопросы психологии. – 2015. – № 3. – С. 15–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25510936>



Lyudmila Aleksandrovna Mosunova,

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Department of Journalism and Integrated Communications,  
Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2130-6872>

E-mail: [imosunova@hotmail.com](mailto:imosunova@hotmail.com)

Elena Vasilievna Diner,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Journalism and Integrated Communications,  
Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6233-7571>

E-mail: [sautinalina@yandex.ru](mailto:sautinalina@yandex.ru)

Yuliya Vyacheslavovna Buldakova,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Department of Journalism and Integrated Communications,  
Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5391-5333>

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

## Psychological and educational principles of developing students' speech culture in the process of creating media texts

### Abstract

**Introduction.** *The conditions of modern information culture have had a significant impact on speech activities of young people and have given rise to an increasingly important problem of understanding media texts. Currently, its solution is spontaneous and urgently requires the identification of psychological and educational principles to form the basis for developing speech culture, which contributes to a deeper perception and understanding of media texts. The research goal of the article is to identify psychological and pedagogical principles for developing students' speech culture in the process of creating media texts.*

**Materials and Methods.** *The study was conducted using a complex of theoretical approaches and empirical methods, which allowed to develop and test a theoretical model of teaching speechwriting. The research methodology is based on psychological, educational and psycholinguistic approaches for understanding the structure of speech activity and clarifying the role of imagination in it. The method of computing the interconnected elements coefficient within the text has become the main in assessing the effectiveness of teaching speechwriting.*

**Results.** *The study has established a conceptually new idea of formulating the purpose of teaching speechwriting in the context of revealing the message and the meaning of media texts. Furthermore, the article reveals the need for identifying the target, subject and operational components of speechwriting. These ideas have become the basis for creating a generalized model of teaching speechwriting. The implementation of this model in the educational process has proved the effectiveness of the activity approach to learning and meaning-comprehension in the situations of collaborative productive and creative activities.*



**Conclusions.** Psychological and educational principles which can become the basis for developing the speech culture within the process of creating media texts (speechwriting) were identified.

**Keywords**

Media text; Speechwriting; PR text; Speech culture; Information culture; Understanding the meaning of the text.

**REFERENCES**

1. Benitez-Burraco A., Boeckx C. Possible functional links among brain- and skull-related genes selected in modern humans. *Frontiers in Psychology*, 2015, vol. 6, pp. 794. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00794>
2. Bruss K. S. Ghosting authenticity: Characterization in corporate speechwriting. *Journal of Business and Technical Communication*, 2011, vol. 25, issue 2, pp. 159–183. DOI: <https://doi.org/10.1177/1050651910389147>
3. Evans G. A. L., Ralph M. A. L., Woollams A. M. Seeing the meaning: Top-down effects on letter identification. *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, pp. 322. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00322>
4. Geraths C., Kennerly M. Pinvention: Updating commonplace books for the digital age. *Communication Teacher*, 2015, vol. 29, issue 3, pp. 166–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/17404622.2015.1028555>
5. Goldzwig S. R. The anti-intellectual presidency: The decline of presidential rhetoric from George Washington to George W. Bush (review). *Rhetoric and Public Affairs*, 2010, vol. 13, issue 1, pp. 145–148. DOI: <https://doi.org/10.1353/rap.0.0129>
6. Guerra E., Knoeferle P. Semantic interference and facilitation: Understanding the integration of spatial distance and conceptual similarity during sentence reading. *Frontiers in Psychology*, 2018, vol. 9, pp. 718. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00718>
7. Johnson T. B., Rabin K. PR faculty: What are their qualifications? *Public Relations Review*, 1977, vol. 3, issue 1, pp. 38–48. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(77\)80017-9](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(77)80017-9)
8. King C. M. The write stuff: Teaching the introductory public relations writing course. *Public Relations Review*, 2001, vol. 27, issue 1, pp. 27–46. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(01\)00068-6](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(01)00068-6)
9. Leuprecht C., Skillicorn D. B. Incumbency effects in U.S. Presidential Campaigns: Language patterns matter. *Electoral Studies*, 2016, vol. 43, pp. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2016.05.008>
10. Limpo T., Alves R. A. Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 2013, vol. 38, issue 4, pp. 328–341. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>
11. Mosunova L. A. The formation of the information culture of students in the system of electronic education: A theoretical and experimental study. *Scientific and Technical Information Processing*, 2018, vol. 45, issue 3, pp. 128–134. DOI: <https://doi.org/10.3103/S0147688218030036>
12. Nykopp M., Marttunen M., Erkens G. Coordinating collaborative writing in an online environment. *Journal of Computing in Higher Education*, 2018, pp. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9203-3>
13. O'Gara R. J. Public relations writing and media techniques: Dennis L. Wilcox and Lawrence W. Nolte New York: Longman, 494 pp., 1997. *Public Relations Review*, 1997, vol. 23, issue 4, pp. 411. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(97\)90056-4](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(97)90056-4)



14. Parkinson J., Demecheleer M., Mackay J. Writing like a builder: Acquiring a professional genre in a pedagogical setting. *English for Specific Purposes*, 2017, vol. 46, pp. 29–44. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.12.003>
15. Richardson M. Ghosting politics: Speechwriters, speechmakers and the (re)crafting of identity. *Cultural Studies Review*, 2017, vol. 23, no. 2, pp. 3–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.5130/csr.v23i2.5472>
16. Rossette F. Discursive divides and rhetorical staging, or the transcending function of oratory. *Journal of Pragmatics*, 2017, vol. 108, pp. 48–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.11.002>
17. Sekerina I. A., Campanelli L., Van Dyke J. A. Using the visual world paradigm to study retrieval interference in spoken language comprehension. *Frontiers in Psychology*, 2016, vol. 7, pp. 873. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00873>
18. Sproule J. M. The four minute men and early twentieth-century public speaking pedagogy. *Rhetoric and Public Affairs*, 2010, vol. 13, no. 2, pp. 309–321. DOI: <https://doi.org/10.1353/rap.0.0143>
19. Wanna J. Speechwriting for government in Australia. *Australian Journal of Public Administration*, 2011, vol. 70, issue 3, pp. 333–334. DOI: [https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2011.00737\\_2.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2011.00737_2.x)
20. Westbury C., Hollis G. Conceptualizing syntactic categories as semantic categories: Unifying part-of-speech identification and semantics using co-occurrence vector averaging. *Behavior Research Methods*, 2018, pp. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1118-4>
21. Yeari M., van den Broek P. A computational modeling of semantic knowledge in reading comprehension: Integrating the landscape model with latent semantic analysis. *Behavior Research Methods*, 2016, vol. 48, issue 3, pp. 880–896. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0749-6>
22. Danilova Y. Y., Uchirov P. S. Concept power as means of speechwriter's language personality objectivation. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2012, no. 6, pp. 46–51. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18018376>
23. Dzhalalov S. S., Rudakova I. A. Methods and techniques of learners' teaching of sense reading in a value-sense textbook. *Russian Psychological Journal*, 2013, vol. 10, no. 2, pp. 41–51. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2013.2.3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20147439>
24. Dzyaloshinsky I. M. Perception and understanding mediate texts in the system of personal communicative competence. *Media. Information. Communication*, 2012, no. 3, pp. 12–14. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22879830>
25. Zemskaya J. N., Kuznetsova E. A. Spicraighting and copyrighting: Philology on service at integrated marketing communications. *Philology and Man*, 2014, no. 4, pp. 137–143. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22518689>
26. Kovaleva N. B. Media educational perspectives of the reflexive-positional development of the personality and abilities of the students. *Media Education*, 2017, no. 1, pp. 9–25. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28394524>
27. Mesenyashina L. A. A problem of speechwriter's competences. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2016, no. 9, pp. 119–125. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27470255>
28. Mosunova L. A. Training of students-philologists in structural-functional projecting of literature essay. *Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*, 2006, no. 1, pp. 84–116. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9248370>
29. Rudenko A. M., Kotlyarov V. V. Impact of the means of mass communication on modern society. *Media Education*, 2017, no. 3, pp. 134–142. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29909173>



30. Fedorov A. V. Theoretics of media culture of foreign countries. *Media Education*, 2012, no. 3, pp. 127–135. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17668919>
31. Fedorchenko L. V. Specraighting as a form of political consulting in modern Russia. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: History and Political Sciences*, 2012, no. 2, pp. 155–161. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18425998>
32. Khakhaleva A. Y. Typological principles of PR-discourse. *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 2013, no. 668, pp. 81–96. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19002515>
33. Tsukerman G.A., Kleshch N.A. Understanding conceptual texts and mastering concepts. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 19–27. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220302> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29898528>
34. Tsukerman G. A., Mitina O. V. Diagnostics of Critical Thinking. *Voprosy Psichologii*, 2015, no. 3, pp. 15–30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25510936>

Submitted: 16 December 2018

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Л. В. Мардахаев, А. М. Егорычев, Д. М. Маллаев, Е. Ю. Варламова, Е. А. Костина

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.02)

УДК 378.147

## ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПЕДАГОГУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Л. В. Мардахаев (Москва, Россия), А. М. Егорычев (Москва, Россия), Д. М. Маллаев (Махачкала, Россия), Е. Ю. Варламова (Чебоксары, Россия), Е. А. Костина (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** Статья посвящена проблеме организации и осуществления образовательного процесса в вузе на основе реализации положений лингвокультурологии. Цель статьи – определить особенности организации образовательного процесса в вузе на основе требований к педагогу в поликультурной среде. Исследование направлено на анализ содержания культур и выявление социокультурных требований к педагогу. Полученные аналитические данные послужили основой для выделения особенностей образовательного процесса, нацеленного на подготовку будущего педагога как представителя своего народа к профессиональной деятельности в поликультурном социуме.

**Методология.** Методология исследования основана на теоретическом анализе результатов научных работ, в которых представлены основные положения об обучении подрастающего поколения с учетом лингвокультурного фактора. Требования к профессиональной и личностной подготовке будущего педагога проанализированы на основе обобщения культурного опыта, накопленного в поликультурном обществе.

**Результаты.** Авторы выявили и обосновали социокультурные требования к педагогу с учетом особенностей российской и зарубежной культур, рассматриваемых комплексно в качестве компонентов единого мирового культурно-образовательного пространства, одновременно

---

**Мардахаев Лев Владимирович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью, Российский государственный социальный университет, Москва, Россия.

E-mail: [mantissa-m@mail.ru](mailto:mantissa-m@mail.ru)

**Егорычев Александр Михайлович** – доктор философских наук, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью, Российский государственный социальный университет, Москва, Россия.

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

**Маллаев Джафар Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, Россия.

E-mail: [vip.dgaf@mail.ru](mailto:vip.dgaf@mail.ru)

**Варламова Елена Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет, Чебоксары, Россия.

E-mail: [ev302@mail.ru](mailto:ev302@mail.ru)

**Костина Екатерина Алексеевна** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия.

E-mail: [ea\\_kostina@mail.ru](mailto:ea_kostina@mail.ru)



признавая и учитывая факт обладания каждой культурой своей уникальной спецификой; определили особенности образовательного процесса в вузе для достижения цели подготовленности личности будущего педагога к самореализации в поликультурном социуме; выделили направления образовательного процесса в вузе с учетом позиции педагога как представителя своего народа и его социокультурного опыта.

**Заключение.** Авторы приходят к заключению о том, что в культурах сложились определенные требования к личностным и профессиональным качествам педагога. В содержании этих требований имеются сходства и различия, обусловленные уникальной спецификой культур. Учет социокультурных требований позволяет организовать образовательный процесс с учетом требований культур в их диалогическом единстве, при содействии сохранению и развитию социокультурной позиции педагога как представителя своего народа. Авторы обобщают особенности организации образовательного процесса в вузе на основе требований культур к педагогу.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка педагогов; культура; лингвокультура; методическая подготовка; образ педагога; этнокультурный образ педагога; социокультурная позиция личности; этническая идентичность.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Arnon S., Reichel N.** Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. – 2007. – Vol. 13, Issue 5. – P. 441–464. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540600701561653>
2. **Britzman D. P.** Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education // *Harvard educational review*. – 1986. – Vol. 56 (4). – P. 442–456. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.56.4.mv28227614144u66>
3. **Chang-Kredl S., Colannino D.** Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 64. – P. 43–51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.019>
4. **Ertmer P. A., Ottenbreit-Leftwich A. T.** Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect // *Journal of Research on Technology in Education*. – 2010. – Vol. 42, Issue 3. – P. 255–284. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
5. **Gumperz J. J., Cook-Gumperz J.** Studying language, culture, and society: Sociolinguistics or linguistic anthropology? // *Journal of Sociolinguistics*. – 2008. – Vol. 12, Issue 4. – P. 532–545. DOI: [10.1111/j.1467-9841.2008.00378.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00378.x)
6. **Hammer M. R., Bennett M. J., Wiseman R.** Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2003. – Vol. 27, Issue 4. – P. 421–443. DOI: [10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
7. **Hinner M. B.** Intercultural Misunderstandings: Causes and Solutions // *Russian Journal of Linguistics*. – 2017. – Vol. 21, № 4. – P. 885–909. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2312-9182-2017-21-4-885-909>
8. **Imai M., Kanero J., Masuda T.** The relation between language, culture, and thought // *Current Opinion in Psychology*. – 2016. – Vol. 8. – P. 70–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.011>
9. **Koester J., Lustig M. W.** Intercultural communication competence: Theory, measurement, and application // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2015. – Vol. 48. – P. 20–21. DOI: [10.1016/j.ijintrel.2015.03.006](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.006)



10. **Liu J., Fang F. (Gabriel).** Perceptions, awareness and perceived effects of home culture on intercultural communication: Perspectives of university students in China // *System*. – 2017. – Vol. 67. – P. 25–37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.003>
11. **Louie N. L.** Culture and ideology in mathematics teacher noticing // *Educational Studies in Mathematics*. – 2018. – Vol. 97, Issue 1. – P. 55–69. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9775-2>
12. **Mardakhaev L. V., Egorychev A. M., Varlamova E. Y., Kostina E. A.** Development of Linguo-Cultural Personality of Future Teachers Within the Educational Environment of Higher Educational Institutions // *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. – 2018. – № 4. – P. 204–216. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.13>
13. **Piątkowska K.** From cultural knowledge to intercultural communicative competence: changing perspectives on the role of culture in foreign language teaching // *Intercultural Education*. – 2015. – Vol. 26, Issue 5. – P. 397–408. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1092674>
14. **Shemshadsara Z. G.** Developing cultural awareness in foreign language teaching // *English Language Teaching*. – 2012. – Vol. 5, № 3. – P. 95–99. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v5n3p95>
15. **Sommer T.** Culture in Foreign Language Teaching // *Canadian Modern Language Review*. – 1974. – Vol. 30, Issue 4. – P. 342–346. DOI: <https://doi.org/10.3138/cmlr.30.4.342>
16. **Steen-Utheim A., Wittek A. L.** Dialogic feedback and potentialities for student learning // *Learning, Culture and Social Interaction*. – 2017. – Vol. 15. – P. 18–30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>
17. **Thompson B., Kirby S., Smith K.** Culture shapes the evolution of cognition // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. – 2016. – Vol. 113, Issue 16. – P. 4530–4535. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1523631113>
18. **Tintiangco-Cubales A., Kohli R., Sacramento J., Henning N., Agarwal-Rangnath R., Sleeter C.** Toward an Ethnic Studies Pedagogy: Implications for K-12 Schools from the Research // *The Urban Review*. – 2015. – Vol. 47, Issue 1. – P. 104–125. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11256-014-0280-y>
19. **Мардахаев Л. В.** Формирование основ гуманитарной культуры будущего офицера // *Гуманитарные проблемы военного дела*. – 2014. – № 1. – С. 197–200. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25597312>



Lev Vladimirovich Mardakhaev,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Department of Social Pedagogy and Organizing of Youth Activity,

Russian State Social University, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9654-9246>

E-mail: [mantissa-m@mail.ru](mailto:mantissa-m@mail.ru)

Aleksandr Mikhailovich Egorychev,

Doctor of Philosophical Sciences, Professor,

Department of Social Pedagogy and Organizing of Youth Activity,

Russian State Social University, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7497-4508>

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

Dzhafar Mikhailovich Mallaev,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head,

Department of Remedial Pedagogy and Special Psychology,

Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russian

Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7084-7627>

E-mail: [vip.dgaf@mail.ru](mailto:vip.dgaf@mail.ru)

Elena Yuryevna Varlamova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,

English Language Department, Faculty of Foreign Languages,

Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9927-8827>

E-mail: [ev302@mail.ru](mailto:ev302@mail.ru)

Ekaterina Alekseevna Kostina,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

English Language Chair, Dean, Faculty of Foreign Languages,

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian

Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1428-7095>

E-mail: [ea\\_kostina@mail.ru](mailto:ea_kostina@mail.ru)

## **Organizing educational process in higher school on basis of requirements to teacher in polycultural environment**

### **Abstract**

**Introduction.** *The article is devoted to the problem of organizing and carrying out the educational process according to the key points in linguistic culturology. The purpose of the article is definition of the features of the educational process, organized in accordance with the requirements for the teacher in polycultural environment. The research is aimed at analysis of the cultural content and reveal of socio-cultural requirements for the teacher. The analytical findings have been used as the basis to highlight the features of the educational process, targeted at preparation of a future teacher, who is*



considered as a representative of the own nationality, for implementing the professional activity in the polycultural society.

**Materials and Methods.** The research has employed theoretical analysis of studies, which describe the basic ways to carry out the process of educating the rising generation in accordance with the linguo-cultural factor. Generalization of the cultural experience, accumulated in polycultural society, has contributed to analysis of the requirements for professional and personal preparation of future teachers.

**Results.** The authors have revealed and described the socio-cultural requirements of the Russian and foreign cultures, considered as the complex of components of the integrated world cultural and educational area; at the same time the fact that each culture has its unique features, has been admitted and taken into account. The authors also have highlighted the features of the educational process in a higher school to achieve the purpose of making a future teacher prepared for self-realization in polycultural society; they have described the courses of educational process, organized in a higher school and based on consideration of a teacher as a person, who represents the own nationality and the accumulated national socio-cultural experience.

**Conclusions.** The authors come to the conclusion that certain cultural requirements for developed personal and professional features of a teacher have emerged. These features show some similarities and differences in the cultural contexts, due to the unique specificity of each culture. Educational process, organized due to the socio-cultural requirements for a teacher, implies modeling the educational activity in accordance with these requirements and contributing to saving, developing of the personal socio-cultural position of a teacher as a representative of the nation (own people). The authors have compiled the specifics to organize the educational process, based on the cultural requirements for a teacher.

### Keywords

Professional training of teachers; Culture; Linguistic culture; Methodical preparation; Image of teacher; Ethnocultural image of teacher; Socio-cultural position of teacher; Ethnic identity.

### Introduction

The person is developing in polycultural society, featuring a variety of interacted national (ethnic) cultures, unique and particular in their individual essence. Being involved in social processes, a person shows the activity and is targeting self-manifestation, self-realization in polycultural society on the basis of those national socio-cultural meanings and values, which the person possesses since own birth. This fact has been supported by the Russian and foreign researches (G. Fahrutdinova<sup>1</sup>; J.J. Gumperz, J. Cook-Gumperz [5]; L.V. Mardakhaev, A.M. Egorychev, E.Yu. Varlamova, E.A. Kostina [12]; A. Tintiangco-Cubales [18], др.), who have

strengthened urgency of the problems of showing the ethnic and national features by the person.

To achieve the set purposes, significant for a person in the current situation, it is particularly important if the person takes into consideration the socio-cultural factor, which features both a certain culture of the environment and specifics of the participants, involved in communication as bearers of certain cultures.

The special role of so-called cultural factor is shown in the attitude to the teacher and the educational professional activity of a teacher. Both the effectiveness of the educational process in a certain educational institution and the quality of preparation of the rising generation for life

<sup>1</sup> Fahrutdinova G. Zh. Ethno-pedagogical factor of polycultural training. *International Journal of Environmental*

*and Science Education*, 2016, vol. 11, issue 6, pp. 1185–1193. URL: <http://www.ijese.net/makale/245>



activity in polycultural society depend on the teacher's awareness of the content of existing cultures and specifics of their representatives.

Thus, the set professional (educational) and personal goals make the teacher take into consideration the features of national cultures, functioning and developing constantly in multinational community.

It is known that culture, considered as the social phenomenon, has influence on the requirements for a teacher and the teacher's professional activity. These requirements are defined gradually, due to certain reforms and phenomena in the social field of a certain community, as well as to the features, associated with development of polycultural society, the "integrated social culture" of it.

As a complex phenomenon that integrates the national cultures of certain nations (ethnic groups) the culture of polycultural society defines the general requirements for the teacher and the teacher's professional activity. In connection with it we should take into consideration a key point, concerning the origin of a certain national culture. The content of each national culture contains those meanings, values, and world-view attitudes of the nation which describe the mentality of it. While performing the professional function, a teacher always shows the national features of own people. This statement proves that any national culture with its originality, has a significant impact on the teacher's world view, formed in a complex of all significant features and characteristics. This has been ethnocultural specificity of the requirements for a teacher and the educational activity, carried out by him/her.

The role of understanding both general and ethnocultural requirements by the teacher is due to the fact that in case a teacher knows the general features of a certain culture and the requirements, defined in the process of the general cultural development of a multinational community, the

teacher is able to organize an educational process in a higher school in a reasonable way and successfully implement it. This enables to choose those methods, technologies, forms and means, the use of which will make it possible to meet the challenges of work in the multinational educational staff of a higher school.

These terms are of particular importance in foreign language professional training, in preparing future teachers for the professional activity in conditions of the native and foreign polycultural educational environment. The teacher organizes and implements the educational process, taking into account the features of the national culture of the environment, in which the teacher's professional activity takes place; meanwhile the teacher keeps the position of a representative of the native people, the status of the carrier of the cultural mentality.

The mentioned terms have been reflected in the requirements for a teacher in the Federal state educational standards, which focus on development of the professional competences of a teacher and the socio-cultural content of these competencies. The educational aim of developing these competencies updates the necessity to reconsider (specify and modernize) the proven technologies, teaching methods and means, in order to achieve the educational goals at a higher school.

Realization of the principle of "the language and culture unity" in the created educational environment of a higher school is one of the directions of the purposeful activity of a higher school, fulfilling the function of training of future teachers, in accordance with the socio-cultural requirements. This principle is realized in the foreign language professional training of future teachers.



The modern scientific works (by R. Barnhardt<sup>2</sup>, D. Elmes<sup>3</sup>, M.B. Hinner [7], M. Imai [8], B. Thompson [17], oth.) consider the reasonable unity of language and culture in relation with personal terms, that is, consciousness and self-awareness, identity, personal features (personalities) and personal behavior.

The issues on the language and culture unity in the foreign-language education have been addressed in the scientific works by G.V. Elizarova<sup>4</sup>, V.N. Kartashova<sup>5</sup>, T.V. Larina<sup>6</sup>, O.A. Leontovich<sup>7</sup>, E.I. Passov<sup>8</sup>, S.G. Ter-Minasova<sup>9</sup>. The researchers P. D. Galajda<sup>10</sup>, M. R. Hammer [6], J. Koester [9], J. Liu [10], K. Piątkowska [13], Z.G. Shemshadsara [14], T. Sommer [15], A. Steen-Utheim [16] have proved that learning a foreign language in the context of the foreign culture, on the basis of the native language and the culture, makes a favorable influence on developing personal abilities to carry out intercultural communication and interact with representatives of different cultures.

The science has accumulated rich experience of teaching foreign languages in the

unity of cultural context. Dealing with the scientific researches has shown that the scholars recognize the significant importance of learning foreign languages and cultures in their unity and interrelations. At the same time we can point out the following issues, which don't receive the attention they deserved:

- educational potential of local cultures, characterized with their unique features and considered in their relations in the united polycultural educational space;
- implementing the polycultural content in a complex way in educational process, aimed at preparing a person for professional self-realization in society;
- supporting and development of a person, considered as a representative of the own people (nation).

In the light of the foregoing, we have stated the objective of the research: reveal of specifics in organizing the educational process in a higher school, according to the requirements for the teacher in polycultural environment.

## Materials and Methods

The content of the scientific work is based on analysis of scientific views and employment of the scientific approaches – systemic, complex,

<sup>2</sup> Barnhardt R., Brisk M. E. Language, culture, and identity. *Language, Culture, and Community in Teacher Education*, ed. M. E. Brisk. New York, Routledge Publ., 2013, pp. 21–45. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135155247/chapters/10.4324/9780203857168-12>

<sup>3</sup> Elmes D. The relationship between language and culture. H. Winkler, P. Padakannaya (Eds.). *The relationship between language and cognition. Part III – Language and brain*, Cambridge University Press, Pp. 381–388. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139084642.042>

<sup>4</sup> Elizarova G. V. *Development of intercultural competence of students in teaching foreign-language communication*. Saint-Petersburg, 2001, 371 p. (In Russian)

<sup>5</sup> Kartashova V. N. *Development of linguistic and humanitarian culture in preparing teacher for early foreign-language education*. Elets, 2002, 490 p. (In Russian)

<sup>6</sup> Larina T. V., Ozyumenko V. I. Ethnic identity in language and communication. *Cuadernos de Rusística*

*Española*, 2016, no. 12, pp. 57–68. (In Russian) URL: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/cre/issue/view/358/showToc>

<sup>7</sup> Leontovich O. A. *Introduction to intercultural communication*. Moscow, Gnozis Publ., 2007. (In Russian)

<sup>8</sup> Passov E. I. *Foundation of communicative theory and technology of foreign-language education*. Moscow, Russian language Publ., 2010, 568 p. (In Russian)

<sup>9</sup> Ter-Minasova S. G. *War and peace of languages and cultures*. Moscow, Slovo Publ., 2008, 344 p. (In Russian) URL: <http://regionalstudies.ru/publication/monograph/war.html>

<sup>10</sup> Galajda D. Communicative Competence. *Communicative Behaviour of a Language Learner. Second Language Learning and Teaching*. Cham, Springer Publ., 2017, pp. 19–26. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-59333-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-59333-3_2)

ethno-cultural, socio-cultural, axiological ones. The methods of analysis of scientific works and folk cultural experience have been also used. The results of scientific and pedagogical researches on professional and personal development of students, preparation of future teachers for educational activity in the polycultural society have been brought together.

### Results

The demands on preparing a person for social self-realization make the educational process directed to development of a person, able to fulfill the professional activity in the polycultural society. The educational influence on such the person is based on the principle of realization the language and cultural content in their unity.

The presented scientific work develops researches in the mentioned scientific branch and specifies the ways of solving the issues on linguo-culture in the foreign-language professional training of future teachers who are able to realize their academic mobility and carry out the educational activity in polycultural society. The fundamentals in this article are the following ones:

- integration of the cultural component into the educational process supposes not just learning foreign languages in the context of the culture, but also including the cultural context in the university subjects of the professional and methodical preparation;
- the methods, used in the foreign-language training of future teachers, should be aimed at actualization and keeping the socio-cultural personal position of a student as a

representative of the native people (a citizen of the state). The problems of development of personality and qualities, which characterize a person as a representative of the nation, are researched in the dissertations by L.P. Karpushina, M.B. Nasyrova, T.K. Solodukhina, V.K. Shapovalov, oth.

The results of the research work have revealed the following: the features of national cultures influence the requirements, defined by the ethnos (society) for a teacher who educates the rising generation in polycultural society.

The image of a teacher is a concept, influenced by many factors: social processes, economic and political events, and cultural development of a certain state. Image forming in society is the subject of a number of researches, in which the authors have proved the influence of social processes and cultural development on the requirements for a teacher (the works by U. Ansari<sup>11</sup>, S. Arnon [1], D.P. Britzman [2], S. Chang-Kredl [3], P.A. Ertmer [4], N.L. Louie [11]).

A.I. Dorofeev<sup>12</sup> has researched the problem of development of the image of a teacher in society and identified the significant components of the personal image:

- personal appearance as a way of expressing person's life being, life activity, and personalities;
- actions taken in a certain situation, the personal activity, the behavior, that altogether show the entity of a person;
- the language, representing the style of life activity, personal attitude to the objective and social surrounding, intentions and direction of the

<sup>11</sup> Ansari U., Malik S. K. Image of an effective teacher in 21st century classroom. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2013, vol. 3, no. 4, pp. 61–68. URL: <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/08.ansari.pdf>

<sup>12</sup> Dorofeev A. I. *Image of teacher and written language in European culture*. Network publishing of Centre of

psychological support of education "Tochka PSI". (In Russian) Available at: <http://tochkapsy.ru/wp-content/uploads/2016/01/Dorofeev-D.YU.-OBRAZ-UCHITELYA-I-PISMENNOSTI-V-EVROPEYSKOY-KULTURE.pdf> (accessed 12.01.2019)



actions taken, and the level of education and upbringing;

- personal experience, human biography; in culture this aspect is shown in created art works (in sculpture, painting, literature);

- socio-cultural personal component, formed under the influence of the cultural development of society and socio-political processes;

- image, made under the influence of the media and the Internet.

All components of the personal image, described by A.I. Dorofeev, are included in the content of the culture of a certain nation.

This article touches upon the socio-cultural personal field, expressing the requirements of Russian and foreign cultures for a teacher and the teacher's professional activity.

In all cultures, the image of a teacher is based on consideration of it as a translator of the culture to the rising generation. The core of the concept "culture" as a social and educational phenomenon has been described in a great number of scientific works by many scientists and researchers (P.F. Dick, L.N. Kogan, A.I. Kravchenko, E.S. Markaryan, oth.). L.V. Mardakhaev [19]) emphasizes the complex nature of the cultural content and defines the culture as a group of phenomena that characterize the uniqueness of the nation. We should note that in relation to the socio-educational sphere, the culture refers to the accumulated experience of a certain ethnos, the country with its peoples, the experience of all mankind.

A teacher has a certain impact on the further cultural development of society and the nation, as he/she acts as a key participant of transferring the cultural experience to the rising generation. According to the dissertation research by

E.A. Pospelov<sup>13</sup>, the educational activity of teachers, their unity with society, or vice versa, estrangement from society, contributes to cultural prosperity or fading of the nation.

All the foregoing confirms the importance of the educational activity of a teacher as a representative of own nation, a citizen of the native country. The urgency of the issue under consideration is strengthening in respect of a person, who teaches a foreign language and involves the rising generation in learning foreign languages. The activity of such a teacher influences the personality of each student as a bearer of a certain culture and the qualities that characterize the personal civil position, attitude to different cultures and their representatives.

As teaching foreign languages (including Russian as a foreign language) is in demand in the world community, a teacher gets an opportunity to carry out the educational activity, both in Russia and abroad. This circumstance makes it necessary to provide a teacher with attitudes of the representatives of foreign cultures and the socio-cultural views that have been accumulated in foreign cultures and relate to the educational activity. We should mention an important fact that a Russian teacher should only know the requirements for a teacher and the professional activity in foreign cultures.

When a teacher borrows components of a different culture, it should not conflict with the meanings and the values of the native own culture of a person; it should not transform the personal worldview, as the Russian teacher must keep the personal position of a representative of the Russian state in all situations of social and professional directivity.

The wide experience, devoted to research of professional and personal qualities that form the

<sup>13</sup> Pospelov E. A. *Evolution of importance of teacher in Russian culture of XX century: philosophic analysis*. Stavropol, 2003, 24 p. (In Russian)



image of a teacher, has been accumulated in the Russian science and Russian culture. The teacher's personality is addressed in a holistic way and characterizes a teacher in terms of harmoniously developed individual, able to carry out the teaching activity and to take into account the special conditions of the educational environment, as well as to interact with trainees of various social categories, considering their individual personal features.

The extent of Russia, the contrasting differences between the regions in the country, the large number of ethnic groups in Russia (a total of 193 ones), united into the Russian nation, influence such considerations of a teacher and the professional activity.

The features of the Russian national mentality determine that a Russian teacher is a bearer of the traditions and the life experience of own native people; the teacher acts as the voice of the absolute and objective truth. The Russian teacher is a person, ready for full dedication in the professional activity, showing a high level of citizenship, honesty, moral rectitude. The significant personal feature of a teacher is the citizenship which forms the basis of the professional activity in a changing educational environment.

The specific features of the Russian culture (mobilizing type of development, instability, ambiguity, binary thinking, oth.) have a strong impact on definition of the requirements for a teacher, who should strive to self-development and professional self-perfection.

The traditional attitude, established in Russian culture towards a teacher, is visible in Russian folklore. For example, there are some Russian proverbs and sayings which show honoring and respect for an educated person, carrying out the teaching activity:

- Honor the teacher as you honor your parents.

- More knowledgeable people – less fools.
- If you wish to live for a year, plant the seeds of bread; if you wish to live for ten years, make a garden; if you wish to live for a hundred years, teach people.

- The science starts from the teacher.

Socio-cultural requirements for the teacher's personality in foreign cultures are also due to the following: social development (in historical and modern fields); the mentality of the representatives of the nation; traditional values, attitudes, and social relations.

But owing to the fact that foreign cultures differ from Russian culture in many respects, the ways of considering a teacher are specific. The generalized image of a teacher is based on the qualities acknowledged in the socio-cultural environment in western countries. Among such qualities we can point out the following ones:

- personal tolerance, the ability to interact with representatives of different cultures, nationalities; teacher's acceptance of others in the way they are;

- personal specifics; uniqueness, shown in both appearance and individual way to carry out the professional activity;

- educational attainment and intelligence, shown in the professional subject field; the teacher's active citizenship, shown in transferring the cultural experience of own country to large audiences (by means of participation in conferences, seminars, exhibitions, television programs, publications, oth.).

We can find out the attitude to a teacher (educator) and their professional activity in the following foreign proverbs:

- A pile of books will never replace the teacher (China)

- Each teacher has his own way to teach (Cuba)

- Parents create the body, teachers create the soul (Mongolia)



– Only through respect for the teacher you can become a teacher (Vietnam).

Socio-cultural requirements for a teacher, as well as the established image of a teacher in the Russian polycultural society, lead to recognition of a necessity to train future teachers in Russia according to this socio-cultural content.

In our research we have identified courses of actions, affecting different sides of the image of a teacher in Russian multicultural society and realized (completely or partially) in the educational process of a present higher school. We are to concern them.

*Firstly*, these are those courses of actions which contribute to maintaining the worth of the teacher image, established in the native culture, and developing professional qualities as the basis of the position of a representative of the native ethnos (the people). The following items describe such the directivity of the educational process:

a) the cultural module, based on using the student's native cultural experience (traditions, values, ideals) should be included in the theoretical and methodological preparation, professional training of future teachers;

b) the educational influence on the personality of a future teacher should be made while developing both significant professional qualities and unique personal features, which relate to the ethnic identity of the person and characterize the person as a bearer of the native culture, a representative of the ethnos (the nation) and a citizen of Russia.

*Secondly*, the issue involves organizing the educational process, taking into account the requirements, defined for a teacher in the content of foreign cultures. It is the key point of this issue that no socio-cultural idea on the teacher in the content of foreign cultures can be imposed; it would never do to position these socio-cultural ideas as dominating and exceeding the value and the significant role of the experience,

accumulated in the own national culture of students. The image of a teacher in foreign cultures should act as important knowledge that makes it possible for a person to carry out the educational activity in policultural society, taking into account the features of other cultures but keeping personal own socio-cultural position of a bearer of the native culture.

The educational process, pointed at solving these problems in a higher school, is organizing on the basis of *the principle of a dialogue of cultures*. It takes place not just in teaching foreign languages, but also in courses of methodology of the educational activity, the subjects of linguo-cultural and cultural content. Realization of the principle has specific features.

*Firstly*, revealing the features of a teacher on the basis of students' knowledge on their own native culture and specifics of foreign cultures leads to students' conscious attitude to cultures as unique phenomena, equally worth in the global space.

*Secondly*, introduction of students to the image of a teacher in foreign cultures is not focused on imitating the foreign image, but on applying the socio-cultural knowledge in the future educational activity, while interacting with representatives of foreign cultures, for the purposes of professional and personal development.

## Conclusions

The authors have revealed socio-cultural requirements, imposed in different cultural communities on a teacher:

a) in the Russian culture these requirements are based on the features of the Russian culture and describe the teacher as a humane person, who has wide-ranging knowledge and bright personality, acts as a model of high moral standards and ethics;



b) in the foreign culture the requirements for a teacher show the qualities, particularly valuable in relation to the representatives of a certain culture; the list of the significant qualities includes: tolerance, personal identity, educational attainment, and intelligence.

All set forth confirms that the requirements for a teacher in the content of Russian and foreign cultures have many similar features. It is due to the universality of the teaching profession in society. Different socio-cultural requirements both for a teacher and ways of teaching are linked to differences in cultures. All cultures of the world community describe the teacher as an educated person of high moral character, who possesses sustainable life principles and citizenship, immunes to exterior influence.

On the basis of the revealed requirements we have defined the following features that describe the educational process, aimed at preparation of a future teacher for the educational activity in polycultural society:

1) tendency of keeping the socio-cultural position of a future teacher, considered as a representative of the people (nation);

2) focusing on training future teachers in their knowledge on the requirements of foreign cultures, on the basis of the principle of a dialogue of cultures, to support the socio-cultural status of a future teacher as a representatives of own nation.

Taking into account the noted socio-cultural requirements for a teacher is the guidance of the educational process of a high school. Realization of the principle of a dialogue of cultures, scientific approaches, and the use of methods, educational technologies, aimed at preparing a person to carry out the professional activity in polycultural society on the basis of taking into account the cultural requirements and features, but keeping personal ethno-cultural position and citizenship, are the fundamentals of teaching.

The present work makes a certain contribution to research of the issues on professional preparation of future teachers for the educational activity in polycultural society, on development of personal features and social significant qualities that influence personal relations and behavior from the perspective of the socio-cultural experience and the cultural values.

## REFERENCES

1. Arnon S., Reichel N. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2007, vol. 13, issue 5, pp. 441–464. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540600701561653>
2. Britzman D.P. Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 1986, vol. 56 (4), pp. 442–456. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.56.4.mv28227614l44u66>
3. Chang-Kredl S., Colannino D. Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 64, pp. 43–51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.019>
4. Ertmer P. A., Ottenbreit-Leftwich A. T. Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 2010, vol. 42, issue 3, pp. 255–284. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
5. Gumperz J. J., Cook-Gumperz J. Studying language, culture, and society: Sociolinguistics or linguistic anthropology? *Journal of Sociolinguistics*, 2008, vol. 12, issue 4, pp. 532–545. DOI: [10.1111/j.1467-9841.2008.00378.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00378.x)



6. Hammer M. R., Bennett M. J., Wiseman R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 2003, vol. 27, issue 4, pp. 421–443. DOI: [10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
7. Hinner M. B. Intercultural misunderstandings: Causes and solutions. *Russian Journal of Linguistics*, 2017, vol. 21, no. 4, pp. 885–909. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2312-9182-2017-21-4-885-909>
8. Imai M., Kanero J., Masuda T. The relation between language, culture, and thought. *Current Opinion in Psychology*, 2016, vol. 8, pp. 70–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.011>
9. Koester J., Lustig M. W. Intercultural communication competence: Theory, measurement, and application. *International Journal of Intercultural Relations*, 2015, vol. 48, pp. 20–21. DOI: [10.1016/j.ijintrel.2015.03.006](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.006)
10. Liu J., Fang F. (Gabriel). Perceptions, awareness and perceived effects of home culture on intercultural communication: Perspectives of university students in China. *System*, 2017, vol. 67, pp. 25–37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.003>
11. Louie N. L. Culture and ideology in mathematics teacher noticing. *Educational Studies in Mathematics*, 2018, vol. 97, issue 1, pp. 55–69. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9775-2>
12. Mardakhaev L. V., Egorychev A. M., Varlamova E. Y., Kostina E. A. Development of linguistic-cultural personality of future teachers within the educational environment of higher educational institutions. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (4), pp. 204–216. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.13>
13. Piątkowska K. From cultural knowledge to intercultural communicative competence: Changing perspectives on the role of culture in foreign language teaching. *Intercultural Education*, 2015, vol. 26, issue 5, pp. 397–408. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1092674>
14. Shemshadsara Z. G. Developing cultural awareness in foreign language teaching. *English Language Teaching*, 2012, vol. 5, no. 3, pp. 95–99. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v5n3p95>
15. Sommer T. Culture in Foreign Language Teaching. *Canadian Modern Language Review*, 1974, vol. 30, issue 4, pp. 342–346. DOI: <https://doi.org/10.3138/cmlr.30.4.342>
16. Steen-Utheim A., Wittek A. L. Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2017, vol. 15, pp. 18–30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>
17. Thompson B., Kirby S., Smith K. Culture shapes the evolution of cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2016, vol. 113, issue 16, pp. 4530–4535. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1523631113>
18. Tintiangco-Cubales A., Kohli R., Sacramento J., Henning N., Agarwal-Rangnath R., Sleeter C. Toward an ethnic studies pedagogy: Implications for K-12 schools from the research. *Urban Review*, 2015, vol. 47, issue 1, pp. 104–125. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11256-014-0280-y>
19. Mardahaev L. V. Formation of the foundations of the future officer humanitarian culture. *Humanitarian Problems of Military Science*, 2014, no. 1, pp. 197–200. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25597312>

Submitted: 28 January 2019

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



[www.sciforedu.ru](http://www.sciforedu.ru)

# ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ

**PHILOSOPHY AND HISTORY**



© С. С. Богдан, Л. Л. Лашкова, Е. В. Лукиянчина

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.03)

УДК 165+159.955

## ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОГНИТИВНЫХ УСТАНОВОК, СТРАТЕГИЙ И ИНСТРУМЕНТОВ

С. С. Богдан, Л. Л. Лашкова, Е. В. Лукиянчина (Сургут, Россия)

**Проблема и цель.** В статье исследуется проблема определения универсальных когнитивных установок и стратегий критического мышления в современном образовании. Цель статьи – выявление особенностей формирования критического мышления на основе универсальных когнитивных установок, стратегий и инструментов.

**Методология.** При написании статьи использовались работы зарубежных специалистов в области формирования основ критического мышления Д. Халперн, В. Р. Руджеро и Д. Левитин. Методология исследования базируется на общенаучных методах, методах сравнения и обобщения зарубежных исследований по проблеме критического мышления.

**Результаты.** Авторы выявили структуру и содержание концептуального когнитивного ядра критического мышления. Выделили базовые универсальные когнитивные установки критического мышления: мотивационные и этические. Такими атрибутами являются автономность, гибкость и смелость мышления, наблюдательность и настойчивость, готовность к самопознанию, метапознанию и планированию, а также уверенность в силе рассудка. Были обобщены и систематизированы необходимые инструменты (навыки) когнитивно-логических техник и стратегий критического мышления, включающие основные методические способы и приемы.

Выявленное концептуальное ядро критического мышления включает универсальные когнитивные установки и стратегии, которые служат эмоциональной, интеллектуальной и инструментальной составляющей для разработки эффективных технологий по формированию критического мышления в современном образовании.

**Заключение.** Авторами обобщаются особенности формирования критического мышления на основе универсальных когнитивных установок, стратегий и инструментов.

**Ключевые слова:** критическое мышление; когнитивные установки и стратегии; скептицизм; ложная информация; современное образование; информационное общество.

**Богдан Сергей Сергеевич** – кандидат философских наук, доцент кафедры социально-экономического образования и философии, Сургутский государственный педагогический университет.

Е-mail: [sergio-84@mail.ru](mailto:sergio-84@mail.ru)

**Лашкова Лия Луттовна** – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования, Сургутский государственный педагогический университет.

Е-mail: [lashkovall@rambler.ru](mailto:lashkovall@rambler.ru)

**Лукиянчина Елена Владимировна** – преподаватель кафедры социально-экономического образования и философии, Сургутский государственный педагогический университет.

Е-mail: [baigysheva89@bk.ru](mailto:baigysheva89@bk.ru)



### Постановка проблемы

Если в индустриальную эпоху главными навыками были чтение, письмо и арифметика, то в постиндустриальную (информационную) приоритетными являются коммуникативные умения, навыки критического и творческого мышления, а главной личностной характеристикой становится любопытство, отмечает руководитель международного научного проекта по оценке и преподаванию навыков и компетенций XXI века П. Гриффин<sup>1</sup>. Что мы видим в реальности? С 2016 года, согласно Оксфордскому словарю, человечество перешло в эпоху «постправды», когда объективные факты меньше влияют на формирование общественного мнения, чем обращение к эмоциям и личным убеждениям<sup>2</sup>. Это слово стало лидером года по использованию, что свидетельствует о стирании в современном языке граней между выдумкой и фактами, чему во многом способствуют СМИ и Интернет. Основная причина кроется в отсутствии навыков мышления и усвоения информации. По результатам исследования, проводившегося Стэнфордским университетом в течение полутора лет и оценивающего уровень умения пользователей (старшеклассников и студентов) рассуждать относительно информации из Интернета, были выявлены очень низкие показатели с отрицательной тенденцией. Молодые люди с трудом могли отличить ложную информацию от высококачественных новостей<sup>3</sup>. Учитывая, какой уровень научной грамотности и скептицизма, согласно опросам<sup>4</sup>, у современных россиян, то вызывает сомнение,

что, проводись подобные исследования в России, ситуация с нашей молодежью была бы кардинально иной.

Анализ зарубежных источников демонстрирует успешный опыт внедрения курсов по критическому мышлению в образовательную программу, о чем свидетельствует повышение не только академической успеваемости студентов [13; 19; 23], но и компетентности в широком спектре областей (здравоохранение, юриспруденция, финансы и межличностные отношения) [14]. В целом, результаты мета-анализа показывают, что: 1) развитие навыков критического мышления у обучающихся это не стихийный процесс, он требует специального учебного вмешательства; 2) существуют эффективные стратегии для обучения навыкам критического мышления как общим, так и специфическим (уровень образования или дисциплинарная область) [7; 11]. Базируясь на зарубежном опыте, отечественные ученые также предлагают внедрять технологию развития критического мышления на всех уровнях высшего образования в России [2].

Попытки поиска и систематизации основных когнитивных характеристик и компонентов формирования критического мышления в современном образовании находят свое отражение как в отечественной [4–5], так и зарубежной [10; 15; 18; 26] литературе. Существует множество проблемных точек в исследовании данного феномена: начиная с вопросов разработки универсального подхода к определению понятия [15; 26], учета индивидуальных [8] и межкультурных [23] особенностей обучающихся, и заканчивая внедрением

<sup>1</sup> «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании [Электронный ресурс]. – URL: [http://erazvitie.org/article/navyki\\_xxi\\_veka\\_novaja\\_realnost](http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost) (дата обращения: 11.01.2019)

<sup>2</sup> Левитин Д. Путеводитель по лжи. Критическое мышление в эпоху постправды. – М.: Манн, 2018. – С. 13–14.

<sup>3</sup> Там же. – С. 21.

<sup>4</sup> Солнце – спутник земли, или рейтинг научных заблуждений россиян [Электронный ресурс]. ВЦИОМ. Пресс-выпуск № 1684 от 8 февраля 2011. – URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=1749> (дата обращения: 11.01.2019)



стандартизированных способов измерения уровня критического мышления в образовании [6; 16]. В рамках данного исследования мы акцентировали внимание на концептуальном ядре критического мышления, включающем комплекс изначальных когнитивных установок и эффективных стратегий реализации.

Важным мотивационным компонентом в формировании критического мышления являются изначальные нравственные и нормативные установки. Наиболее рассматриваемые – это самокритика, самостоятельность, самоконтроль, нарративность и способность идентифицировать и исследовать собственные «слепые зоны» (пределы знаний и способностей) [5; 10; 13; 24]. Чаще всего в качестве основных стратегий и инструментов критического мышления ученые рассматривают следующие обучающие формы:

1) коммуникативный опыт аргументированных рассуждений в спорах, групповых дискуссиях и дебатах [1; 18; 20; 21; 26], где акцент делается на субъект-субъектном диалогическом обучении между преподавателем и студентом или между самими студентами [10];

2) решение подлинных актуальных проблем [7; 25] и знакомство с примерами применения критического мышления через наставничество [4];

3) научное и философское образование [3; 22], позволяющее критически оценивать любую информацию через анализ характера аргументации в научных/ненаучных источниках [12; 17];

4) использование форм визуальной объективизации знаний (сетевидные концепт-карты и онто-дизайн) [2];

5) рефлексивное мышление [13] и улучшение внимательности [19].

Очевидно, что проблема поиска единых универсальных когнитивных установок и стратегий критического мышления является актуальной и требует дальнейшего разрешения. В результате, *целью статьи* является выявление особенностей формирования критического мышления на основе универсальных когнитивных установок, стратегий и инструментов.

### Методология исследования

В работе использованы труды таких ведущих специалистов в области изучения критического мышления и технологий его формирования, как Д. Халперн, В. Р. Руджеро и Д. Левитин. Методология исследования базируется на общенаучных методах теоретического познания, методах системного анализа, сравнения и обобщения исследований в области критического мышления и основ его формирования.

### Результаты исследования

Предоставляя студентам новую информацию, преподаватели ошибочно полагают, что те уже умеют мыслить, но психологи обнаружили, что приблизительно лишь четверть студентов-первокурсников обладают навыками логического и абстрактного мышления<sup>5</sup>. Та же картина обнаруживается и с выпускниками, которые в период адаптации в начале трудовой деятельности не могут «перестроиться на работу в стремительно изменяющейся профессиональной среде, не желают проявлять инициативу и не готовы рефлексировать результаты своего труда»<sup>6</sup>. Например, в 1980-е годы в США Национальный комитет по задачам в сфере образования заявлял: «Доля выпускников, способных критически

<sup>5</sup> Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – С. 21.

<sup>6</sup> Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического



мыслить, плодотворно работать в коллективе и решать поставленные задачи, должна существенно вырасти»<sup>7</sup>. В настоящий момент мы можем говорить о пересмотре требований к качеству подготовки студентов в вузе и в России. В условиях современного рынка труда конкурентоспособными становятся выпускники, которые обладают высоким уровнем сформированности профессиональных навыков и личностных качеств, таких как мобильность, гибкость, открытость, потребность в саморазвитии [3]. Требования к характеру мышления выпускников декларируются непосредственно в основном документе нового образца (ФГОС ВО 3++), где в качестве основных универсальных компетенций (УК-1, УК-2) обозначены способности к критическому анализу и решению задач, научное мировоззрение, что в целом и характеризует критическое мышление.

Д. Халперн со своими коллегами-психологами на основе кросскультурных эмпирических данных свидетельствует о том, что мыслительные способности можно развивать, что люди в любом возрасте «могут переходить с низших уровней мышления, когда все мнения считаются равноценными, а истина относительной, к более высшим, на которых появляется возможность высказывать обоснованные суждения о достоверности полученного знания и каких-либо утверждений»<sup>8</sup>. Основной путь – через образовательные программы, стимулирующие интеллектуальное развитие; сделать универсальным и перманентным критический (продуктивный) образ мышления<sup>9</sup>.

Многие отечественные и зарубежные ученые и педагоги доказывают важность и необходимость не только исследования, но и внедрения программ по развитию критического мышления в образовательной деятельности<sup>10</sup> [4; 7; 9; 14]. Следует также согласиться с Е. Н. Волковым, что привитие навыков научного и критического мышления должно быть не стихийным и контекстуальным (в рамках некоторых дисциплин), а оформленным в рамках отдельного курса (дисциплины)<sup>11</sup> [2].

На наш взгляд, для разработки эффективной образовательной программы по формированию навыков критического мышления прежде всего необходимо разобраться в самой специфике данного типа мышления, его основных структурных компонентах и, конечно, тех когнитивных установках и стратегиях, которые составляют его концептуальное ядро. Мыслить критически, как говорит Д. Ливитин, это не значит впадать в крайний скептицизм и подвергать сомнению буквально все подряд; это значит пытаться отделять и уметь различать обоснованные, имеющие под собой доказательную базу, утверждения от необоснованных<sup>12</sup>.

*Критическое мышление представляет собой целенаправленный процесс использования в качестве инструментов когнитивно-логических техник и стратегий, позволяющих увеличить вероятность получения искомого результата (решение задач, оценка утвер-*

вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – С. 23.

<sup>7</sup> Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – С. 22.

<sup>8</sup> Там же. – С. 22.

<sup>9</sup> Halpern D. F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. – NY: Psychology Press, 2014. – 654 p.

<sup>10</sup> Руджеро В. Указ. соч.; Кластер Д. Что такое критическое мышление? // Перемена. – 2001. – № 4. – С. 32–33.

<sup>11</sup> Волков Е. Н. Критическое мышление: принципы и признаки. 2004. – URL: <http://evolkov.net/critic.think/articles/Volkov.E.Critical.think.principles.introduction.html> (дата обращения: 11.01.2019)

<sup>12</sup> Левитин Д. Путеводитель по лжи. Критическое мышление в эпоху постправды. – М.: Манн, 2018. – С. 17.

ждений и действий, принятие решений, формулировка выводов и т. п.)<sup>13</sup>. Критическое мышление всегда подразумевает психическую активность, направленную на решение конкретной когнитивной задачи в самых различных социокультурных контекстах [9].

Слово «критическое» несет в себе оценочную составляющую, которая служит конструктивным выражением позитивного или негативного отношения к чему-либо. Кроме того, критическое мышление включает в себя оценку самого мыслительного процесса, а не только его продуктов (умозаключений, решений), т. е. оценивается как ход рассуждений, приведший к определенным выводам, так и те факты, которые мы учитывали при принятии решений.

Критическое мышление задействует почти все когнитивные процессы: внимание, память, мышление, речь. Изначально, Д. Халперн, а в дальнейшем и другие исследователи, выделил следующие девять основных компонентов критического мышления<sup>14</sup> [9]: работа памяти; язык и коммуникационные способности; логические операции и рассуждения; анализ аргументации (мнения, суждения, факты) [10; 18]; научное мышление и проверка гипотез [12; 22]; понимание законов вероятности и статистики; принятие разумных решений; развитие навыков решения задач [25]; творческое мышление.

*Критическое мышление* – это процесс, в котором задействован комплекс указанных компонентов и навыков мышления. Все перечисленные компоненты затрагивают две тесно взаимосвязанные составляющие – это знание

и мышление, ведь цель критического мышления заключается именно в том, чтобы позволить использовать ранее приобретенное знание для создания нового с помощью специальных способов, механизмов (техник) мышления. Знание – это осмысленная систематизированная информация и продукт активной работы мышления. В нашей статье мы не будем останавливаться на рассмотрении каждого из этих компонентов и составляющих в отдельности, а затронем специфику их комплексного функционирования через анализ ключевых когнитивных ошибок и стратегий критического мышления.

Прежде всего, на наш взгляд, необходимо выделить мотивационные и этические атрибуты, без которых невозможно начать мыслить критически и учиться этому. Как ни удивительно, но вначале необходимо желать этого, т. е. иметь установки и быть готовым критически мыслить. Большинство людей зачастую совершают ошибки не потому, что не умеют критически мыслить, а потому, что не желают этого в силу ряда внутренних и внешних факторов<sup>15</sup>.

*Мотивационные и этические когнитивные установки* выражают базовые эмоциональные и интеллектуальные состояния индивида, необходимые для эффективности процесса критического мышления. В итоге критически мыслящему человеку должны быть свойственны определенные атрибуты и специальные черты мышления<sup>16</sup>.

*1. Автономность мышления.* Критическое мышление независимо. Это мышление в

<sup>13</sup> Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – С. 22.

<sup>14</sup> Халперн Д. Указ. соч.; Волков Е. Н. *Критическое мышление: принципы и признаки...*

<sup>15</sup> Ивин А. А. Искусство мыслить правильно. – М.: Проспект, 2017. – 304 с.

<sup>16</sup> Поль Р. У. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире [Электронный ресурс]. – URL: <http://evolkov.net/critic.think/Paul.R/Paul.R.Critical.thinking.04.html> (дата обращения: 11.01.2019); Руджеро В. Указ. соч.; Халперн Д. Указ. соч.; Левитин Д. Указ. соч.



себе, которому свойственно принятие бездумных чужих верований и признание лишь рационально оправданных авторитетов. За счет этого свойства такими людьми сложно манипулировать [5; 10].

2. *Наблюдательность.* Наблюдательность позволяет не просто сделать жизнь интереснее, но и избавиться от стереотипов, выйти из плена чрезмерных упрощений и необоснованных предположений [19]. Это установка является предпосылкой ясному и логическому мышлению за счет акцентуации внимания на тонкостях и мелочах, которые формируют полноту и цельность картины воспринимаемого (видимого или слышимого), что в конечном итоге лежит в основании наших суждений и решений [18].

3. *Перманентное самопознание и готовность к метапознанию.* Важность самопознания заключается в том, что основными преградами на пути к продуктивному мышлению являются в основном не внешние факторы и проблемы, а наши внутренние психологические и психические особенности [10; 24]. Инструментом самопознания может выступать перманентное самовопрошание. Спектр вопросов ориентирован, прежде всего, на понимание собственных черт характера, особенностей отношения к себе и окружающим, характерных особенностей стиля мышления и его ключевых проблем, а также понимания социокультурного контекста, в рамках которого были сформированы все эти личностные свойства.

Готовность к метапознанию – это своего рода рефлексия, осознание или самосознание собственного мыслительного процесса [3]. Можно это назвать даже надрефлексивным мышлением, позволяющим нам подняться и посмотреть со стороны на процесс и вектор

мышления. Это своего рода мониторинг или наблюдение со стороны собственных действий на пути к достижению цели (решению задач, оценке поведения и т. д.).

4. *Понимание диалектической взаимосвязи мыслей и чувств* (рассудка и эмоций). Лучшее самопонимание позволяет осознать степень влияния чувств на мышление и мышления на чувства. От того, как мы интерпретируем события, зависит наша эмоциональная реакция, которая в свою очередь определяет ход мышления и дальнейшие действия [9].

5. *Готовность к планированию*<sup>17</sup>. Это свойство помогает сдерживать импульсивность в принятии решений и служит профилактикой хаотичности мышления [9]. Холодное, рациональное планирование проявляется в умении спокойно выстроить последовательность своего ответа, алгоритм решения задачи и т. д.

6. *Интеллектуальное смирение и понимание эго-социоцентричности.* Смирение предполагает понимание пределов знания через самосознание и проявление понимания эгоцентричности и социоцентричности («я прав» или «мы правы»). Собственные или ингрупповые (семейные, религиозные, расовые, национальные) убеждения, желания и интересы не дают нам воспринимать вещи (факты, мнения, поведения) такими, какие они есть на самом деле, что в итоге приводит к самообману и подмене реальности, а также формированию предубеждений и стереотипов [9–10]. Мыслящие критически способны отличить то, что они знают, от того, что не знают, а самое главное – признать свое незнание.

7. *Гибкость мышления и интеллектуальная смелость*<sup>18</sup>. Это подразумевает, в первую

<sup>17</sup>Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – С. 22.

<sup>18</sup> Там же. – С. 23.

очередь, открытость ума, готовность воспринимать любые чужие и новые идеи, оценивать справедливо любые мнения. Это не боязнь быть нонконформистом в поддержке или критическом осмыслении непопулярных (девиантных, революционных, догматичных, опасных, табуированных, абсурдных и т. п.) или общепризнанных точек зрения и верований. В то же время это готовность признать и исправить свои ошибки, поменять точку зрения [9–10], что требует храбрости и честности в анализе собственных глубинных верований и особенностей мышления.

8. *Поиск компромиссных решений.* Для реализации этой установки необходимо умение работать в группе, что подразумевает обладание хорошими коммуникативными навыками и ориентацию на конвенциональность в принятии решения. Групповое взаимодействие часто используется при работе экспертов для быстрого и эффективного решения задач.

9. *Терпение и настойчивость.* В решении поставленных задач и поиске истин не менее важным является умение преодолевать трудности и не утрачивать целеустремленность, ведь проблемы могут возникнуть в любом когнитивном действии и на каждом из этапов планируемой деятельности, а итоговая цель достигается чаще всего при комплексном включении всех мыслительных процессов и лишь при полном выполнении всех пунктов алгоритма. Мыслить критически – это нелегкая задача, так как требует определенного времени и специальных когнитивных усилий.

10. *Уверенность в силе рассудка.* Исходное отрицание конструктивных возможностей рассудка как одной из определяющих

нашего разума делает бессмысленным критическое мышление, которому свойственны целеустремленность и гносеологический оптимизм [13]. Весь прогресс человечества в науке и технологиях служит наглядным примером продуктивности рационального мышления, результативности интенции на истину. Эта вера в рассудок не является слепой, так как постоянно может быть проверена опытом, и способна доказать свою эффективность на практике.

Указанный список, безусловно, не исчерпывает всех установок, обеспечивающих эффективность критического мышления. Существует целый спектр обратных (деструктивных) когнитивных установок или ошибок, препятствующих данному процессу: склонность к конформности и стереотипности мышления, идеализация здравого смысла, стремление к чрезмерному упрощению, поспешным заключениям и необоснованным предположениям<sup>19</sup>. Но все они в той или иной степени отражают или дополняют рассмотренные выше установки.

Помимо этого, можно выделить ряд *канонов совершенства критической мысли*, которыми являются следующие признаки: ясность, точность, конкретность, тщательность, релевантность (значимость), согласованность (последовательность), логичность (непротиворечивость), глубина (фундаментальность), полнота, значимость, честность (непредвзятость), адекватность (применительно к цели)<sup>20</sup> [9; 10; 24].

Когнитивные установки и каноны обеспечивают мотивационный, нормативный и этический фон критического мышления. Содержательной стороной являются конкретные *когнитивные стратегии или инструменты*,

<sup>19</sup> Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – С. 24–26.

<sup>20</sup> Руджеро В. Указ. соч.; Халперн Д. Указ. соч.

которые включают основные методические способы и приемы критического мышления, направленные на решение конкретных задач, оценку ситуаций, поиск истинности утверждений. Анализ зарубежных источников позволяет выделить ряд фундаментальных инструментов (стратегий), опирающихся на содержательное ядро и когнитивные установки критического мышления<sup>21</sup> [5].

*1. Практика использования идей в аналогичных ситуациях.* Такого рода практика позволяет лучше понимать, как собственные применяемые идеи, так и сами различные ситуации. Она способствует применению имеющихся данных и личного опыта различными способами, побуждает к сравнению и противопоставлению разных мнений, помогает формировать целостное представление и понимание различных ситуаций, а также находить эффективные способы осмысления новых обстоятельств [17]. Как справедливо отмечает В. Кувакин<sup>22</sup>, большинство имеющихся сегодня пособий по развитию навыков критического мышления представляют собой академический и формалистский симбиоз дисциплин логики и методологии науки, который редко включает разбор и решение конкретных жизненных задач и проблем современного информационного общества.

*2. Тенденция к прояснению самой проблемы и ее семантического содержания.* Установка на четкое и ясное формулирование проблем, умозаключений или верований позволяет облегчить и сделать эффективной работу по их решению, анализу и оценке истинности [4; 25]. Помимо точной формулировки проблемы, необходимо столь же ясное понимание значения используемых слов и смысла

анализируемых фраз. Важно уметь разбираться в понятиях и знать возможные контексты их использования (насколько оправдано их применение в данной ситуации).

*3. Развитие навыков разработки и применения критериев оценки.* Данный навык позволяет избежать хаотичности мышления и способствует формированию строгой, объективной и обоснованной аргументации. Кроме разработки критериев, для совершенствования стандартов оценки необходимо определить алгоритм оценки: ее цель, объект, функции оцениваемого явления, учет различных точек зрения [21; 26].

*4. Оценка достоверности источников информации, аргументов и теорий.* Одной из ключевых характеристик критически мыслящего человека является его нормативная установка на использование при формулировке заключений только надежных источников информации. Это умение отбрасывать, отфильтровывать лживые, противоречивые, малоизвестные и сомнительные источники; способность сравнивать альтернативные источники и определять уровень доверия к ним; понимание трудностей на пути поиска точной и объективной информации. Они признают наличие внутренних и внешних препятствий для сбора точной и адекватной информации [5; 20; 26]. Данная характеристика касается не только содержания источников, она предполагает навык использования аналитики при оценке и осмыслении алгоритма, обоснованности аргументов, логики и последовательности рассуждений и теорий в целом, учитывая всю совокупность психологических преград у человека (склонность к игнорированию, упрощению, искажению).

<sup>21</sup> Поль Р. У. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире...; Руджеро В. Указ. соч.; Халперн Д. Указ. соч.

<sup>22</sup> Кувакин В. А. Не дай себя обмануть. Введение в теорию практического мышления. – М.: МедиаМир, 2015. – С. 6–7.

5. *Установка на кумуляцию и оценивание решений.* Для разрешения проблемы необходимо использовать максимальный арсенал средств поиска оптимального решения через непредвзятое сравнение, аналогию, оценку возможных вариантов, релевантных по отношению к данной проблеме [25].

6. *Использование междисциплинарных связей.* Критически мыслящий человек осознает условность различий между некоторыми дисциплинами, что позволяет ему при решении задач, выходящих за рамки его компетенций, все же находить пути их разрешения, используя аналогичные понятия, идеи и способы мировоззрения из других отраслей знания. Эта взаимосвязь присутствует всегда как в социально-гуманитарных науках, так и в естествознании, особенно в эпоху постнеклассики с ее принципом междисциплинарности [3; 15; 23].

7. *Развитие критического чтения и слушания.* Данный тип чтения предполагает здоровый скептицизм, т. е. равнозначное восприятие любых идей без изначальной (априорной, доаналитической) установки на их отрицание. Это понимание отсутствия абсолютной непогрешимости у кого-либо. Критическое чтение предполагает метапознание и ориентировано на понимание сути, смысла и степени обоснованности суждений в тексте [6; 17; 22]. К тому же критически мыслящий человек понимает разницу между пассивным (некритичным) и активным слушанием, предполагающим перманентное интерпретирование в рамках нашего опыта. Главная задача – попытаться проникнуть в смысловое основание и логику изложения воспринимаемого мнения. Для эффективного слушания очень важным является умение задавать ключевые, уточняющие вопросы. Формирование у студентов навыка грамотного формулирования вопроса является важной составляющей эффективного образования и продуктивного мышления.

8. *Использование навыков сократической дискуссии и диалогического рассуждения* [10; 18]. Сократовский метод майевтики не утратил своей актуальности и сегодня. Этот навык тесно переплетается с активным слушанием и заключается в способности задавать наводящие вопросы, подвергать сомнению и выделять суть проблемы, ее содержание. Вопросы могут быть сформулированы разными способами, они не стихийны, а имеют некую цель и алгоритм. Следует отметить, что сам критически мыслящий не боится вопросов, так как умеет их использовать для развития своей мысли.

Диалогическое мышление подразумевает расширенный обмен между различными точками зрения и формами познания. Когда мы подробно рассматриваем различные суждения или проблемы и видим их связь с иными идеями и проблемами, мы всегда размышляем в виде некоего диалога (внутреннего или внешнего) и в данном процессе должны уметь абстрагироваться (включить метапознание) и стараться использовать навыки критического мышления в этом диалоге для его продуктивности [10; 20].

Одной из форм диалогического мышления как раз и являются сократические вопросы. Помимо этого, одной из разновидностей диалогического мышления является *диалектическое рассуждение*, которое осуществляется для оценки достоинств и недостатков противоположных точек зрения, их сходств и различий.

9. *Ориентация на логичность и последовательность.* Данная установка является одним из фундаментальных идеалов критического мышления и направлена на распознавание и разрешение любого рода противоречий в верованиях и убеждениях как своих, так и



окружающих<sup>23</sup>. Это попытка адекватного, объективного суждения о чем-либо, стирания несоответствий между словом и делом, понимание проблем двойных стандартов с непредвзятой оценкой конфликтующих сторон.

Мыслящие критически понимают связь между предпосылками и следствиями и умеют исследовать как первые, так и вторые. К примеру, анализируя какие-либо верования (религиозные, политические), они понимают, что те приводят к определенным действиям, и таким образом мы можем оценить следствия поступков на основе этих верований.

### Заключение

Акцентируя внимание на форме, а не на содержании критического мышления (его механизмах, принципах и идеалах), мы во многом снижаем эффективность реализации образовательных программ. Важно знать основы метода, а не его плоды. В результате нами были выявлены структура и содержание концептуального когнитивного ядра критического мышления. Базовыми компонентами критического мышления являются: коммуникационные способности; понимание законов вероятности и статистики; навыки логического, научного и творческого мышления, ар-

гументированных рассуждений и решения задач. Исходной точкой для формирования критического мышления являются универсальные мотивационные и этические когнитивные установки, такие как автономность, гибкость и смелость мышления, наблюдательность и настойчивость, готовность к самопознанию, метапознанию и планированию, а также уверенность в силе рассудка.

В качестве основных когнитивных образовательных стратегий и инструментов (навыков) критического мышления могут выступать такие методические способы и приемы, как использование междисциплинарных связей; развитие критического чтения и слушания; оценка достоверности источников информации, аргументов и теорий; установка на кумуляцию и оценивание решений; использование навыков сократической дискуссии и диалогического рассуждения; ориентация на логичность и последовательность.

Таким образом, фундаментом для построения эффективных программ и техник по формированию критического мышления в современном образовании является понимание концептуального ядра критического мышления, включающего систему взаимосвязанных когнитивных компонентов, мотивационных и этических установок, стратегий и инструментов.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Белобородова Н. С., Мельникова Н. А.** Дебаты как форма развития критического мышления студентов колледжа // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 6 (61). – С. 73–75. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27652278>
2. **Волков Е. Н.** Научение научному (критическому) мышлению и визуальная объективизация знаний: содержание, практика, инструменты // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2016. – № 2 (42). – С. 199–203. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26815797>

<sup>23</sup>Ивин А. А. Искусство мыслить правильно. – М.: Проспект, 2017. – С. 10–11.



3. **Горьков И. А.** Критическое мышление и философское образование в условиях современного социума // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 2-1. – С. 41–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23803881>
4. **Джигоева А. Р.** О дидактическом аспекте технологии развития критического мышления // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 4. – С. 126–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24107654>
5. **Сайфудинова А. В., Пушкина В. П.** Критическое мышление как перспективная технология обучения // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2016. – Т. 1. – С. 268–270. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26530254>
6. **Цукерман Г. А., Митина О. В.** Диагностика критического мышления // Вопросы психологии. – 2015. – № 3. – С. 15–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25510936>
7. **Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E., Waddington D. I., Wade C. A., Persson T.** Strategies for teaching students to think critically: a meta-analysis // Review of Educational Research. – 2015. – Vol. 85, Issue 2. – P. 275–314. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
8. **Bolger D. J., Mackey A. P., Wang M., Grigorenko E. L.** The role and sources of individual differences in critical-analytic thinking: a capsule overview // Educational Psychology Review. – 2014. – Vol. 26, Issue 4. – P. 495–518. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9279-x>
9. **Butler H. A.** Halpern Critical Thinking Assessment predicts real-world outcomes of critical thinking // Applied Cognitive Psychology. – 2012. – Vol. 26, Issue 5. – P. 721–729. DOI: <https://doi.org/10.1002/acp.2851>
10. **English A. R.** Dialogic Teaching and Moral Learning: Self-critique, Narrativity, Community and ‘Blind Spots’ // Journal of Philosophy of Education. – 2016. – Vol. 50, Issue 2. – P. 160–176. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12198>
11. **Ennis R. H.** Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision // Topoi. – 2018. – Vol. 37, Issue 1. – P. 165–184. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
12. **Forawi S. A.** Standard-based science education and critical thinking // Thinking Skills and Creativity. – 2016. – Vol. 20. – P. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.005>
13. **Ghanizadeh A.** The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education // Higher Education. – 2017. – Vol. 74, Issue 1. – P. 101–114. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y>
14. **Huber C. R., Kuncel N. R.** Does college teach critical thinking? A meta-analysis // Review of Educational Research. – 2016. – Vol. 86, Issue 2. – P. 431–468. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315605917>
15. **Johnson R. H., Hamby B.** A meta-level approach to the problem of defining ‘Critical Thinking’ // Argumentation. – 2015. – Vol. 29, Issue 4. – P. 417–430. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10503-015-9356-4>
16. **Lawson T. J., Jordan-Fleming M. K., Bodle J. H.** Measuring psychological critical thinking: an update // Teaching of Psychology. – 2015. – Vol. 42, Issue 3. – P. 248–253. DOI: <https://doi.org/10.1177/0098628315587624>
17. **Lin S. S.** Erratum to: Science and Non-Science Undergraduate Students’ Critical Thinking and Argumentation Performance in Reading a Science News Report // International Journal of Science and Mathematics Education. – 2016. – Vol. 14, Issue 5. – P. 997–997. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9524-2>
18. **Mercier H., Boudry M., Paglieri F., Trouche E.** Natural-born arguers: teaching how to make the best of our reasoning abilities // Educational Psychologist. – 2017. – Vol. 52, Issue 1. – P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207537>



19. **Noone C., Hogan M. J.** A randomised active-controlled trial to examine the effects of an online mindfulness intervention on executive control, critical thinking and key thinking dispositions in a university student sample // *BMC Psychology*. – 2018. – Vol. 6. – P. 13. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0226-3>
20. **Novotny N. L., Stapleton S. J., Hardy E. C.** Enhancing critical thinking in graduate nursing online asynchronous discussions // *Journal of Nursing Education*. – 2016. – Vol. 55, Issue 9. – P. 514–521. DOI: <https://doi.org/10.3928/01484834-20160816-05>
21. **Rapanta C.** Teaching as Abductive Reasoning: The Role of Argumentation // *Informal Logic*. – 2018. – Vol. 38, № 2. – P. 293–311. DOI: <https://doi.org/10.22329/il.v38i2.4849>
22. **Schmaltz R. M., Jansen E., Wenckowski N.** Redefining critical thinking: teaching students to think like scientists // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – Vol. 8. – P. 459. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00459>
23. **Song X.** ‘Critical Thinking’ and Pedagogical Implications for Higher Education // *East Asia*. – 2016. – Vol. 33, Issue 1. – P. 25–40. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12140-015-9250-6>
24. **Tan C.** A Confucian conception of critical thinking // *Journal of Philosophy of Education*. – 2017. – Vol. 51, Issue 1. – P. 331–343. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12228>
25. **Weaver M. G., Samoshin A. V., Lewis R. B., Gainer M. J.** Developing students' critical thinking, problem solving, and analysis skills in an inquiry-based synthetic organic laboratory course // *Journal of Chemical Education*. – 2016. – Vol. 93, Issue 5. – P. 847–851. DOI: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00678>
26. **Zenker F.** Introduction: Reasoning, Argumentation, and Critical Thinking Instruction // *Topoi*. – 2018. – Vol. 37, Issue 1. – P. 91–92. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9416-x>



DOI: [10.15293/2658-6762.1902.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.03)

Sergey Sergeevich Bogdan,

Candidate of Philosophical Sciences, Assistant Professor,  
Department of Social-Economic Education and Philosophy,  
Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russian Federation.  
(Corresponding Author)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1767-1276>

E-mail: [sergio-84@mail.ru](mailto:sergio-84@mail.ru)

Liya Luttovna Lashkova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Methodic of Primary and Preschool  
Education,  
Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russian Federation.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3247-9469>

E-mail: [lashkovall@rambler.ru](mailto:lashkovall@rambler.ru)

Elena Vladimirovna Lukiyanchina,

Lecturer,  
Department of Social-Economic Education and Philosophy,  
Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russian Federation.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5896-3411>

E-mail: [baigysheva89@bk.ru](mailto:baigysheva89@bk.ru)

## **Nurturing the development of critical thinking based on universal cognitive attitudes, strategies and techniques**

### **Abstract**

**Introduction.** *The article investigates the problem of identifying universal cognitive attitudes and strategies of critical thinking in modern education. The aim of the research is to reveal the characteristic features of nurturing critical thinking based on universal cognitive attitudes, strategies and techniques.*

**Materials and Methods.** *The article is based on works by D.Halpern, V.R.Rudgero and D.Levitin devoted to the development of basis of critical thinking. The research methodology includes general scientific method and comparing and reviewing foreign studies on critical thinking.*

**Results.** *The authors have revealed the structure and the contents of the conceptual cognitive core of critical thinking, as well as such basic universal cognitive attitudes of critical thinking as conative and ethical ones. They include independence, mental flexibility and courage, observation and insistence, readiness for self-knowledge, meta cognition and planning, and confidence in the power of the mind. The authors summarize and classify the main skills of cognitive and logic techniques and strategies in critical thinking. The defined conceptual core of critical thinking includes universal cognitive attitudes and strategies which serve as emotional, intellectual and instrumental constituents for the development of effective techniques in fostering critical thinking within modern education.*

**Conclusions.** *In conclusion the authors summarize the characteristic features of nurturing critical thinking based on universal cognitive attitudes, strategies and techniques.*

### **Keywords**

*Critical thinking; Cognitive attitudes and strategies; Skepticism; False information; Modern education; Information society.*



## REFERENCES

1. Beloborodova N. S., Melnikova N. A. Debate as a form of development of the critical thinking of college students. *World of Science, Culture and Education*, 2016, no. 6, pp. 73–75. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27652278>
2. Volkov E. N. Learning scientific (critical) thinking skills and visual objectivization of knowledge: Content, practices, tools. *Bulletin of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2016, no. 2, pp. 199–203. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26815797>
3. Gor'kov I. A. Critical thinking and philosophical education in contemporary society. *Prepodavatel XXI vek*, 2015, no. 2-1, pp. 41–47. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23803881>
4. Dzhioeva A. R. About didactic aspect of critical thinking development technology. *World of Science, Culture and Education*, 2015, no. 4, pp. 126–128. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24107654>
5. Sayfudinova A. V., Pushkina V. P. Critical thinking as perspective technology of training. *Modern Education: Contents, Technologies, Quality*, 2016, vol. 1, pp. 268–270. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26530254>
6. Tsukerman G. A., Mitina O. V. Critical thinking diagnostics. *Voprosy Psichologii*, 2015, no. 3, pp. 15–30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25510936>
7. Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E., Waddington D. I., Wade C. A., Persson T. Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 2015, vol. 85, issue 2, pp. 275–314. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
8. Bolger D. J., Mackey A. P., Wang M., Grigorenko E. L. The role and sources of individual differences in critical-analytic thinking: a capsule overview. *Educational Psychology Review*, 2014, vol. 26, issue 4, pp. 495–518. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9279-x>
9. Butler H. A. Halpern Critical thinking assessment predicts real-world outcomes of critical thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 2012, vol. 26, issue 5, pp. 721–729. DOI: <https://doi.org/10.1002/acp.2851>
10. English A. R. Dialogic teaching and moral learning: self-critique, narrativity, community and ‘Blind Spots’. *Journal of Philosophy of Education*, 2016, vol. 50, issue 2, pp. 160–176 DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12198>
11. Ennis R. H. Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 2018, vol. 37, issue 1, pp. 165–184. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
12. Forawi S. A. Standard-based science education and critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 2016, vol. 20, pp. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.005>
13. Ghanizadeh A. The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 2017, vol. 74, issue 1, pp. 101–114. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y>
14. Huber C. R., Kuncel N. R. Does college teach critical thinking? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, issue 2, pp. 431–468. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315605917>
15. Johnson R. H., Hamby B. A meta-level approach to the problem of defining ‘Critical Thinking’. *Argumentation*, 2015, vol. 29, issue 4, pp. 417–430. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10503-015-9356-4>



16. Lawson T. J., Jordan-Fleming M. K., Bodle J. H. Measuring psychological critical thinking: an update. *Teaching of Psychology*, 2015, vol. 42, issue 3, pp. 248–253. DOI: <https://doi.org/10.1177/0098628315587624>
17. Lin S. S. Erratum to: Science and non-science undergraduate students' critical thinking and argumentation performance in reading a science news report. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2016, vol. 14, issue 5, pp. 997–997. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9524-2>
18. Mercier H., Boudry M., Paglieri F., Trouche E. Natural-born arguers: Teaching how to make the best of our reasoning abilities. *Educational Psychologist*, 2017, vol. 52, issue 1, pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207537>
19. Noone C., Hogan M. J. A randomised active-controlled trial to examine the effects of an online mindfulness intervention on executive control, critical thinking and key thinking dispositions in a university student sample. *BMC Psychology*, 2018, vol. 6, pp. 13. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0226-3>
20. Novotny N. L., Stapleton S. J., Hardy E. C. Enhancing critical thinking in graduate nursing online asynchronous discussions. *Journal of Nursing Education*, 2016, vol. 55, issue 9, pp. 514–521. DOI: <https://doi.org/10.3928/01484834-20160816-05>
21. Rapanta C. Teaching as abductive reasoning: The role of argumentation. *Informal Logic*, 2018, vol. 38, no. 2, pp. 293–311. DOI: <https://doi.org/10.22329/il.v38i2.4849>
22. Schmaltz R. M., Jansen E., Wenckowski N. Redefining critical thinking: Teaching students to think like scientists. *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, pp. 459. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00459>
23. Song X. 'Critical thinking' and pedagogical implications for higher education. *East Asia*, 2016, vol. 33, issue 1, pp. 25–40. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12140-015-9250-6>
24. Tan C. A Confucian conception of critical thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 2017, vol. 51, issue 1, pp. 331–343. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12228>
25. Weaver M. G., Samoshin A. V., Lewis R. B., Gainer M. J. Developing students' critical thinking, problem solving, and analysis skills in an inquiry-based synthetic organic laboratory course. *Journal of Chemical Education*, 2016, vol. 93, issue 5, pp. 847–851. DOI: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00678>
26. Zenker F. Introduction: reasoning, argumentation, and critical thinking instruction. *Topoi*, 2018, vol. 37, issue 1, pp. 91–92. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9416-x>

Submitted: 23 January 2019

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04)

УДК 101 + 316.3/.4

## РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ ИНФОРМАЦИОННОГО СОДЕРЖАНИЯ

Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** В статье исследуются вопросы развития интеллектуального потенциала личности, ее способности к рефлексии и самоанализу. Цель статьи – определить основные рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания.

**Методология.** Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, исследующих проблемы информационного и знаниевого развития общества, рефлексивности познавательных процессов, философии образования. Философия образования как методологическая основа исследования предполагает раскрытие общих закономерностей и тенденций когнитивного развития личности в образовательном процессе.

**Результаты.** Определено основное понимание, которое вкладывают современные исследователи в понятия «рефлексия» и «рефлексивные умения личности», в контексте проблем развития интеллектуального потенциала личности. Определяется, что рефлексивные умения личности являются механизмом и условием ее развития на фоне возрастания значимости теоретической рефлексии над наукой. Выявлены особенности влияния коммуникационных и информационных детерминант на процессы формирования информации и знания. Особое внимание уделяется выявлению причин, обуславливающих увеличение объемов знания, но снижающих и качество его рефлексии, и качество усвоения личностью. Определяются основные возможности осуществления содержательной рефлексии получаемой личностью информации. Подчеркивается, что необходимо развитие системности образовательного знания как системы мировоззренческих знаний личности, формирующихся на основе принципов философской рефлексии.

**Заключение.** Обобщаются основные рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания.

**Ключевые слова:** развитие личности; рефлексивные принципы развития; современное образование; философская рефлексия; качество рефлексии; устойчивое развитие общества; информационное развитие.

Пушкарёв Юрий Викторович – кандидат философских наук, доцент кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [pushkarev73@mail.ru](mailto:pushkarev73@mail.ru)

Пушкарёва Елена Александровна – доктор философских наук, профессор кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [pushkarev73@mail.ru](mailto:pushkarev73@mail.ru)



### Постановка проблемы

Современное общество становится все более зависимым от технологий (*more dependent on technologies*) [11]. Важным моментом современного развития являются те структурные сдвиги, которые происходят в современной науке в сторону удельного веса и значимости технических и технологических наук, занимающих сегодня лидирующее положение.

Как следствие, с одной стороны, распространение высоких технологий способствует качественно новой вовлеченности в технологический процесс современных научных знаний, расстановке акцентов не на бытии [17], а на *процессуальности*, необратимости во времени.

С другой стороны, распространение наукоемких технологий предъявляет совершенно новые требования к содержанию и качеству образовательного знания, к процессу подготовки современного конкурентоспособного специалиста [29].

В экономических исследованиях отмечается, что многие страны обращаются к продукции с высокой добавленной стоимостью, наукоемкой продукции и услугам, которые требуют высокой квалификации рабочей силы (*high-level skills labor force*) [3].

Так, актуализируются проблемы, связанные, с одной стороны, с масштабным исследованием влияния человеческого капитала на экономическую эффективность стран или региона (*The effect of human capital on countries' economic efficiency*) [4; 20], а с другой – с локальным исследованием влияния человеческого капитала на экономическую эффективность развития организации или отдельных сторон развития рынка труда [5; 7; 14].

С необходимостью возникают исследовательские вопросы о специфике формирования интеллектуального капитала в контексте образования взрослых [21], непрерывного образования [27; 30].

В зарубежных исследованиях отмечается, что интеллектуальный капитал представляет собой соотношение человеческого, социального и организационного капиталов (*the balancing of three different intellectual capitals: human, social and organizational capitals, respectively*) [22]; новые возможности и способы интеграции технологий в образовательный процесс создаются каждый день [11].

Современное образование представлено различными формами и подходами. Сегодня активно внедряются новые образовательные технологии (электронные учебники, электронные факультеты, дистанционные формы образования и др.). Происходит усиление мировоззренческой функции информатики, роста ее интегрирующей роли по отношению ко многим научным и научно-техническим дисциплинам и направлениям: кибернетика, теория управления, связь, вычислительная техника и т. д. [32].

В данных условиях становится актуален поиск индивидуальных образовательных траекторий [34]; индивидуального сопровождения [35]; индивидуализации образовательного процесса в целом [23].

Как отмечается авторами исследования [23], в настоящее время делается акцент на практико-ориентированную подготовку педагогов, персонализированное планирование обучения студентов, индивидуализированный процесс обучения и персонализированное отслеживание его результатов. В этой связи отмечается актуальность следующих технологий [обзор по: 23]: рефлексивный отчет (Н. Korhonen, Н. Heikkinen, У. Kiviniemi, А. Toom, J. Pietarinen, Т. Soini [9; 19]), рефлексивные интервью (К. Sedova [16]), рефлексия педагогической практики (О. Ergas [6]); рефлексивный семинар (Р. Svojanovsky [18]); когенеративный диалог (J. L. Beltramo [2]) и дискурс (J. Mena, Р. Hennissen, J. Loughran [13]).

Другими словами, с необходимостью исследуется проблема формирования рефлексии результатов образовательной деятельности [33].

Целью нашего исследования стало *определение основных рефлексивных принципов развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания*.

### Методология исследования

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, исследующих проблемы информационного и знаниевого развития общества, рефлексивности познавательных процессов, философии образования.

Философия образования как методологическая основа исследования предполагает раскрытие общих закономерностей и тенденций когнитивного *развития личности в образовательном процессе в условиях исторически изменяющегося глобального информационного содержания*. Ее цель философская рефлексия и интегративный анализ широкого круга отдельных концептуальных идей, отражающих процессы рефлексивного развития личности.

Онтологические, гносеологические, аксиологические, праксиологические и др. аспекты анализа проблем когнитивного *развития личности в образовательном процессе* позволяют отрефлексировать происходящие процессы в условиях изменяющегося информационного содержания образования.

### Результаты исследования

*Представления о рефлексии и рефлексивности знания*

Для формирования определенного контекста проводимого анализа необходимо уточнить содержание основных понятий данной области исследований. Термин «рефлексия»

(от лат. *reflexio* – обращение назад) рассматривается в различных гуманитарных науках и в широком смысле понимается как способность человеческого мышления к критическому самоанализу [33]. Это в первую очередь связано с понятием интеллектуального потенциала личности как развитой способности человека распознавать и решать сложные мыслительные задачи, развитого воображения; интеллектуального потенциала как склонности к рефлексии и самоанализу, критичности мышления, а также наличие социально признанных успехов, отражаемых в показателях достижений [29].

В системе образования рефлексия определяется как процесс осмысления чего-либо с помощью изучения и сравнения; размышление, полное сомнений, противоречий, переживаний, особый источник знаний, опирающийся на внутренний опыт субъекта в отличие от внешнего опыта его ощущений [33].

Современное образование перешло ту грань, до которой деятельность по формированию образовательной концепции могла осуществляться без участия и контроля ее самосознания. Это самосознание функционирует через посредство выработанных в философии образования *рефлексивных механизмов: представлений и понятий своего анализа, операций и приемов, критериев оценки по формированию образовательной концепции* [31].

Рефлексия понимается как форма познавательной деятельности, осуществляемая в теоретическом и практическом познании, как принцип человеческого мышления, направляющий это мышление на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок [31].

В современных условиях, по словам М. Бим-Бада, «школа призвана ориентировать новые поколения в системе наук и устанавливать плодотворную связь с ними. Путь от смутных представлений к ясным понятиям



лежит через постижение принципов познания и способов познавательных действий. Рефлексия необходима для преодоления личностью инертности чувственного мышления»<sup>1</sup>. *Рефлексия – умение отказываться ради истины от предвзятости, от своей субъективности, воспитывая отношение к истине как процессу, приучая к постоянному пересмотру и совершенствованию понятий* (Б. М. Бим-Бад)<sup>2</sup>.

Исследователями отмечается, что рефлексия выступает также как средство становления субъектных позиций обучающегося [23]. Внутренняя сторона индивидуализации реализуется посредством формирования у обучающегося рефлексивных умений, которые являются механизмом и условием его развития. Применение рефлексивных методик, учитывающих актуальные образовательные потребности обучающихся, их субъективный опыт в учебном процессе, позволяет приобщить обучающихся к открытому мышлению, обеспечивает достижение значимой цели и развитие творческого отношения к деятельности, способствует формированию адекватной самооценки [23, с. 11].

Необходимо отметить, что специфика процессов рефлексивности современного знания заключается в активном влиянии на процессы его формирования коммуникационных и информационных детерминантов [15], обуславливающих, с одной стороны, *увеличение объемов знания*, но с другой – *снижающих качество его рефлексии, качество его усвоения и определяющих ценностные основания* [32].

#### *Причины увеличения объемов информации и знания*

Наука в новых условиях в целом приобретает следующие основные особенности, с которыми, по мнению Н. А. Князева [26,

с. 210] и др. исследователей, связано формирование качественно нового вида научной рациональности: глобальный масштаб интеграционных процессов, происходящих не только внутри самой науки, но и взаимосвязи ее с внешней социальной средой; интенсивное освоение информационной реальности, превращение информационных технологий в основу социальной технологизации всех сфер жизнедеятельности общества; *возрастание роли теоретической рефлексии над наукой, глубокая интеграция философского и методологического уровней этих рефлексивных процессов с прогрессом самой науки*, достижением в данной связи качественно нового уровня управления развитием научных исследований.

Рассмотрим основные причины, обуславливающие разность скорости роста знания и информации в сферах науки и образования. Во-первых, каждое новое поколение людей при существующих способах обучения не может освоить весь объем знаний и информации, превышающий психофизические и физиологические возможности даже самых одаренных индивидов. Во-вторых, физическое время обучения имеет некоторый верхний предел и в идеале должно быть постоянным для каждой категории обучающихся. В-третьих, отсутствуют специальные технологии, позволяющие каждому индивиду усвоить весь объем знаний. Реально работающими являются общие и групповые технологии (методики) [31].

Убыстрение информационных потоков приводит к тому, что на традиционный анализ данных времени не хватает, и сами данные быстро устаревают. В этой ситуации необходимо *графическое представление информа-*

<sup>1</sup> Бим-Бад Б. М. Философия как основа и главное содержание образования // Поиск. – 2007. – апрель. – С. 2–5.

<sup>2</sup> Там же.

ции, так как оно наиболее естественно для человека и позволяет самым эффективным образом работать с информацией.

#### *Причины снижения качества рефлексии информации и знания*

Образовательная система, хотя и является по своей природе достаточно консервативной, также неизбежно подвергается мощному воздействию информационно-коммуникационных технологий. Одним из основных направлений использования информационных технологий в образовании является визуализация информации.

Однако исследователи акцентируют внимание на существенном изменении психологии восприятия текста в мультимедийной среде. В условиях распространения мультимедийных технологий изменяются способы взаимодействия читателя с информацией, возрастает количество людей, ориентированных на восприятие экранного образа [25].

Уже сейчас очевидно, что информационные технологии оказывают на образование очень мощное воздействие. Это не просто дополнительный фактор, который желательно учитывать – развивающееся информационное общество принципиально изменяет формы и методы образования (В. И. Игнатъев, Ф. И. Розанов<sup>3</sup>).

Внедрение интернет-технологий существенно изменило основания интеллектуальной деятельности и процессов познания. В настоящее время Интернет является определяющей средой научно-образовательного процесса, вне которой невозможно и существова-

ние науки, и функционирование системы образования, и профессиональное развитие исследователей и преподавателей.

Подчеркивается, что пока ещё в образовательной технологии центральной фигурой остается «человек – преподаватель». В какой мере и на какой период он останется в этом статусе, а если останется, то как видоизменится его деятельность, – эти и другие аналогичные вопросы уже возникают и ждут своего решения в связи с активным внедрением новых информационных технологий в образовательный процесс<sup>4</sup> [31].

Дистанционное образование в настоящее время претендует на роль всеобщей формы как условие управления интеграцией образования и вхождения в мировое образовательное пространство. Вместе с тем располагая транслирующими и принимающими устройствами, студенты данной формы обучения *не имеют возможности осуществлять содержательную рефлексия получаемой информации*. Другими словами, организованное на принципах классической дидактики дистанционное образование не ориентировано на интеграционные процессы в образовании, а также на разрешение противоречий, которых оно не лишено, как и любая другая форма<sup>5</sup> [31].

#### *Причины снижения качества усвоения информации и знания*

Проблема снижения качества рефлексии информации и знания влечет за собой и проблему снижения качества их усвоения.

Наиболее важный вопрос здесь – проблема неприсвоенности научного знания. В процессе трудовой деятельности и совре-

<sup>3</sup> Игнатъев В. И., Розанов Ф. И. Образование в информационную эпоху // Философия образования. – 2008. – № 2. – С. 76–86.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Исследовательский университет: опыт реализации инновационной образовательной программы / Под ред. Г. В. Майера; Вып. 2. – Томск : ТГУ, 2007 – 156 с.

менной научно-технической революции возникает своеобразная человеческая форма «присвоения» мира – его мысленное отображение. Оно постепенно складывается в систему знаний, овладение которой в свою очередь становится предпосылкой и условием деятельности каждого.

Образование непосредственно связано со знанием, его накоплением и передачей. Образование связано также с переходом от единичного (открытие нового в науке и практике) к общему (присвоение открытого к существующей совокупности знания), а от него снова к единичному (присвоение и применение знаний каждым человеком). Этот процесс имеет объективный характер. Но объект образования не совпадает с объектом познания и выступает как своеобразный «второй объект». В учебном познании объективный мир опосредован знанием о нем.

При анализе причин неприсвоенности научного знания *основная причина усматривается в непонимании современной науки*. По мнению исследователей, это обусловлено тем, что «наша дидактика – это дидактика фактов, тогда как необходима дидактика смыслов»<sup>6</sup>. Дидактика фактов явно или неявно склоняется к тому, что чем больше преподавать человеку знаний, тем лучше, и успевающим в этом образовательном марафоне становился тот, у кого лучше память и усидчивость. *Вопрос о понимании как способе личностного присвоения знания* особенно не акцентируется<sup>7</sup>, так как понимание мыслится в дидактике фактов чем-то вроде бесплатного приложения к знаниям.

Исследователями данной проблематики подчеркивается, что почти не рассматриваются аспекты чтения как неинтеллектуальной,

интуитивной деятельности порождения смыслов, которые нельзя объяснить или передать, а можно только «открыть» в результате личных усилий. Напротив, (и это тревожит учёных) очевиден факт стремления различными способами – краткими пересказами, адаптированными переводами, ссылками на авторитеты и т. п. – облегчить «работу» читателя, предложить ему «готовые» истины [цит. по: 28]. В структуре преподавания нет средств, позволяющих управлять чтением как процессом смыслообразования и формировать основные компоненты и механизмы читательской деятельности. Читатель низводится на пассивную позицию потребителя «готовых» истин, а не в позицию активного взаимодействия с текстом, которая инициировала бы процессы смыслообразования [28].

Другими словами, исследователями подчеркивается, что понять текст учащийся сможет лишь в том случае, если сумеет выделить в способе его организации основные элементы и определить их отношения. Говоря иначе, для того чтобы возникли собственные мысли, нужно сначала разобраться в самом тексте, как разбираются в условиях задачи, анализируя их: найти главную мысль, определить отношения между темой, идеей и структурой произведения. Однако дело не может ограничиваться простым сложением умений. Чтение литературного произведения, воплощая поиск и открытие личностных смыслов, предстает структурой значительной сложности. С этим связана принципиальная множественность возможных способов понимания литературы, поэтому задачи чтения как процесса порождения смысла существенно усложнены по отношению к задачам так называемого информативного чтения [см. подробнее: 28].

<sup>6</sup> Сандакова Л. Б., Бажутина Т. О. Культура понимания в современной философии образования // Философия образования. – 2007. – № 2. – С. 231.

<sup>7</sup> Беляева Л. А. Образование и проблема неприсвоенности научного знания // Философия образования. – 2004. – № 1 (9). – С. 36–41.

Зарубежными исследователями также отмечается, что так называемое информационное обучение (*informational learning*), которое понимается как приобретение новой информации путем ее добавления, не отвечает на вызовы современного общества. Необходимо формировать преобразующее обучение (*transformative learning*), когда обучающиеся не только приобретают новые знания, но «преобразуют» свое мировоззрение, оценивая и адаптируя свои предположения относительно существующих проблем [8, р. 19]. Одним из основных методов, с помощью которого преобразующее обучение может быть сформировано, – это эстетический опыт (*aesthetic experience*), предлагающий в своей основе разнообразные смыслы и символы, позволяющие учащимся сформулировать ответ (*delicate meanings*) на определенные проблемы, и что не может быть легко выполнено посредством рациональной аргументации [8].

#### *Принципы рефлексивной модели понимания*

Понимание есть результат человекоразмерности знания, т. е. только то, что «по размеру» и, наоборот, непонимание – то, что не соответствует размеру познавательного и ценностно-смыслового горизонта личности. Понимание предполагает определенные умственные операции, которые необходимо осуществить над текстом как осваиваемым фрагментом научного знания, *поместив его в определенный контекст*. Понимание и есть тот механизм, который приводит в движение внутренние источники, источники самодвижения, позволяющие реализовать потенциальные возможности зоны ближайшего развития, а воз-

можно, и более отдаленных зон, поскольку понимание обладает, с одной стороны, свойством проективности, а с другой – нелинейности<sup>8</sup>.

В. М. Трофимов в своем исследовании развития математической сообразительности показывает [обзор по: 36], что, к примеру, метод картирования дал основу создания интеллект-карт в индивидуальной практике концентрации мышления (эти карты используются как способ упаковки информации, активизации зрительной памяти, как поддержка при принятии сложного решения, для увеличения скорости мышления при мозговом штурме, при передаче информации другим лицам; применяются они также и при дистанционной форме обучения [1]); высокотехнологичный способ помощи слепым опирается на построение когнитивных карт [10]; изучен интересный вариант использования карты мышления всего мозга для анализа предпочтений в обучении учащихся больших классов [12].

В итоге составляющими элементами рефлексивной модели понимания являются<sup>9</sup>:

- во-первых, историко-культурная реконструкция знания, позволяющая представить знание в «жизненной пульсации» движения становления;
- во-вторых, активное участие в поисках истины самого познающего субъекта, его заинтересованность в этом процессе;
- в-третьих, учет индивидуального контекста с опорой на зону ближайшего развития обучающегося.

#### *Принципы развития системной рефлексии личности*

Углубляющаяся специализация научной деятельности, с одной стороны, усиливает

<sup>8</sup> Беляева Л. А. Образование и проблема неприсвоенности научного знания // Философия образования. – 2004. – № 1. – С. 36–41.

<sup>9</sup> Там же.

процессы дифференциации и интеграции различных областей научного знания, приводя их к дисциплинарной перестройке, к формированию новых междисциплинарных научных отраслей. С другой стороны, специализация научной деятельности существенно изменяет облик образовательного знания, поскольку образование как система знания является приблизительным «слепок» научного знания, и этот «слепок» столь же иерархичен, как и научное знание. В итоге знания современного человека как бы «разложены по полочкам», а целостного знания нет. Вследствие этого в современных условиях максимально необходимо развитие системности образовательного знания [30], *развития системной рефлексии личности*.

Философия есть, вкуче с немногими другими, совершенно необходимая составная часть любого разумного содержания образования. Познавательная теоретическая установка способствует проявлению благоразумия, мудрости, способности к наукам и искусствам. «Самодостаточное познание, созерцание истины делает возможным прикладные достижения науки. Философский разум является новой, высшей ступенью человеческого разума. Но подлинная философия должна быть лишена односторонности»<sup>10</sup>.

Философия – это не только рефлексивно-теоретическая система, выражающая наиболее общее видение мира, но и система принципов, которая учит «искусству жить» разумно. Философия предполагает развитие системы мировоззренческих знаний человека о мироздании, о добре и зле, прекрасном и безобразном, социальной справедливости, истине и лжи, смысле и цели человеческой истории и т. д. Процесс

философского творчества формирует у человека способности разумного обоснования его места в мире, смысла жизни, исторического предназначения, личной свободы<sup>11</sup>.

### Заключение

Обобщим основные рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания.

1. Рефлексия как способность человеческого мышления к критическому самоанализу в первую очередь связана с понятием интеллектуального потенциала личности, основой которого и является склонность личности к рефлексии и самоанализу, критичность мышления в целом. Рефлексия существует для преодоления личностью инертности чувственного мышления (субъективности) своей направленностью на пересмотр и совершенствование понятий.

2. Рефлексивные умения личности являются механизмом и условием ее развития на фоне возрастания значимости теоретической рефлексии над наукой, глубокая интеграция философского и методологического уровней этих рефлексивных процессов с прогрессом самой науки.

3. Коммуникационные и информационные детерминанты активно влияют на процессы формирования информации и знания, обуславливая увеличение объемов знания, но снижающие качество его рефлексии и усвоения

А. Причины увеличения объемов информации и знания: объем знаний и информации превышает психофизические возможности его усвоения даже у самых одаренных индивидов; убыстрение информационных потоков приводит к тому, что на традиционный анализ данных времени не хватает и сами данные быстро устаревают.

<sup>10</sup> Беляева Л. А. Образование и проблема неприсвоенности научного знания // Философия образования. – 2004. – № 1. – С. 36–41.

<sup>11</sup> Бим-Бад Б. М. Философия как основа и главное содержание образования // Поиск. – 2007. – апрель. – С. 2–5.



Б. Причины снижения качества рефлексии информации и знания: графическое представление информации, так как оно наиболее естественно для человека позволяет эффективным образом работать с информацией; изменяются способы взаимодействия личности с информацией, возрастает ориентированность на восприятие экранного образа; развиваются информационные технологии визуализации информации в образовании. Однако при этом качество и возможности осуществления содержательной рефлексии получаемой информации личностью существенно снижаются.

В. Причины снижения качества усвоения информации и знания: вопрос о понимании как способе личностного присвоения знания. Так называемое информационное обучение (informational learning), которое понимается как приобретение новой информации путем ее добавления, не отвечает на вызовы современного общества. Необходимо формировать преобразующее обучение (transformative learning), когда

обучающиеся не только приобретают новые знания, но «преобразуют» свое мировоззрение, оценивая и адаптируя свои предположения относительно существующих проблем.

4. Составляющими элементами рефлексивной модели понимания являются: историко-культурная реконструкция знания, позволяющая представить знание в процессе его становления; активное участие в поисках истины самого познающего субъекта, его заинтересованность в этом процессе; учет индивидуального контекста с опорой на зону ближайшего развития обучающегося.

5. Усиливающиеся процессы дифференциации и интеграции различных областей научного знания приводят их к дисциплинарной перестройке. В итоге знания современной личности человека как бы «разложены по полочкам», а целостного знания нет. В следствие чего максимально необходимо развитие системности образовательного знания.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Aykac V.** An application regarding the availability of mind maps in visual art education based on active learning method // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 174. – P. 1859–1866. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.848>
2. **Beltramo J. L.** Developing adaptive teaching practices through participation in cogenerative dialogues // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 63. – P. 326–337. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.007>
3. **Chiṭiba C. A.** Lifelong learning challenges and opportunities for traditional universities // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 46. – P. 1943–1947. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.408>
4. **Choi K.-H., Shin S.** Population aging, economic growth, and the social transmission of human capital: An analysis with an overlapping generations model // *Economic Modelling*. – 2015. – Vol. 50. – P. 138–147. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2015.05.015>
5. **Diaz-Fernandez M., Pasamar-Reyes S., Valle-Cabrera R.** Human capital and human resource management to achieve ambidextrous learning: a structural perspective // *BRQ Business Research Quarterly*. – 2017. – Vol. 20, Issue 1. – P. 63–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brq.2016.03.002>
6. **Ergas O.** Reclaiming ethics through “self”: A conceptual model of teaching practice // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 68. – P. 252–261. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.013>



7. **Gogan L. M., Artene A., Sarca I., Draghici A.** The impact of intellectual capital on organizational performance // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 221. – P. 194–202. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.106>
8. **Kokkos A.** The Challenges of Adult Education in the Modern World // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 180. – P. 19–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.079>
9. **Korhonen H., Heikkinen H., Kiviniemi U., Tynjälä P.** Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 61. – P. 153–163. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>
10. **Koukourikos P., Papadopoulos K.** Development of cognitive maps by individuals with Blindness using a multisensory application // *Procedia Computer Science*. – 2015. – Vol. 67. – P. 213–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.265>
11. **Laal M.** Lifelong Learning and Technology // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 83. – P. 980–984. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.182>
12. **Le Roux I.** New large class pedagogy: developing students' whole brain thinking skills // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. – 2011. – Vol. 15. – P. 426–435. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.116>
13. **Mena J., Hennissen P., Loughran J.** Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 66. – P. 47–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
14. **Pasban M., Nojede S. H.** A review of the role of human capital in the organization // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 230. – P. 249–253. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.032>
15. **Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A.** Philosophical interpretation of knowledge and information: Knowledge value and information diversity in modern communication // *XLinguae*. – 2018. – Vol. 11 (3). – P. 176–184. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.03.17>
16. **Sedova K.** A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 67. – P. 278–290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>
17. **Šmajs J.** The philosophical conception of a constitution for the Earth // *Human Affairs*. – 2015. – Vol. 25, Issue 3. – P. 342–361. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>
18. **Svojanovsky P.** Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 66. – P. 338–348. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
19. **Toom A., Pietarinen J., Soini T., Pyhältö K.** How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 63. – P. 126–136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>
20. **Tzeremes N. G.** The effect of human capital on countries' economic efficiency // *Economics Letters*. – 2014. – Vol. 124, Issue 1. – P. 127–131. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2014.05.006>
21. **Wahlgren B., Mariager-Anderson K., Sørensen S. H.** Expanding the traditional role of the adult education teacher – the development of relational competences and actions // *Teaching and Teacher Education*. – 2016. – Vol. 60. – P. 303–311. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.005>



22. **Wohlin C., Šmite D., Brede Moe N.** A general theory of software engineering: balancing human, social and organizational capitals // Journal of Systems and Software. – 2015. – Vol. 109. – P. 229–242. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2015.08.009>
23. **Байбородова Л. В., Белкина В. Н., Груздев М. В., Гущина Т. Н.** Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5. – С. 7–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.01>
24. **Далингер В. А.** Рефлексивные задачи как средство, обеспечивающее понимание учебного материала по математике // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 8. – С. 118–121. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17955339>
25. **Динер Е. В., Мосунова Л. А.** Развитие воображения в процессе чтения электронной книги // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – С. 34–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1702.03>
26. **Князев Н. А.** Философские проблемы сущности и существования науки: монография. – Красноярск: Сибирский гос. аэрокосмический ун-т им. акад. М. Ф. Решетнева, 2008. – 270 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20047299>
27. **Ломакина Т. Ю.** Современный принцип развития непрерывного образования: монография. – М.: Наука, 2006. – 221 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19972847>
28. **Мосунова Л. А.** Управление чтением художественных текстов как процессом порождения смысла // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 135–152. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1802.08>
29. **Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А.** Образование общества знания: специфика современного развития: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 196 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960634>
30. **Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А.** Фундаментальное знание в непрерывном образовательном процессе: методология и аксиология проблемы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1. – С. 87–98. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1601.08>
31. **Пушкарёва Е. А.** Философский анализ интеграции образования и науки: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 195 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24174773>
32. **Пушкарёва Е. А.** Ценностные основания современного взаимодействия образования и науки: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 172 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960640>
33. **Ряписова А. Г.** Рефлексия результатов образовательной деятельности // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 4. – С. 54–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25085277>
34. **Степанова Л. Н.** Индивидуальные образовательные траектории в контексте вузовского образования // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 4. – С. 88–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25085284>
35. **Судоргина Л. В.** Индивидуальное сопровождение участников образовательных отношений как основа качественного образования // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 3. – С. 78–85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26737915>
36. **Трофимов В. М.** О математической природе сообразительности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 151–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.10>



DOI: [10.15293/2658-6762.1902.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04)

Yury Viktorovich Pushkarev,

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,

Law and Philosophy Department,

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5919-7221>

E-mail: [pushkarev73@mail.ru](mailto:pushkarev73@mail.ru)

Elena Aleksandrovna Pushkareva,

Doctor of Philosophical Sciences, Professor,

Law and Philosophy Department,

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1857-6783>

E-mail: [pushkarev73@mail.ru](mailto:pushkarev73@mail.ru)

## Reflexive principles of personal development in the changing information content

### Abstract

**Introduction.** *The article examines the development of individuals' intellectual potential, their ability to reflection and self-analysis. The purpose of the article is to identify the basic reflexive principles of personality development in the context of changing information content.*

**Materials and Methods.** *The methodology of the research includes the analysis and synthesis of research works of foreign and Russian scholars who study the problems of information and knowledge development of society, reflexivity of cognitive processes, and philosophy of education. Philosophy of education as a methodological basis of this study involves the disclosure of General patterns and trends of cognitive development of the individual in the educational process.*

**Results.** *The authors have clarified the basic understanding of such concepts as "reflection" and "reflexive skills of the individual" in the context of developing intellectual potential of the individual. It is argued that the reflexive skills of the individual are the mechanism and condition of their development in the conditions of increasing the role of theoretical reflection on science. Features of influence of communication and information determinants on processes of formation of information and knowledge are revealed. Particular attention is paid to the identification of the reasons for the increase in the volume of knowledge, but reducing the quality of its reflection, and the quality of knowledge acquisition. The main possibilities of the content reflection of the received information by are revealed. It is emphasized that it is necessary to develop the system of educational knowledge as a system of ideological knowledge of the individual, formed on the basis of the principles of philosophical reflection.*

**Conclusions.** *Conclusions are made about reflexive principles of personality development in the conditions of changing information content.*

### Keywords

*Personality development; Reflexive principles of development; Modern education; Philosophical reflection; Quality of reflection; Sustainable development of society; Information development.*



## REFERENCES

1. Aykac V. An application regarding the availability of mind maps in visual art education based on active learning method. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 174, pp. 1859–1866. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.848>
2. Beltramo J. L. Developing adaptive teaching practices through participation in cogenerative dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 63, pp. 326–337. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.007>
3. Chițiba C. A. Lifelong learning challenges and opportunities for traditional universities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 46, pp. 1943–1947. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.408>
4. Choi K.-H., Shin S. Population aging, economic growth, and the social transmission of human capital: An analysis with an overlapping generations model. *Economic Modelling*, 2015, vol. 50, pp. 138–147. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2015.05.015>
5. Diaz-Fernandez M., Pasamar-Reyes S., Valle-Cabrera R. Human capital and human resource management to achieve ambidextrous learning: a structural perspective. *BRQ Business Research Quarterly*, 2017, vol. 20, no. 1, pp. 63–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brq.2016.03.002>
6. Ergas O. Reclaiming ethics through “self”: A conceptual model of teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 68, pp. 252–261. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.013>
7. Gogan L. M., Artene A., Sarca I., Draghici A. The impact of intellectual capital on organizational performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 221, pp. 194–202. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.106>
8. Kokkos A. The Challenges of Adult Education in the Modern World. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 180, pp. 19–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.079>
9. Korhonen H., Heikkinen H., Kiviniemi U., Tynjälä P. Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 61, pp. 153–163. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>
10. Koukourikos P., Papadopoulos K. Development of cognitive maps by individuals with Blindness using a multisensory application. *Procedia Computer Science*, 2015, vol. 67, pp. 213–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.265>
11. Laal M. Lifelong Learning and Technology. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 83, pp. 980–984. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.182>
12. Le Roux I. New large class pedagogy: developing students' whole brain thinking skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2011, vol. 15, pp. 426–435. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.116>
13. Mena J., Hennissen P., Loughran J. Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 66, pp. 47–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
14. Pasban M., Nojehdeh S. H. A review of the role of human capital in the organization. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 230, pp. 249–253. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.032>
15. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Philosophical interpretation of knowledge and information: Knowledge value and information diversity in modern communication. *XLinguae*, 2018, vol. 11 (3), pp. 176–184. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.03.17>



16. Sedova K. A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 67, pp. 278–290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>
17. Šmajs J. The philosophical conception of a constitution for the Earth. *Human Affairs*, 2015, vol. 25, issue 3, pp. 342–361. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>
18. Svojanovsky P. Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 66, pp. 338–348. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
19. Toom A., Pietarinen J., Soini T., Pyhältö K. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 63, pp. 126–136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>
20. Tzeremes N. G. The effect of human capital on countries' economic efficiency. *Economics Letters*, 2014, vol. 124, no. 1, pp. 127–131. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2014.05.006>
21. Wahlgren B., Mariager-Anderson K., Sørensen S. H. Expanding the traditional role of the adult education teacher – the development of relation-al competences and actions. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 60, pp. 303–311. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.005>
22. Wohlin C., Šmite D., Brede Moe N. A general theory of software engineering: balancing human, social and organizational capitals. *Journal of Systems and Software*, 2015, vol. 109, pp. 229–242. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2015.08.009>
23. Bayborodova L. V., Belkina V. N., Gruzdev M. V., Gushchina T. N. Student-centered educational technology of individualization within the framework of teacher education institutions. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, no. 5, pp. 7–21. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.01>
24. Dalinger V. A. Reflexive problems as a means of providing understanding of the educational material on mathematics. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2012, no. 8, pp. 118–121. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17955339>
25. Diner E. V., Mosunova L. A. Imagination development in the process of reading e-books. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, no. 2, pp. 34–48. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1702.03>
26. Knyazev N. A. *Philosophical problem of essence and existence of a science*: Monograph. Krasnoyarsk, Siberian State Aerospace University Acad. M. F. Reshetnev Publ., 2008, 270 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20047299>
27. Lomakina T. Yu. *The modern principle of development of continuous education*. Monograph. Moscow, Nauka Publ., 2006, 221 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19972847>
28. Mosunova L. A. Managing reading of literary texts as a process of search for meaning. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, no. 2, pp. 135–152. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1802.08>
29. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. *Education of knowledge society: specificity of modern development*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 196 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960634>
30. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Fundamental knowledge in the context of the problems lifelong learning and continuing education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, no. 1, pp. 87–98. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1601.08>
31. Pushkareva E. A. *Philosophical analysis of the integration of education and science*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 172 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24174773>



32. Pushkareva E. A. *Value foundations of interaction between modern education and science*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 172 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960640>
33. Ryapisova A. G. Reflection of the results educational activities. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2015, no. 4, pp. 54–65. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25085277>
34. Stepanova L. N. Individual learning paths in the context of higher education. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2015, no. 4, pp. 88–92. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25085284>
35. Sudorgina L. V. Individual support of participants of educational relations as the basis for quality education. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2016, no. 3, pp. 78–85. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26737915>
36. Trofimov V. M. About the mathematical nature of acumen. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, no. 4, pp. 151–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.10>

Submitted: 02 September 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

© Б. О. Майер

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.05)

УДК 101

**ЗНАНИЕ, НАВЫКИ, КОМПЕТЕНЦИИ: ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Б. О. Майер (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** Проблема, на разрешение которой направлено данное исследование: противоречие между сложившейся многолетней практикой использования подхода на основе знаний, умений, навыков в образовательном процессе и отсутствием ясной и четкой преемственности компетентностного подхода по отношению к знаниям, умениям, навыкам.

Основная цель статьи – проанализировать эпистемологические противоречия в семантическом ряде «знания, навыки, компетенции» и выявить иерархию взаимообусловленности данных понятий и, как следствие, снять противоречие между сложившейся многолетней практикой использования подхода на основе знаний, умений, навыков в образовательном процессе и компетентностным подходом.

**Методология.** Заключается в эпистемологическом анализе понятийного ряда «знание – навыки – компетенции» на основе массива отечественной и зарубежной литературы с использованием принципа буквализма, концепции неявного знания и допущения о наличии информационных паттернов в семантике описания анализируемых понятий.

**Результаты.** Если пара «знание – информация» связана диалектически как форма и содержание, то содержанием знания является информация, а форма подобной информации в ментальности субъекта есть знание. При этом с точки зрения диалектики знания и информации уместнее всего подразделять формы обучения на обучение с оперативной обратной связью между преподавателем и обучающимся и обучение без подобной обратной связи.

С точки зрения кибернетической эпистемологии изучение умения – это процесс построения в психике субъекта алгоритма предполагаемого действия, тогда как выработка навыка есть «написание» программы данного алгоритма нейрофизиологическими средствами не только в психике, но и в мышечных паттернах.

Компетентностный подход с необходимостью связан с формированием системы алгоритмов, позволяющих адаптироваться к вариативности деятельности, т. е. с формированием системно взаимосвязанного набора умений.

Основное отличие умения от компетенции заключается в «образе потребного будущего», т. е. целевой функции, присущей умению или компетенции. В случае умения целевая функция заключается в эффективном выполнении некоторого конкретного действия. А в случае компетенции целевая функция заключается в эффективном выборе и применении на практике тех умений и навыков (из всего их набора), которые наиболее адекватны сложившейся реальности трудовых действий, социальной коммуникации, иных процедур социальной активности.

**Заключение.** Таким образом, если умение – это алгоритм, то компетенция – это алгоритм алгоритмов для эффективных действий в вариативном окружении.

**Ключевые слова:** знание; информация; умения; навыки; компетенции; компетентностный подход; неявное знание; паттерн.

Майер Борис Олегович – доктор философских наук, профессор кафедры права и философии, проректор по научной работе, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [maierbo@gmail.com](mailto:maierbo@gmail.com)



### Проблема исследования

Компетентностный подход в России положен в основу федеральных государственных образовательных стандартов примерно с начала 2010-х годов<sup>1</sup>. Как пишет Г. Б. Корнетов: «Согласно получившей распространение точки зрения, компетентностный подход является попыткой приведения в соответствие массовой школы и потребностей рынка труда... Данный подход акцентирует внимание на результате образования, где в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях»<sup>2</sup>. Однако по настоящее время в отечественной [1] и зарубежной [2–8] научной среде не утихают дискуссии о сущности и содержании компетентного подхода, его взаимосвязи с системой образования на основе знаний, умений, навыков, его взаимосвязи с деятельностным подходом и др.

В основе компетентностного подхода находится понятие «компетенция», которое в федеральных государственных образовательных стандартах<sup>1</sup> определяется такими словосочетаниями, как «способность использовать...», «способность анализировать...», «способность к коммуникации...», «способность к самоорганизации...», «готовность использовать...», «готовность действовать...» и др., в основе которых находятся термины – способность, готовность и аналогичные. При этом в стандартах в явном виде не указана содержательная взаимосвязь компетенций с традиционными для системы образования терминами – знания, умения, навыки, хотя послед-

ние и включаются в образовательные программы как, если можно так сказать, составная часть компетентностного подхода. Для целей нашей статьи важно указать, что по настоящее время отсутствует единый совместный эпистемологический анализ ряда вышеуказанных ключевых понятий – знания, умения, навыки, компетенции. В этом и заключается основная проблема, на разрешение которой направлено данное исследование: противоречие между сложившейся многолетней практикой использования подхода на основе ЗУНов (знаний, умений, навыков) в образовательном процессе и отсутствием ясной и четкой преемственности компетентностного подхода по отношению к ЗУНам.

### Цель статьи

Основная цель статьи – проанализировать эпистемологические противоречия в семантическом ряде «знания, навыки, компетенции» и выявить иерархию взаимообусловленности данных понятий и, как следствие, снять противоречие между сложившейся многолетней практикой использования подхода на основе ЗУНов (знаний, умений, навыков) в образовательном процессе и компетентностным подходом.

Для достижения поставленной цели в работе принята следующая логика исследования. Первоначально анализируется понятие «знание» и его связь с понятием «информация», затем на основе диалектики знания и информации проясняется онтология умений и навыков как соотношения алгоритма и его программной реализации, а на заключительном этапе выявляется онтология компетенций

<sup>1</sup> См., например: «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 01.03.01 Математика (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 N 33774). – URL:

[http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/010301\\_Matematika.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/010301_Matematika.pdf) (дата обращения: 11.01.2019)

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б. Историко-теоретическое исследование педагогической реальности. – М.: АСОУ, 2018. – С. 173.

и компетентностного подхода в качестве важнейшей стороны алгоритмизации социальной адаптации. В результате выстраивается эпистемологическая иерархия диалектических пар: информация – знание, алгоритм (умение) и его программная нейрофизиологическая реализация (навык), компетенция – алгоритм социальной адаптации. Данная иерархия снимает противоречие между сложившейся практикой компетентностного подхода и традицией образовательного процесса на основе ЗУНов.

### Методология исследования

В качестве методологии исследования использован эпистемологический анализ понятийного ряда «знание – навыки – компетенции» на основе массива отечественной и зарубежной литературы. При этом для достижения целей статьи анализируется не только поверхностное значение понятий, но и их буквальное глубинное содержание в соответствии с принципом буквализма М. Эриксона<sup>3</sup>, или согласно М. Полани<sup>4</sup> – «неявное знание», содержащееся в данных понятиях. М. Полани писал: «Основным стержнем концепции неявного знания является положение о существовании двух типов знания: центрального, или явного, эксплицируемого, и периферического, неявного, скрытого, имплицитного. Причем имплицитный элемент познавательной активности субъекта трактуется не просто как неформализуемый избыток информации, а как необходимое основание логических форм знания»<sup>5</sup>.

Для выявления структур неявного знания, имплицитно находящегося «за» проявленным понимаем понятий в нашем анализе

используется также подход Г. Бейтсона на основе паттернов информации, когда информационный комплекс «некоторым способом может быть разделен "чертой" таким образом, что наблюдатель, воспринимающий только то, что находится по одну сторону этой черты, может догадаться (с успехом, превышающим случайный), что же находится по другую сторону черты»<sup>6</sup>. Фактически допущение о наличии паттернов информации в ряду анализируемых понятий есть инструментальное изложение диалектики формы и содержания, явления и сущности, когда по характерным и значимым особенностям формы или явления можно выносить обоснованные суждения о сущности или о содержании.

Таким образом, методология исследования заключается в эпистемологическом анализе понятийного ряда «знание – навыки – компетенции» на основе массива отечественной и зарубежной литературы с использованием принципа буквализма, концепции неявного знания и допущения о наличии информационных паттернов в семантике описания анализируемых понятий.

### Результаты исследования

#### *Анализ понятия «знание»*

Знание – онтологически сложный объект. Как писал один из ведущих российских философов В. В. Целищев: «Стандартным определением является следующее: знание есть обоснованная истинная вера... Определение получается при ответе на вопрос, какие условия должны быть выполнены для того, чтобы правильно описать, что человек знает

<sup>3</sup> Эриксон М. Стратегия психотерапии. – СПб.: Летний сад, 1999. – 512 с.

<sup>4</sup> Полани М. Личностное знание. – М.: Редакция литературы по психологии и педагогике, 1985. – 344 с.

<sup>5</sup> Там же. С. 8.

<sup>6</sup> Бейтсон М. К. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. – М.: Смысл, 2000. – 476 с.



что-то»<sup>7</sup>. Во Всемирной энциклопедии по философии дается более развернутое определение знания в его соотношении с информацией. «Знание – селективная (1), упорядоченная (2), определенным способом (методом) полученная (3), в соответствии с какими-либо критериями (нормами) оформленная (4) информация, имеющая социальное значение (5) и признаваемая в качестве именно знания определенными социальными субъектами и обществом в целом (6)»<sup>8</sup>. Иными словами, с позиций кибернетической эпистемологии знание есть некоторая информационная динамическая модель окружающей среды, на основе которой субъект имеет возможность предсказывать и заранее оценивать результаты своих действий, в том числе в социальном контексте<sup>9</sup>. Таким образом, в данном подходе знание – это упорядоченная информация, имеющая социальное значение, определенным способом полученная и организованная в соответствии с определенными критериями в виде информационной динамической модели окружающей среды, позволяющей признать за данной информацией статус знания.

В выше приведенном подходе ключевым словом в определении знания является понятие «информация». Даже первое определение В. В. Целищева базируется на понятии «вера», но содержательная сторона веры есть также информация.

Нечеткость соотношения информации и знания вызывает, как правило у студентов, такие высказывания, как «приобретаю знания», «получаю знания» и т. п. Ряд педагогов также

могут позволить себе подобные высказывания. Однако, чтобы прояснить эпистемологическую неточность таких высказываний, надо понимать, что передается информация, а знание (как информационная динамическая модель) не транслируемо, оно «создается» субъектом на основе получаемой информации и социального опыта и носит исключительно личностный характер. При этом «...диалектика взаимоотношения информации и знания зачастую понимаемая с точки зрения когнитивных установок как превращение одного в другое, в действительности есть диалектика формы и содержания процесса познания, имеющего информационно-знаниевую природу»<sup>10</sup>. Это не субъективистское понимание знания, поскольку за счет социальной включенности и социального контекста создаваемые личностные информационные динамические модели реальности во многом изоморфны, хотя и создаются за счет личностных усилий.

Таким образом, если пара «знание – информация» связана диалектически как форма и содержание, то следует признать, что *содержанием* знания является информация (имеющая признаки, перечисленные выше), а *форма* подобной информации в ментальности субъекта есть знание. Понимание данного факта позволяет отвечать на такие злободневные вопросы, как место онлайн-образования в системе обучения, роль аудиторных и внеаудиторных занятий и их соотнесение друг с другом, место и значение преподавателя в си-

<sup>7</sup> Целищев В. В. Эпистемология. – URL: <http://www.philosophy.nsc.ru/PUBLICATION/Tselishchev/Epistem.htm> (дата обращения: 11.01.2019)

<sup>8</sup> Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2001. – С. 373. – (Современный литератор).

<sup>9</sup> Бурцев М. Эволюционно-кибернетический подход к моделированию адаптивного поведения. – URL: <http://dserv.keldysh.ru/pages/mrburweb/publ/kolomna02.htm> (дата обращения: 11.01.2019)

<sup>10</sup> Петров М. А. О соотношении понятий «знание» и «информация»: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. – Красноярск, 2005. – 146 с.

стеме образования, т. е. соотнесенности контактной и не контактной работы с обучающимися. При этом с точки зрения диалектики знания и информации уместнее подразделять формы обучения на обучение с оперативной обратной связью между преподавателем и обучающимся и обучение без подобной обратной связи.

Например, форма обучения – лекции. Здесь оперативная обратная связь практически отсутствует, и содержание лекции – это передача информации. Другой пример, онлайн-обучение в форме видео-конференции или в виде чата – здесь оперативная обратная связь присутствует постоянно и является неотъемлемой частью процесса обучения. В последнем случае у преподавателя есть возможность активно влиять на процесс формирования личностной информационной динамической модели реальности в данной предметной области, следовательно, на формирование знания у субъекта обучения. Следовательно, граница проходит не по линии «контакт – безконтакт», «аудиторные – внеаудиторные занятия», а по линии отсутствия или наличия оперативной обратной связи между преподавателем и обучающимся.

Такое понимание позволяет более внимательно увидеть содержательную часть умений и навыков как обобщающих понятий и прояснить их соотношение со знанием и лежащей в его основе информацией.

#### *Умения и навыки*

В отечественной педагогике сложилось вполне устойчивое понимание того, что такое умения и навыки. Например: «Умение – это промежуточный этап овладения новым спосо-

бом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка... Навыки – это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения...»<sup>11</sup>. Здесь интересно отметить, что автор понимает знание исключительно как *правило*, что отстоит довольно далеко от описанного его понимания как информационной динамической модели реальности, в состав которой правила, конечно, могут входить, но модель набором правил не исчерпывается.

Ряд зарубежных авторов придерживаются того же мнения, что навыки – это серия автоматизированных действий: “Skills are acquired in a process of several steps and are finally characterized by an automated series of actions” [9]. “A skill is a specific ability of an individual, typically manual and/or coordinative features, which is geared to a task – or, more precisely, a task type – itself quite a narrow category, involving the application of a technique” [10]. Вместе с тем зарубежные авторы часто не подразделяют умения и навыки: “Behavioral or cognitive skills are concrete actions or applications of cognitive operations on concretely defined problems (e.g., driving with a stick shift or applying an algorithm on new data)” [11]. Последняя цитата приведена здесь, поскольку в ней появилось понятие «алгоритм» в связке с понятием «навык», что потребуется нам ниже.

Вместе с тем встречаются и такие мнения, что навык – это ситуативно зависимое

<sup>11</sup> Харламова И. Ф. Педагогика. – URL: <http://avkrasn.ru/article-88.html> (дата обращения: 11.01.2019)



процедурное знание: “Thus, there is reason to infer that skills are either the successful application of situation-specific knowledge or even procedural knowledge itself. In contrast, abilities are only cognitive in nature and represent more general, dispositional capacities”<sup>12</sup>. Более того, иногда социальные навыки (а большинство навыков социально) практически не различают с компетенциями: “Social skills are defined as the specific abilities that enable a person to perform competently at particular social tasks”<sup>13</sup>.

Анализируя выше перечисленные и другие работы, нетрудно увидеть, что и отечественные, и зарубежные авторы единогласны в том, что навыки (и умения) – это некоторые действия, осуществляемые на основе знания. Говоря о действиях, лежащих в основе умений и навыков, необходимо также понимать, что все человеческие действия связаны с мышечными паттернами и базируются на них. Как писал Х. Дрейфус: «Вообще говоря, в процессе приобретения любого навыка – будь то умение танцевать, водить машину или говорить на иностранном языке – мы должны на первых порах медленно трудно и осознанно следовать правилам. Затем наступает момент, когда управление, наконец, передается телу. И, по-видимому, в этот момент мы не просто переводим соответствующие жесткие правила в подсознание, а, скорее, подбираем определенный мускульный гештальт, который сообщает нашему поведению новую гибкость и

плавность»<sup>14</sup>. Здесь интересно заметить, что анализируя литературу, посвященную умениям и навыкам, автор статьи не встречал работ, где бы уделялось систематическое внимание факту их становления на основе мышечных паттернов (исключая навыки рабочих профессий), хотя в отечественной науке еще с конца 1940-х годов благодаря пионерским работам Н. А. Бернштейна<sup>15</sup> развивается научная школа, где разработана теория уровней управления движениями человека, этапов их освоения, алгоритмизации процесса освоения мышечных паттернов и т. д. Интересно было бы проанализировать работы, например, специалистов по обучению иностранным языкам, как они используют наработки школы Н. А. Бернштейна в постановке паттернов речевой мускулатуры обучающегося.

Итак, если и умения, и навыки – это действия в контексте определенного знания и на основе мышечных паттернов, где умение есть промежуточный этап освоения нового навыка, то как их можно подразделить эпистемологически, и как знание в качестве динамической модели реальности включено в процесс овладения умениями и навыками?

Ответ на данный вопрос нетрудно получить с позиций кибернетической эпистемологии, если учесть различие между алгоритмом как последовательным набором правил, имеющим, возможно, ветвления, условные пере-

<sup>12</sup> Süß H.-M., Weis S., Seidel K. Soziale Kompetenzen // Weber H., Rammsayer T. (Eds.) Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie, (Reihe Handbuch der Psychologie). – Hogrefe: Göttingen, 2005. – P. 350–362.

<sup>13</sup> McFall R. M. A review and reformulation of the concept of social skills // Behavioral Assessment. – 1982. – Vol. 4, Issue 1. – P. 1–33.

<sup>14</sup> Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины. Критика искусственного разума. – М.: Прогресс, 1978. – 334 с.

<sup>15</sup> См.: Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко; изд. подгот. И. М. Фейгенберг. – М.: Наука, 1990. – 494 с. URL: [http://elibrary.gnpbu.ru/text/bernshteyn\\_fiziologiya-dvizheniy\\_1990/](http://elibrary.gnpbu.ru/text/bernshteyn_fiziologiya-dvizheniy_1990/); Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с. URL: [http://elibrary.gnpbu.ru/text/bernshteyn\\_olovkosti\\_1991/fs,1/](http://elibrary.gnpbu.ru/text/bernshteyn_olovkosti_1991/fs,1/)

ходы, циклы и т. п., и его программной реализацией в виде однозначной пошаговой последовательности инструкций действия. Здесь можно отметить, что между алгоритмом и его программной реализацией существует такая же взаимосвязь, как между информацией и знанием, т. е. диалектическая взаимосвязь формы и содержания, где алгоритм – форма представления программы, а программа – содержание алгоритма, его реализация.

Учитывая, что умение – промежуточный этап освоения навыка, когда действия осуществляются под сознательным контролем на основе ситуационно определенного знания, не трудно понять, что с точки зрения кибернетической эпистемологии, изучение умения – это процесс построения в психике субъекта алгоритма предполагаемого действия, тогда как выработка навыка есть «написание» программы данного алгоритма нейрофизиологическими средствами не только в психике, но и в мышечных паттернах. При этом алгоритм умения чаще всего – это алгоритм с обратной связью для осуществления, по выражению Н. А. Бернштейна, «сенсорных коррекций» по отношению к планируемому результату действия. А планируемый результат действия в терминологии Н. А. Бернштейна есть «образ потребного будущего». Здесь необходимо отметить, что в современной терминологии кибернетической эпистемологии «образ потребного будущего» есть целевая функция реализуемого алгоритма. Термин «целевая функция» более формализован и, в отличие от «образа потребного будущего», не несет личностной смысловой нагрузки и поэтому является предпочтительным в рамках эпистемологического анализа.

Выстраивается следующая цепочка: информация о предметной области транслируется обучающемуся, возможно без обратной

связи с преподавателем, и затем (или параллельно) в процессе активного взаимодействия с преподавателем на основе личностных усилий обучающегося трансформируется в знание, т. е. в информационную динамическую модель изучаемой реальности. На основе выработанного знания и при активном взаимодействии обеих сторон процесса обучения формируется алгоритм (умение) как средство достижения целевой функции (потребного будущего), который затем прописывается в виде нейрофизиологической программы (навыка), в том числе и в виде мышечных действий, а реализация последней осуществляется на практике под целевым контролем все той же динамической информационной модели изучаемой реальности (знания). Таким образом замыкается петля обратной связи образовательного процесса, и цикл может повторяться.

Необходимо понимать, что целевая функция (образ потребного будущего) есть связующее звено (мостик) между знанием, умением и его реализацией в виде программы (навыка). Действительно, образ потребного будущего выступает целевой функцией при формировании умения и при осуществлении действия в виде навыка, но принадлежит области знания, т. е. информационной динамической модели реальности. С данной точки зрения основная задача педагогики в образовательном процессе – оптимизировать этапы описанного выше процесса по критериям эффективности затрачиваемых часов, усилий педагога и обучающегося, качеству выстраиваемых алгоритма и программы, соответствия основных параметров информационной динамической модели основным социальным критериям общества (воспитание), в котором находится обучающийся и т. п.



### Компетенции

В приведенной модели отсутствует важнейший аспект – это то, в какой степени вырабатываемые навыки общественно адекватны и в какой мере они способствуют адаптации человека к природному и социальному мирам. В противоположность этому «...компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение решать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности, при освоении современной техники и технологии, во взаимоотношениях людей, при оценке собственных поступков, в практической жизни...»<sup>16</sup>. Аналогичного мнения придерживаются и зарубежные авторы [12–15]: “We define social competence as socially effective behavior and its cognitive, effective and conative antecedents. Socially effective behavior is behavior that is instrumental in helping people achieve personal goals that are social in nature” [12]. Или: “The notion of communicative competence refers to an individual's capability to communicate successfully in terms of both effectiveness (goal achievement) and appropriateness (acceptability in relation to context)” [14].

Ключевым понятием для компетентностного подхода является понятие «компетенция», которое определяется как способность использовать, способность анализировать, способность к коммуникации, способность к самоорганизации, готовность использовать, готовность действовать и т. п. Как видно, в дефинициях понятия «компетенция» есть две стороны. Во-первых, готовность (способность) действовать в виде определенных навыков и, во-вторых, «вписанность» таких действий в социальный контекст, что обеспе-

чивает их эффективность, соответствие ситуации «здесь и сейчас», отвечает актуальным потребностям общества, в конце концов, рынка труда.

Таким образом, все компетенции по необходимости носят социальный характер, не корректно говорить о какой-либо компетенции вне социального контекста. Действительно: “Social competence is viewed as an organizing construct, with transactional, context-dependent, and goal-specific characteristics. Four general approaches to the operational definition of social competence are identified: social skills, sociometric status, relationships, and functional outcomes” [15, p. 123]. Или: “We consider social competence as the entity of all individual resources (i.e., the potential) necessary to show social competent behavior in varying types of applied settings” [12].

Итак, если компетенции – это, с одной стороны, готовность (способность) действия в виде навыков, а, с другой, эффективность таких действий в вариативных социальных условиях, то как обеспечивается эффективная вариативность на базе набора заранее автоматизированных (программно прописанных) действий (навыков), и какую здесь роль играет информационная динамическая модель (знание), если данная модель не отражает всю актуальную изменчивость социальной реальности? И, можно ли говорить, что компетенция – это социально актуализированная готовность (способность) применять навыки?

Для понимания поставленных вопросов необходимо еще раз подчеркнуть, что навык – автоматизированное действие на основе мышечных паттернов, и обратиться к одному из базовых положений школы Н. А. Бернштейна:

<sup>16</sup> Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 10; Цит. по: Корнетов

Г. Б. Историко-теоретическое исследование педагогической реальности. – М.: АСОУ, 2018. – С. 174.

«Нет однозначного соответствия между результатом движения и “командами”, посылаемыми мозгом к мышцам. Есть однозначное соответствие между результатом движения и “образом потребного будущего”, закодированном в нервной системе»<sup>17</sup>. Согласно Н. А. Бернштейну, человек изучает и автоматизирует не «приемы действия», а *алгоритм*, т. е. изучается умение, а навык программируется под конкретную задачу и конкретное окружение. «Действительная цель повторения <...> совсем иная. Повторения осваиваемого вида движения или действия нужны для того, чтобы раз за разом (и каждый раз все удачнее) решать поставленную перед собою двигательную задачу и этим путём доискиваться до наилучших способов этого решения. Повторные решения этой задачи нужны ещё потому, что в естественных условиях никогда ни внешние обстоятельства не бывают два раза подряд в точности одинаковыми, ни сам ход решения двигательной задачи не может повториться два раза подряд абсолютно одинаковым образом. Поэтому необходимо набраться опыта по всему разнообразию видоизменений самой задачи и ее внешней обстановки, и прежде всего по всему разнообразию тех впечатлений, с помощью которых совершаются сенсорные коррекции данного движения. Это необходимо для того, чтобы не растеряться в дальнейшем ни от какого, хотя и незначительного, но неожиданного, изменения самой задачи или обстановки и суметь сразу приспособиться к ним»<sup>18</sup>.

Здесь интересны слова Н. А. Бернштейна о необходимости набраться опыта в разнообразии внешней обстановки и тренировать сен-

сорные коррекции (алгоритм), чтобы в последующем была возможность приспособляться к изменениям обстановки. Действительно, речь идет фактически о задачах компетентностного подхода в области развития двигательных навыков, поэтому при внимательном прочтении можно говорить о том, что Н. А. Бернштейн – предшественник (если не родоначальник) компетентностного подхода, хотя таких слов в его работах не найти. В противоположность высказанному утверждению в современной литературе (особенно зарубежной) по компетентностному подходу сложилось устойчивое мнение, что данный подход начинался с работы 1973 года психолога Д. МакКлеланда, опубликовавшего статью, «в которой доказывал, что традиционные академические тесты способностей и тесты проверки знания, так же как и школьные уровни и дипломы, не прогнозируют эффективное выполнение работы и достижение личностного успеха»<sup>19</sup>. Эта статья стала одной из отправных точек массовой разработки проблемы формирования человеческих компетенций в психологии, педагогике и менеджменте. При этом следует помнить, что работы Н. А. Бернштейна были опубликованы еще в конце 1940 годов, т. е. более чем за 20 лет до Д. МакКлеланда.

Итак, если компетенция – это также алгоритм, а не программа, то чем алгоритм компетенции отличается от алгоритма умения? Из проанализированного материала следует, что основное отличие умения от компетенции заключается в «образе потребного будущего», т. е. целевой функции, присущего умению или компетенции. Действительно, в случае

<sup>17</sup> Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – С. 11. URL: [http://elibrary.gnpbu.ru/text/bernshteyn\\_o\\_lov\\_kosti\\_1991/fs,1/](http://elibrary.gnpbu.ru/text/bernshteyn_o_lov_kosti_1991/fs,1/)

<sup>18</sup> Там же – С. 205.

<sup>19</sup> Корнетов Г. Б. Историко-теоретическое исследование педагогической реальности. – М.: АСОУ, 2018. – С. 178.

умения целевая функция заключается в эффективном выполнении некоторого конкретного действия, как то: говорение на иностранном языке, работа на клавиатуре компьютера, забивание гвоздя (пример Н. А. Бернштейна) и т. п. А в случае компетенции целевая функция заключается в эффективном выборе и применении на практике тех умений и навыков (из всего их набора), которые наиболее адекватны сложившейся реальности трудовых действий, социальной коммуникации, иных процедур социальной активности. Таким образом, если умение – это алгоритм, то компетенция – это алгоритм алгоритмов для эффективных действий в вариативном окружении.

### Заключение, обсуждение

Подведем итоги рассуждений.

- В процессе обучения информация транслируется и приобретает форму знания благодаря личностным усилиям обучающегося в процессе активного взаимодействия обеих сторон процесса обучения в форме обратных связей. При этом знание имеет форму информационной динамической модели реальности.

- На базе данной информационной динамической модели конструируется алгоритм действий (умение), которые далее прописываются в виде нейрофизиологической программы навыка, подстроенного под конкретные условия действия.

- Чаще всего условия действия могут быть изменчивы, поэтому заранее прописать (обучить) всем потребным в будущем действиям не представляется возможным. Возникает противоречие между ранее приобретенными навыками и потребностями сегодняшнего дня, в том числе и рынка труда (о чем часто любят повторять управленцы).

- Следовательно, согласно Н. А. Бернштейну, для сохранения последующей вариативности по отношению к изменяющейся реальности наряду с набором навыков необходимо обучать *алгоритмам* действия (поведения), т. к. все вариации заранее предусмотреть невозможно. Таким образом, только правильно созданные алгоритмы позволяют в последующем прописывать вариативный набор программ действий (навыков) и, если необходимо, оперативно переписывать данные программы.

- Таким образом, в логике нашей статьи компетентностный подход с необходимостью связан с формированием алгоритмов, надстроенных над системой алгоритмов умений, позволяющих адаптироваться к вариативности деятельности, т. е. с формированием системно взаимосвязанного набора умений.

Кроме того, хотелось, чтобы отечественная школа педагогики не забывала, кто был фактически предшественником (родоначальником) компетентностного подхода.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Жафяров А. Ж.** Методология и технология внедрения компетентностного подхода в математическом образовании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 105–115. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1603.10>
2. **Weis S., Conzelmann K.** Social Intelligence and Competencies // International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (Second Edition). – Elsevier, 2015. – P. 371–379. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25094-0>
3. **Malti T., Perren S.** Social Competence // Encyclopedia of Adolescence. – Elsevier, 2011. – P. 332–340. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00090-9>



4. **Kottaridi C., Louloudi K., Karkalakos S.** Human capital, skills and competencies: Varying effects on inward FDI in the EU context // *International Business Review*. – 2019. – Vol. 28, Issue 2. – P. 375–390. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2018.10.008>
5. **Myers J. P., Rivero K.** Preparing globally competent preservice teachers: The development of content knowledge, disciplinary skills, and instructional design // *Teaching and Teacher Education*. – 2019. – Vol. 77. – P. 214–225. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.008>
6. **Chen W., Zhu W., Mason S., Hammond-Bennett A., Colombo-Dougovito A.** Effectiveness of quality physical education in improving students' manipulative skill competency // *Journal of Sport and Health Science*. – 2016. – Vol. 5, Issue 2. – P. 231–238. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.04.005>
7. **Sarkany D., Deitte L.** Providing Feedback: Practical Skills and Strategies // *Academic Radiology*. – 2017. – Vol. 24, Issue 6. – P. 740–746. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acra.2016.11.023>
8. **Heyes C.** Who Knows? Metacognitive Social Learning Strategies // *Trends in Cognitive Sciences*. – 2016. – Vol. 20, Issue 3. – P. 204–213. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.12.007>
9. **Ackerman P. L.** Individual differences in skill learning: An integration of psychometric and information processing perspectives // *Psychological Bulletin*. – 1987. – Vol. 102 (1). – P. 3–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.102.1.3>
10. **Canning R.** Education: Skills Training // *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Second Edition). – Elsevier, 2015. – P. 215–217. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92054-3>
11. **Scherer K. R.** Componential emotion theory can inform models of emotional competence // Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D. (Eds.) *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – P. 101–126. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195181890.003.0004>
12. **Schneider R. J., Ackerman P. L., Kanfer R.** To "act wisely in human relations": Exploring the dimensions of social competence // *Personality and Individual Differences*. – 1996. – Vol. 21, Issue 4. – P. 469–481. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00084-0](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(96)00084-0)
13. **Kanning U. P.** Soziale Kompetenz – definition, Strukturen und Prozesse // *Zeitschrift für Psychologie* // *Journal of Psychology*. – 2002. – Vol. 210, Issue 4. – P. 154–163. DOI: <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>
14. **Vorweg C.** Communicative Competence: Linguistic Aspects // *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Second Edition). – Elsevier, 2015. – P. 294–301. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.53042-6>
15. **Rose-Krasnor L.** The nature of social competence: A theoretical review // *Social Development*. – 1997. – Vol. 6, Issue 1. – P. 111–135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.05)

Boris Olegovich Mayer,  
Doctor of Philosophy Sciences, Professor, Vice-Rector,  
Law and Philosophy Department,  
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4083-4638>  
E-mail: [maierbo@gmail.com](mailto:maierbo@gmail.com)

## Knowledge, skills, and competencies: an epistemological analysis

### Abstract

**Introduction.** This study attempts at solving the problem of contradictions between the current long-standing practice of using an approach based on knowledge and skills in the educational process and the lack of a clear and precise continuity of the competence approach in relation to knowledge and skills. The main goal of the article is to analyze epistemological contradictions in the semantic “knowledge, skills, and competencies” series and identify the hierarchy of interdependence of these concepts and, as a result, remove the contradiction between the current long-standing practice of using an approach based on knowledge and skills in the educational process and the competence approach.

**Materials and Methods.** The research methodology consists in an epistemological analysis of the conceptual “knowledge-skills-competencies” series based on an array of domestic and foreign literature using the principle of literalism, the concept of implicit knowledge and the assumption about the presence of information patterns in the semantics of describing the analyzed concepts.

**Results.** If the pair “knowledge – information” is connected dialectically as form and content, it should be recognized that the content of knowledge is information, and the form of such information in the mentality of the subject is knowledge. At the same time, from the point of view of the dialectic of knowledge and information, it is most appropriate to subdivide the forms of education into: training with real-time feedback between the teacher and the student and training without such feedback. From the point of view of cybernetic epistemology, the study of skill is the process of constructing an algorithm of a supposed action in the psyche of a subject, whereas developing a skill is “writing” a program of a given algorithm with neurophysiological means not only in the psyche, but also in muscle patterns. Competence-based approach is necessarily associated with the formation of a system of algorithms that allow to adapt to the variability of activities, with the formation of a systemically interconnected skill set.

**Conclusions.** The main difference between skill and competency is in the “image of the required future”, i.e. objective function inherent in skill or competency. Indeed, in the case of skill, the objective function involves effective performance of a specific action. And in the case of competency, the objective function involves effective selection and practical application of those skills and abilities which are most adequate to the current reality of labor practices, social communication, and other procedures of social activity. Thus, if skill is an algorithm, competency is an algorithm of algorithms for effective actions in a variable environment.

### Keywords

Knowledge; Information; Skills; Competencies; Competence-based approach; Implicit knowledge; Pattern.

## REFERENCES

1. Zhafyarov A. Z. Methodology and technology of implementation of competence-based approach in mathematical education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, no. 3, pp. 105–115. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1603.10>



2. Weis S., Conzelmann K. Social intelligence and competencies. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (Second Edition)*. Elsevier Publ., 2015, pp. 371–379. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25094-0>
3. Malti T., Perren S. Social Competence. *Encyclopedia of Adolescence*. Elsevier Publ., 2011, pp. 332–340. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00090-9>
4. Kottaridi C., Louloudi K., Karkalakos S. Human capital, skills and competencies: Varying effects on inward FDI in the EU context. *International Business Review*, 2019, vol. 28, issue 2, pp. 375–390. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2018.10.008>
5. Myers J. P., Rivero K. Preparing globally competent preservice teachers: The development of content knowledge, disciplinary skills, and instructional design. *Teaching and Teacher Education*, 2019, vol. 77, pp. 214–225. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.008>
6. Chen W., Zhu W., Mason S., Hammond-Bennett A., Colombo-Dougovito A. Effectiveness of quality physical education in improving students' manipulative skill competency. *Journal of Sport and Health Science*, 2016, vol. 5, issue 2, pp. 231–238. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.04.005>
7. Sarkany D., Deitte L. Providing Feedback: Practical Skills and Strategies. *Academic Radiology*, 2017, vol. 24, issue 6, pp. 740–746. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acra.2016.11.023>
8. Heyes C. Who Knows? Metacognitive Social Learning Strategies. *Trends in Cognitive Sciences*, 2016, vol. 20, issue 3, pp. 204–213. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.12.007>
9. Ackerman P. L. Individual differences in skill learning: An integration of psychometric and information processing perspectives. *Psychological Bulletin*, 1987, vol. 102 (1), pp. 3–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.102.1.3>
10. Canning R. Education: Skills training. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (Second Edition)*. Elsevier Publ., 2015, pp. 215–217. DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92054-3>
11. Scherer K. R. Componential emotion theory can inform models of emotional competence. Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D. (Eds.) *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. Oxford, Oxford University Press Publ., 2007, pp. 101–126. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195181890.003.0004>
12. Schneider R. J., Ackerman P. L., Kanfer R. To "act wisely in human relations": Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*, 1996, vol. 21, issue 4, pp. 469–481. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00084-0](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(96)00084-0)
13. Kanning U. P. Soziale kompetenz – definition, strukturen und prozesse. *Zeitschrift für Psychologie. Journal of Psychology*, 2002, vol. 210, issue 4, pp. 154–163. DOI: <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>
14. Vorwerg C. Communicative competence: Linguistic aspects. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (Second Edition)*, Elsevier Publ., 2015, pp. 294–301. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.53042-6>
15. Rose-Krasnor L. The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 1997, vol. 6, issue 1, pp. 111–135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>

Submitted: 09 January 2019

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



[www.vestnik.nspu.ru](http://www.vestnik.nspu.ru)

# МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА

**MATHEMATICS AND ECONOMICS**



© А. Ж. Жафяров

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.06)

УДК 371

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: НЕПРОТИВОРЕЧИВАЯ ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ

*А. Ж. Жафяров (Новосибирск, Россия)*

**Проблема и цель.** В статье представлено исследование проблемы успешности развития экономической ячейки (фирмы, отрасли, объединения отраслей или страны в целом).

**Методология.** Методология решения этой проблемы основана на компетентностном методе реализации эффективного взаимодействия управленцев высшей власти, науки, образования, здравоохранения и производства. Цель: построить иерархическую модель исчисления специфических компетенций и соответствующих компетентностей, которая будет способствовать решению следующих важнейших задач.

**Задача 1.** Выявить приоритетные направления развития экономических ячеек; определить главные проблемы этих направлений; построить структуру главных проблем в виде соответствующей последовательности базисных (мельчайших и неделимых, но содержательных) компетенций.

**Задача 2.** Разработать методологию и технологию подготовки креативно компетентных специалистов по базисным компетенциям главных проблем.

Эти задачи решают временные экспертные комиссии, состоящие из компетентных кадров высшего руководства, науки, производства, образования и т. д.

**Результаты.** Построена модель ИМПККС – иерархическая модель подготовки креативно компетентных специалистов для работы по приоритетным направлениям развития экономических ячеек, основанная на усовершенствованной методологии и технологии автора по компетентностному подходу. Первые три этапа этой модели содержат методологию и технологию научного управления компетенциями, описывающими то, что должны уметь делать специалисты для оптимального развития экономических ячеек. Последние три этапа характеризуют методологию и технологию подготовки кадров, которые компетентны реализовать задуманный план – результат деятельности экспертных комиссий на первых трех этапах.

**Заключение.** Внедрение предлагаемой модели в образовательный процесс будет способствовать повышению качества математического образования и уровню подготовки креативно компетентных специалистов.

**Ключевые слова:** компетенция; компетентность; противоречивая теория; теорема К. Геделя; методология компетентностного подхода; иерархическая модель подготовки; качество математического образования.

---

**Жафяров Акрам Жафярович** – доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой геометрии и методики обучения математике, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [akram39@yandex.ru](mailto:akram39@yandex.ru)

## Постановка проблемы. Методология

### *1. Иерархическая модель подготовки креативно компетентных специалистов*

Технология, реализующая подготовку указанных кадров, может быть создана только на основе серьезного научно-методического обеспечения и высококвалифицированных специалистов системы образования, поэтому такая технология является дорогой. Отсюда следует, что ее целесообразно применять для подготовки специалистов только по приоритетным направлениям развития экономической ячейки. Следовательно, актуальной в первую очередь становится тщательная подготовка списка приоритетных направлений и главных компетенций этих направлений. Указанную весьма ответственную и значимую работу должна выполнить компетентная экспертная комиссия, состоящая из компетентных руководителей высшей власти, работодателей высшего состава, представителей науки, образования, здравоохранения и производства.

Несколько лет тому назад в России был составлен перечень приоритетных направлений развития России. После этого государственное финансирование проводилось в основном по этим направлениям. Созданное ФАНО занимается исчислением компетенций по приоритетным направлениям и их финансированием. До этих мер коэффициент эффективности вклада в интеллектуальный потенциал России был менее 1 % (США – 12 %, Германия – 8 %, Финляндия – 20 %). Теперь этот показатель существенно увеличился.

Успешность развития экономической ячейки зависит от компетентности временных экспертных комиссий по определению: приоритетных направлений и их главных проблем; структуры главных проблем в виде последова-

тельности основных компетенций и их разбиения на базисные компетенции (см. *Рис. Модель ИМПККС*). Однако указанная успешность не может быть достигнута без креативно компетентных специалистов по базисным компетенциям всех основных компетенций.

Мы подошли к самой критической точке – как добиться креативной компетентности по каждой компетенции. Здесь следует обратить особое внимание на людей, занимающихся проблемами компетентностного подхода. Дело в том, что абсолютное большинство авторов путаются в ключевых понятиях (компетенция и компетентность). Изложение этих понятий противоречивое, а по знаменитой теореме немецкого ученого К. Гёделя, в противоречивой системе аксиом любую глупость можно доказать как истинную, что и происходит в реальной жизни. Компетенции (т.е. названия видов деятельности) невозможно ни усовершенствовать, ни прививать.

Перечислим наиболее существенные негативы указанной противоречивости.

1. Противоречивые определения ключевых понятий компетентностного подхода не могут служить основой научной теории, так как нет ничего практичнее хорошо разработанной теории, то на этой противоречивости невозможно построить технологию внедрения указанного метода. Этим объясняется отсутствие искомой технологии и изобилие разных ухищрений.

2. Данное обстоятельство порождает обкрадывание научной и практической значимости высокоэффективной педагогической технологии, построенной на основе компетентностного подхода. Из-за этого учащиеся не получают пособий, необходимых для повышения качества образования и личностного развития.

3. Многие исследователи страдают от этой путаницы.

Этап	Название видов деятельности
1	Определение приоритетных направлений
	<div style="text-align: center;"> ↓  <div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ПН-1</div> ... <div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ПН-i</div> ... <div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ПН-k</div> </div> ↓
2	Определение главных проблем ПН-i
	<div style="text-align: center;"> ↓  <div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ГП-1</div> ... <div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ГП-l</div> ... <div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ГП-m</div> </div> ↓
3	Определение основных компетенций ГП-l
	<div style="text-align: center;"> ↓  <div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ОК-1</div> ... <div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ОК-n</div> ... <div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ОК-p</div> </div> ↓
4	Базисные компетенции ОК-n
	<div style="text-align: center;"> ↓  <div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">БК-1</div> ... <div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">БК-r</div> ... <div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">БК-s</div> </div> ↓
5	Технология подготовки креативно-компетентной личности по БК-r
5.1	Формирование БК-r : общие требования, способы формирования, формулировка содержания
5.2	Формирование базисной компетентности по БК-r : Шаг 1 — учим мыслям; Шаг 2 — учим мыслить
5.3	Повышение компетентности по ОК-n в целом Среда повышения: внутренняя, внешняя
6	Повышение компетентности по ОК-1, ..., ОК-p

**Рис.** Модель ИМПККС (Иерархическая модель подготовки креативно компетентных специалистов для работы по приоритетным направлениям)

**Fig.** IMPKKS Model (Hierarchical model of training creatively competent experts for work on the priority directions)

### Результаты исследования

Чтобы понятно было функционирование модели, приведем её интерпретацию на конкретном примере.

*Пример.* Пусть ПН – перечень приоритетных направлений развития страны;

1) ПН –  $i$  (рис.) – система образования, т. е. образование населения признано приоритетным;

2) ГП – подготовка компетентных учителей – одна из главных проблем системы образования;

3) ОК – основные компетенции ГП;

4) ОК- $j$  – дисциплина «Теория чисел», т. е. компетентный учитель, например, математики, должен владеть знаниями о целых числах;

5) из дисциплины «Теория чисел» отобраны в качестве базисных (основных) следующие понятия: делимость целых чисел; признаки делимости; деление с остатком; простые числа; взаимно простые числа; наибольший общий делитель; наименьшее общее кратное. Всё это названо темой «Делимость целых чисел»<sup>1</sup>. На основе этих понятий создаем базисные компетенции (что возможно, так как указанные понятия являются системообразующими).

Далее проводим повышение компетентности в соответствии с этапами 5 и 6 модели ИМПККС.

#### *Общая характеристика модели*

Первые три этапа посвящены оптимальному управлению деятельностью ученых, управленцев и организаторов производства, образования, здравоохранения и т. д. Это связано с тем, что недопустима работа больших коллективов вслепую. В противном случае можно потратить много времени, энергии и

финансовых ресурсов, а в итоге получить ничтожный результат. Например, именно так и получилось с противоракетной обороной. Запад во главе с США потратили многое из перечисленных параметров, но на деле оказалось, что противоракетные установки можно обойти, поэтому европейцы считают (не без оснований): США не может защитить Европу, спасение Европы – дело рук самих европейцев.

Из сказанного следует важность первых трех этапов, суть которых состоит в оптимизации исчисления основных компетенций – актуальных видов деятельности общества. Но каковы бы ни были результаты первых трех этапов, без квалифицированных человеческих ресурсов не будет ни прогресса, ни тем более развития. Это говорит о важности последних трех этапов рассматриваемой модели. Они посвящены подготовке компетентных и креативно компетентных специалистов по соответствующим компетенциям.

Значимость этапов 5 и 6 очевидна, если придерживаться технологии автора. Но они не могут быть реализованы без этапа 4, т. е. без формирования базисных компетенций. Четвертый этап представляет собой реализацию кибернетического подхода – разбиение основной проблемы на базисные компетенции. На этом принципе работают все ЭВМ, которые внесли существенный вклад в увеличение скорости удвоения результатов научных исследований и созданию на их основе наукоемких технологий.

Формирование базисной компетенции (БК) состоит из трех частей:

– первая часть – общие требования к компетентности по данной базисной компетенции;

<sup>1</sup> Жафяров А. Ж., Никитина Е., С., Слепцова А. Е. Дидактическое обеспечение работы учителей с детьми,

одаренными в области математики: учебное пособие. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2016. – 254 с.



– вторая часть – выявление структуры БК;

– третья часть – формулировка содержания (формирование) БК. Этот процесс очень простой для таких тем, как «Делимость целых чисел», он уже отмечен выше. На указанных выше базисных понятиях можно построить базисные компетенции БК-1, ..., БК-7. Совсем по-другому обстоит дело в сложных темах, тем более в громоздких дисциплинах.

Четвертый этап предлагаемой технологии посвящен именно этой проблеме – формированию базисных компетенций. Автором разработан алгоритм создания базисных компетенций любого объекта изучения (ОИ) [16]:

– 1 шаг – разбиваем ОИ на укрупненные дидактические единицы (УДЕ) – относительно замкнутые содержательно богатые подтемы;

– 2 шаг – выделяем множество базисных (основных) и вспомогательных понятий конкретной УДЕ, например, УДЕ–1. В соответствии с общими требованиями формируем базисные компетенции УДЕ–1. Возможны два случая: указанное множество может состоять из одного элемента (тема «Делимость целых чисел») или из нескольких базисных понятий.

Компетентности по базисным компетенциям должны удовлетворять следующим общим требованиям: Т-1, Т-2, ..., Т-5, являющиеся уточнениями пяти предложений болонского соглашения.

Т-1. *Знать* определения и свойства базисных и вспомогательных понятий, на основе которых создана данная компетенция.

Т-2. *Уметь* применять знания для решения учебно-познавательных и практико-ориентированных задач.

Т-3. *Владеть* знаниями и умениями для решения стандартных и нестандартных задач, постановки проблем и нахождения их решений.

Т-4. *Приобрести* навыки инновационной, творческой и исследовательской деятельности.

Т-5. *Непрерывно совершенствовать* свои знания, умения, владение изученным материалом и исследовательской деятельностью.

*Обучающийся может себя считать компетентным* в данной базисной компетенции, если он владеет микрокомпетенциями (дескрипторами) Т-1, ..., Т-5 по отношению к этой компетенции. Следовательно, компетентность по указанным дескрипторам составляет основу для определения компетентности по данной компетенции.

Для убедительности вышесказанного приведем примеры. Сначала рассмотрим БК-1 – первую базисную компетенцию темы «Делимость целых чисел». На ней вкратце продемонстрируем реализацию четвертого этапа авторской технологии. Эта технология применима и для изучения других дисциплин. Только этот этап – формирование базисных компетенций – рассмотрим по биологии, химии и физике<sup>2</sup>.

*Пример 1.* Математика, тема «Делимость целых чисел», БК-1 – делимость целых чисел. Формулировка содержания этой компетенции.

*Обучающийся должен:*

– *знать* определение о и свойствах делимости целых чисел;

<sup>2</sup> Свидетельство о госрегистрации № 2015620571 «Компетентностный подход в образовании: учебно-дидактический комплекс», / А. Ж. Жафяров; дата госрегистрации 06 апреля 2015 г. ФСИС (Федеральная

служба по интеллектуальной собственности); Свидетельство о госрегистрации № 2016621464 «Формирование метапредметной компетентности учащихся 9-х классов» / Г. С. Качалова, А. Ж. Жафяров; дата госрегистрации 31 октября 2016 г., ФСИС).



– *уметь* доказывать истинность этих свойств, решать учебно-познавательные и практико-ориентированные задачи, а также задачи ЕГЭ базового и профильного уровней;

– *владеть* методами решения задач, предложенных для самостоятельного решения и в виде творческих заданий;

– *приобрести навыки* инновационной, творческой и исследовательской деятельности,

– *участвовать* в олимпиадах и конкурсах учебно-исследовательских работ, составлять олимпиадные задачи и решать их.

*Этап 5.* Он состоит из двух шагов (рис. *Модель ИМПККС*). 1 шаг включает 2 пункта: а) краткую современную теорию и б) современную практику, представляющую собой критический анализ решений всех типовых задач по данной тематике.

В теории даем определение делимости целых чисел и 5 свойств, одно из которых с доказательством, а остальные предлагаются доказать самостоятельно.

На практике рассматриваем три типа задач: задачи на сообразительность, позиционность десятичной системы исчисления и олимпиадные задачи.

Эти два пункта объединены под названием «учим мыслить». Остальные два пункта 2 шага – «учим мыслить» – посвящены формированию ответственности, самостоятельности, приобретению навыков инновационной, творческой и исследовательской деятельности. Эти характеристики формируются за счет самостоятельного решения специально подобранных задач и творческих заданий.

*Пример 2.* Биология, 5–6 классы, БК-1 – первая базисная компетенция – клеточное строение и жизнедеятельность живых организмов.

*Обучающийся должен:*

– *знать* определение понятия «клетка», строение клетки, особенности строения растительной и животной клеток, химический состав клетки, основные процессы жизнедеятельности клетки;

– *уметь* работать с источниками биологической информации, представлять схему строения клетки, применять знания для решения задач, работать с лупой и микроскопом;

– *владеть* техникой приготовления и исследования микроскопических препаратов.

*Пример 3.* Химия, 8 класс, БК-1 – первая базисная компетенция – химический элемент как вид атомов с определенной массой.

*Обучающийся должен:*

– *знать* определения базисных понятий (атом, химический знак, относительная атомная масса, валентность) и свойства, понимать смысл химического знака;

– *уметь* применять знания для решения стандартных и нестандартных задач, называть вещества по их химическим формулам, составлять формулы неорганических соединений для изученных классов, определять принадлежность вещества к определенному классу, характеризовать химические свойства веществ различных классов неорганических соединений;

– *владеть* знаниями и умениями по изученному материалу, должен быть готов самостоятельно сформулировать проблему и найти её решение, провести комбинированные расчёты по химическим уравнениям.

*Пример 4.* Физика, 7 класс, БК-1 – первая базисная компетенция – физическая величина.

*Обучающийся должен:*

– *знать* теоретические основы (определение и свойства базисных понятий, составляющих основу этой базисной компетенции), математические понятия и соотношения, свя-

занные с измерением и вычислением параметров взаимодействующих физических объектов (силовых и энергетических), историю возникновения величин у разных народов мира;

– *уметь* применять знания для решения стандартных задач, измерять величины, осуществлять переводы значения величины из одной системы единиц в другие, записывать уравнение связи между данной величиной и другими величинами;

– *владеть* в целом знаниями и умениями для решения нестандартных задач, постановки проблем и нахождения их решений.

## 2. Технология подготовки ККС – креативно компетентных специалистов

Предлагаемая в этой работе модель ИМПККС основана на методологии и технологии автора по внедрению компетентного подхода в учебный процесс<sup>3</sup>.

В решении проблемы подготовки ККС особая роль отводится указанной выше технологии. Начнем с вопроса: «Кто вносит основной вклад в развитие страны?» Ответ очевидный – креативно компетентные специалисты, так как они (по определению) не только компетентны, но и могут творить новое. Этот важный момент заложен в компетентностном подходе Т-3 – *владеть* современными знаниями и умениями, применять их на таком уровне, который позволяет решать стандартные и нестандартные задачи, ставить новые проблемы и находить их решения.

Творить новое и оригинальное в области приоритетных направлений могут именно указанные специалисты. Какова судьба остальных? Функции некомпетентных и части компетентных уже сейчас выполняют роботы, в дальнейшем этот процесс усилится. Часть

компетентных специалистов найдут применение в качестве очень важной категории людей, которые будут реализовывать идеи креативно компетентных специалистов.

Но человек рождается не креативно компетентным, а его необходимо обучать и воспитывать. 5–6 *этапы* предлагаемой технологии посвящены именно этому процессу.

1 *шаг* – *учим мыслить*, т. е. критически, с пониманием и творчески изучаем современную теорию и практику, достигнутые предшественниками. Это особенно актуально в XXI веке в связи с тем, что в настоящее время существенно возросла скорость удвоения результатов научных исследований. Не владея современной теорией и практикой, не сотворишь новое. 1 шаг является информационно-познавательным и, кроме того, он готовит к инновационной деятельности, т. е. создает базу для следующего восхождения.

2 *шаг* – *учим мыслить*. Он предназначен для формирования ответственности, самостоятельности и приобретения навыков творческой и исследовательской деятельности. Достигается за счет специально подготовленных задач для самостоятельного решения и выполнения творческих заданий. В итоге за счет первых двух шагов реализуется важная цель: «*Учить и мыслить, и мыслить!*» (А. Ж. Жафяров). Сказанное является уточнением И. Канта: «*Учить не мыслить, а мыслить!*»

Пункт 5.3 *пятого этапа* (рис. Модель ИМПККС) – повышение компетентности по базисной компетенции в целом за счет интеграции с двумя средами: внутренней и внешней. Внутренняя среда повышения компетентности реализуется за счет использования знаний, умений, навыков инновационной, творческой и исследовательской деятельности по

<sup>3</sup> Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 201 562 1023 «Методология, технология и принципы построения системы образования на

компетентностной основе» / А. Ж. Жафяров; дата госрегистрации 03 июля 2015 г., ФСИ.

данной компетенции как в процессе изучения последующих, так и повторения пройденных тем искомой дисциплины (вертикальный способ повышения). Внешняя среда повышения компетентности достигается за счет применения полученной компетентности в профильных дисциплинах (горизонтальный способ повышения). Всё вышесказанное отражено в модели ИМПККС – модели подготовки креативно компетентных специалистов для работы по приоритетным направлениям.

### *3. Принципы организации системы образования по подготовке компетентных кадров*

Из сказанного следует, что подготовка креативно компетентных кадров весьма трудное дело. Но и субъектам, из которых готовим таких специалистов, нелегко. Чтобы быть компетентным, требуется приложить большие усилия, к тому же иметь соответствующие способности. Таких людей очень мало, их необходимо беречь, создавать благоприятные условия. С этой целью автор разработал следующие предложения.

*Принцип 1.* Число базисных понятий по любому объекту изучения должно быть минимальным, но достаточным для усвоения принятых государственных стандартов.

*Принцип 2.* Всю жизнедеятельность страны, системы образования, родителей, средств массовой информации направить на формирование мотивации: обучающийся должен быть убежден, что только качественное образование и высокие личностные качества обеспечат в будущем благополучие его самого, семьи, ближайшего окружения и страны в целом.

*Принцип 3.* Создать педагогические условия для понимания и деятельности обучающихся. Заметим, что для реализации указанных условий необходимо иметь много времени, больших затрат и усилий. Но эти параметры понимания и деятельности очень значимы для

подготовки креативно компетентных специалистов. Знаменитый лауреат Нобелевской премии П. Капица о значимости понимания писал: «Знание основано на понимании». О важности деятельности следующим образом сказал знаменитый ученый Б. Шоу: «Единственный путь, ведущий к знанию – это деятельность».

*Принцип 4.* На высоком научном уровне определить предельный объем изучаемой информации для данной категории учащихся.

О вредности большого объема информации отмечено академиком РАО А. Леонтьевым: «Изобилие информации ведёт к оскудению понимания».

*Принцип 5.* Создать такие педагогические условия, чтобы обучающиеся были счастливыми. Здесь следует придерживаться великого педагога В. А. Сухомлинского: «Ребёнок, никогда не познавший радости труда в учении, не переживший гордости от того, что трудности преодолены, – это несчастный ребёнок».

*Принцип 6.* Обеспечить учебный процесс компетентными педагогическими кадрами, научной и учебно-методической литературой, современными техническими средствами обучения.

*Замечание 1.* Ответим на вопрос о целесообразности внедрения модели ПККС.

Многие обвиняют систему образования в инертности, отставании от реальной жизни, большинство знаний, полученных в вузе, не нужны в жизни и т. д. Обоснованность этих обвинений подтверждается практикой. Происходит сказанное по простой причине – большинство вузов и система образования в целом работают вслепую, из года в год читают одни и те же лекции, изучают одни и те же темы и т. д., так как они не получают заказы ни от государства, ни от работодателей: какие специалисты им нужны и сколько. На эти во-

просы легко ответить, если реализована указанная модель. Она будет способствовать повышению эффективности системы образования. О неэффективности системы педагогического образования автор, будучи еще студентом, убедился на личном примере. Это был 1962/1963 учебный год, в Нижегородской (тогда Горьковской) области не хватало учителей математики. Наш поток разделили пополам, я попал в первый поток – учительствовать. В зимние каникулы детей приехал в пединститут и за неделю сдал все на отлично. Далее поехал учительствовать и закончил институт с отличием. Действительно, нет худа без добра, если бы учителей хватало, то было бы потешно на пятый курс целый год, а не неделя.

Этот пример показывает неэффективность деятельности системы образования. Так было почти во многих вузах. Если бы страна работала по предлагаемой модели, то таких недостатков было бы значительно меньше.

*Замечание 2.* Когда и как готовить профессионалов, т. е. креативно компетентных специалистов? Во-первых, с малых лет, чтобы он не остался «вещью в себе» (И. Кант). Во-вторых, надо формировать у них устойчивую потребность творить новое, непростое, а направленное на благо населения страны и человечества. В-третьих, не всех надо тянуть «за уши», каждый должен получить свое образование в соответствии со способностями и интересами. Иначе говоря, должно быть внедрено профильное образование.

### **Заключение, обсуждение**

#### *4. О противоречиях в методологии компетентностного подхода (КП)*

Россия подписала Болонское соглашение в 2003 году. Долгое время не была разработана

технология внедрения КП в учебный процесс. Одной из главных причин возникновения такого недостатка является неправильное толкование ключевых понятий компетентностного подхода: компетенция и компетентность. Абсолютное большинство исследователей этой проблемы доверяют сказанному: авторитет сказал – ему поверили. Здесь не касаемся религии – в науке вера не должна иметь места.

Суть путаницы: очень многие авторы (но не все) понятиям компетенция и компетентность присваивают одни и те же характеристики. Ярким примером, подтверждающим истинность сказанного, является статья пяти авторов, опубликованная в журнале «Мир образования – образование в мире» [18]. Эти авторы весьма квалифицированно и добросовестно выяснили характеристики указанных понятий, пришли к выводу: «... качества, принадлежащие компетентности и компетенции практически одни и те же, из них трудно выделить какие-то наиболее важные, каждое из них имеет свое значение в том или ином виде деятельности» [18, с. 133].

Из этого следует, что эти понятия совпадают. Но они совпасть не могут – автором приведены соответствующие контрпримеры [11–17]. Получено противоречие, находимся в условиях теоремы К. Геделя, можно опубликовать любое предложение как истинное. Десятки тысяч людей России и зарубежья, занимающиеся компетентностным подходом, страдают от этой путаницы, а некоторые (наиболее прогрессивные [1–10]<sup>4</sup>) откровенно возмущаются. Первым перепутал ключевые понятия компетентностного подхода С. И. Ожегов<sup>5</sup>, его поддержали академики

<sup>4</sup>Hirsch E. D. Cultural literacy: What every American needs to know. – Boston: Houghton Mifflin, 1987. – 189 p.

<sup>5</sup> Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: 1973. – 846 с.



РАО<sup>6</sup>. Чтобы не быть голословным, приведем определения С. И. Ожегова: «Компетенции – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. Компетентность – глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков». Эти определения никакого отношения не имеют к науке. Очень легко привести контрпримеры, убеждающие в абсурдности приведенных определений. Например, только что родившийся ребенок практически не обладает ни авторитетом, ни опытом. Следовательно, у человечества нет никаких компетенций – видов деятельности.

Понятия компетенция и компетентность относятся к разным категориям: первое отражает долженствование (необходимость), второе – способность конкретного субъекта выполнить ту деятельность, что предусмотрено соответствующей компетенцией. Полнее и точнее это сделано в работах автора [11–17].

Здесь приведем определения указанных понятий.

*Компетенция* данной области деятельности человечества – это всего лишь название вида деятельности, ее сущностью является то, что человечество должно быть готово решать конкретные проблемы этой области деятельности.

Заметим, что компетенция относится ко всему человечеству, а не отдельной личности, как считают критикуемые авторы. Отметим еще отличие: объем понятия компетенция шире, чем совокупность видов деятельности

всего человечества, поэтому компетенция никак не может быть компетентностью конкретной личности.

*Компетентностью* индивидуума в данной области деятельности человечества назовем владение им соответствующими компетенциями.

Из этого определения следует, что компетентность – это свойство конкретного человека, она относится только к личности. Понятие компетентности можно определить и относительно учреждений, вузов, диссертационных советов и т. д.

Замечание 3. В схеме принятых определений автора легко изложить результаты, полученные коллегами хотя и на неправильных определениях ключевых понятий компетентностного подхода. Например, один из результатов изложен так: «... компетенции как единые критерии оценки» [5].

Правильнее было бы: *компетентность по соответствующим компетенциям* данной фирмы как *единые критерии оценки*. Понятие компетенция не имеет измерения, оно – название вида деятельности, поэтому не может служить критерием.

В указанной работе и другими авторами<sup>7</sup> получены значимые результаты [1–10]. Действительно, исчисление компетенций играет важную роль в деятельности фирм или стран в целом. Но истинный и реальный имидж (и, следовательно, заказы на продукцию) получают те субъекты, которые владеют компетентными (особенно креативно компетентными) специалистами по соответствующим компетенциям. Следовательно, необходимо четко различать ключевые понятия компетентностного подхода.

<sup>6</sup> Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – 352 с.; Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетенции //

Вестник Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова. – 2006. – № 1. – С. 15–21.  
<sup>7</sup> Hirsch E. D. Cultural literacy: What every American needs to know. – Boston: Houghton Mifflin, 1987. – 189 p.



Аналогичное замечание можно сделать относительно других работ<sup>8</sup> [18–19], связанных с неправильным толкованием ключевых понятий компетентностного подхода. Например, утверждается: «компетенция – это компетентность работника...»<sup>9</sup>. Это утверждение

также нелогично, как и то, что биология – это зоология. В другой статье [19] получены значимые результаты, работа еще бы выиграла, если бы не было указанной путаницы.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Bergsmann E., Schultes M.-Th., Winter P., Schober B., Spiel Ch.** Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice // *Evaluation and Program Planning*. – 2015. – Vol. 52. – P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.03.001>
2. **Cheetham G., Chivers G.** The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches // *Journal of European Industrial Training*. – 1998. – Vol. 22, Issue 7. – P. 267–276. DOI: <https://doi.org/10.1108/03090599810230678>
3. **Dewey J.** Experience and education. – N.Y.: Simon and Schuster, 2007. – 96 p. URL: <https://scholar.google.com/scholar?hl=en&q=J%20Dewey%2C%20Experience%20and%20education%20%28Simon%20and%20Schuster%2C%202007%29%20J%20Dewey%2C%20Experience%20and%20education%20%28Simon%20and%20Schuster%2C%202007%29>
4. **Gravina E. W.** Competency-Based Education and Its Effect on Nursing Education: A Literature Review // *Teaching and Learning in Nursing*. – 2017. – Vol. 12, Issue 2. – P. 117–121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.teln.2016.11.004>
5. **Judrups J., Zandbergs U., Arhipova I., Vaisnore L.** Architecture of a Competence – Based Human Resource Development Solution // *Procedia Computer Science*. – 2015. – Vol. 77. – P. 184–190. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.382>
6. **Markham T., Lenz B.** Ready for the world // *Educational leadership*. – 2002. – Vol. 59, № 7. – P. 76–80. URL: [http://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=Ready%20for%20the%20world&author=T.%20Markham&author=B.%20Lenz&journal=Educational%20Leadership&volume=59&pages=76-80&publication\\_year=2002](http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Ready%20for%20the%20world&author=T.%20Markham&author=B.%20Lenz&journal=Educational%20Leadership&volume=59&pages=76-80&publication_year=2002)
7. **Miranda S., Orciuoli F., Loia V., Sampson D.** An ontology-based model for competence management // *Data and Knowledge Engineering*. – 2017. – Vol. 107. – P. 51–66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.datak.2016.12.001>
8. **Pijl-Zieber E. M., Barton S., Konkin J., Awosoga O., Caine V.** Competence and competency-based nursing education: Finding our way through the issues // *Nurse Education Today*. – 2014. – Vol. 34, Issue 5. – P. 676–678. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.09.007>
9. **Rezgui K., Mhiri H., Ghédira K.** Ontology-based e-Portfolio modeling for supporting lifelong competency assessment and development // *Procedia Computer Science*. – 2017. – Vol. 112. – P. 397–406. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.08.041>

<sup>8</sup> Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – 352 с.; Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетенции //

Вестник Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова. – 2006. – № 1. – С. 15–21.

<sup>9</sup> Шадриков В. Д. Указ. соч. – С. 15–21.



10. **Stefanutti L., de Chiusole D.** On the assessment of learning in competence based knowledge space theory // Journal of Mathematical Psychology. – 2017. – Vol. 80. – P. 22–32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmp.2017.08.003>
11. **Жафяров А. Ж.** Методология и технология повышения компетентности учителей, студентов и учащихся по теме «Линейная функция и ее приложения»: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 279 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21607042>
12. **Жафяров А. Ж., Жафяров А. А.** Методология и технология повышения компетентности учителей, студентов и учащихся по теме «Квадратичная функция и ее приложения» в процессе изучения школьного курса математики: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 225 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21835742>
13. **Жафяров А. Ж., Никитина Е. С., Федотова М. Е.** Формирование базисных компетенций и компетентностей по теме «Функция переменных высоких степеней и ее приложения»: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 140 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25990251>
14. **Жафяров А. Ж., Никитина Е. С., Слепцова А. Е., Федотова М. Е.** Формирование базисных компетенций и компетентностей по теме: «Функция переменных рациональных степеней и ее приложения»: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 120 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36554297>
15. **Жафяров А. Ж.** Методология и технология внедрения компетентностного подхода в математическом образовании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 105–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26367170>
16. **Жафяров А. Ж.** Реализация технологии внедрения компетентностного подхода в школьном курсе математики // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – С. 71–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29059636>
17. **Жафяров А. Ж., Жафяров А. А.** Методология и технология повышения компетентности по теме: «Показательные и логарифмические функции и их приложения»: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – 122 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34887792>
18. **Цветков В. Л., Хрусталева Т. А., Рожков А. А., Красноштанова Н. Н., Семчук И. В.** Компетентностный подход как стратегическая линия в подготовке профессиональных кадров // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 1 (57). – С. 130–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23457224>
19. **Шкерина Л. В.** Методика выявления и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2015. – 264 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24224957>



Akryam Zhafyarovich Zhafyarov,

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor,  
Corresponding member of the Russian Academy of Education,  
Geometry and Methods of Teaching Mathematics Department,  
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian  
Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1339-1472>

E-mail: [akram39@yandex.ru](mailto:akram39@yandex.ru)

## Competence approach: Consistent theory and technology

### Abstract

**Introduction.** The article presents a study on efficient development of an economic cell (a firm, industry, association of industries or the country as a whole).

**Methodology.** The methodology of solving this problem is based on the competence method of effective interaction of managers in state authorities, science, education, health and industry. The purpose of the research is to build a hierarchical model of calculation of specific competences and relevant competencies, which will contribute to the solution of the following tasks.

**Task 1.** To identify the priority directions of developing economic cells; to identify the main problems of these areas; to build the structure of the main problems in the form of an appropriate sequence of basic (smallest and indivisible, but meaningful) competencies.

**Task 2.** To develop the methodology and technology for training creatively competent specialists in the basic competencies of the main problems.

These tasks are solved by temporary expert committees consisting of competent personnel of senior management, science, industry, education, etc.

**Results.** The hierarchical model of preparation of competent and creative specialists to work in priority directions of developing economic cells based on the author's advanced technology and methodology of the competence approach. The first three stages of this model contain the methodology and technology of scientific competence management, describing what specialists should be able to do for the optimal development of economic cells. The last three stages characterize the methodology and technology of training specialists competent to implement the project, which is the result of expert committees' activities in the first three stages.

**Conclusion.** The introduction of the proposed model in the educational process will improve the quality of mathematical education and preparation of creatively competent specialists.

### Keywords

Competency; Competence; Contradictory theory; K. Gödel's theorem; Technology of competence approach; Educational process, Hierarchical model of training.

## REFERENCES

1. Bergsmann E., Schultes M.-Th., Winter P., Schober B., Spiel Ch. Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and Program Planning*, 2015, vol. 52, pp. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.03.001>



2. Cheetham G., Chivers G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 1998, vol. 22, issue 7, pp. 267–276. DOI: <https://doi.org/10.1108/03090599810230678>
3. Dewey J. *Experience and education*. N. Y., Simon and Schuster Publ., 2007, 96 p. URL: <https://scholar.google.com/scholar?hl=en&q=J%20Dewey%2C%20Experience%20and%20education%20%28Simon%20and%20Schuster%2C%202007%29%20J%20Dewey%2C%20Experience%20and%20education%20%28Simon%20and%20Schuster%2C%202007%29>
4. Gravina E. W. Competency-Based Education and Its Effect on Nursing Education: A Literature Review. *Teaching and Learning in Nursing*, 2017, vol. 12, issue 2, pp. 117–121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.teln.2016.11.004>
5. Judrups J., Zandbergs U., Arhipova I., Vaisnore L. Architecture of a competence – based human resource development solution. *Procedia Computer Science*, 2015, vol. 77, pp. 184–190. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.382>
6. Markham T., Lenz B. Ready for the world. *Educational Leadership*, 2002, vol. 59, no. 7, pp. 76–80. URL: [http://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=Ready%20for%20the%20world&author=T.%20Markham&author=B.%20Lenz&journal=Educational%20Leadership&volume=59&pages=76-80&publication\\_year=2002](http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Ready%20for%20the%20world&author=T.%20Markham&author=B.%20Lenz&journal=Educational%20Leadership&volume=59&pages=76-80&publication_year=2002)
7. Miranda S., Orcioli F., Loia V., Sampson D. An ontology-based model for competence management. *Data and Knowledge Engineering*, 2017, vol. 107, pp. 51–66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.datak.2016.12.001>
8. Pijl-Zieber E. M., Barton S., Konkin J., Awosoga O., Caine V. Competence and competency-based nursing education: Finding our way through the issues. *Nurse Education Today*, 2014, vol. 34, issue 5, pp. 676–678. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.09.007>
9. Rezgui K., Mhiri H., Ghédira K. Ontology-based e-Portfolio modeling for supporting lifelong competency assessment and development. *Procedia Computer Science*, 2017, vol. 112, pp. 397–406. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.08.041>
10. Stefanutti L., de Chiusole D. On the assessment of learning in competence based knowledge space theory. *Journal of Mathematical Psychology*, 2017, vol. 80, pp. 22–32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmp.2017.08.003>
11. Zhafyarov A. Zh. *Methodology and technology of increase of competence of teachers and students on the theme “Linear function and its applications”*. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2013, 279 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21607042>
12. Zhafyarov A. Zh., Zhafyarov A. A. *Methodology and technology of increase of competence of teachers and students on the topic “Quadratic function and its application in the process of learning school mathematics”*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 225 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21835742>
13. Zhafyarov A. Zh., Nikitina E. S., Fedotova M. E. *The Formation of basic competences and competences on the subject of “Function variables of high degree and its applications”*. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2015, 140 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25990251>
14. Zhafyarov A. Zh., Nikitina E. S., Sleptsova A. E., Fedotova M. E. *The Formation of basic skills and competencies on the theme: “the rational Function of variable degree and its applications”*. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2016, 120 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36554297>



15. Zhafyarov A. Zh. Methodology and technology of implementation of competence-based approach in mathematical education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, no. 3, pp. 105–115. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1603.10> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26367170>
16. Zhafyarov A. Zh. Technology of implementing the competence-based approach within the school course of Mathematics. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, no. 2, pp. 71–84. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1702.05> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29059636>
17. Zhafyarov A. Zh., Zhafyarov A. A. *Methodology and technology to improve competence on the topic Exponential and logarithmic functions and their applications*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2017, 122 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34887792>
18. Tsvetkov V. L., Khrustalyova T. A., Rozhkov A. A., Krasnoshtanova N. N., Semchuk I. V. Competence approach as a strategic line in the professional personnel training. *The world of Education – Education in the World*, 2015, no. 1, pp. 130–136. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23457224>
19. Shkerina L. V. *Methods of identifying and estimating the level of formation of professional competence of students – future teachers of mathematics*. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astaf'eva Publ., 2015, 264 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24224957>

Submitted: 25 December 2018

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Т. А. Бондаренко, Г. А. Каменева

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.07)

УДК 378.09

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Т. А. Бондаренко, Г. А. Каменева (Магнитогорск, Россия)

**Проблема и цель.** В статье представлено исследование по проблеме формирования рефлексивной компетенции студентов технического вуза. Цель статьи – определить педагогические условия, направленные на эффективное формирование рефлексивной компетенции студентов.

**Методология.** Методологической основой рассматриваемого процесса выступают компетентностный и рефлексивно-деятельностный подходы. В качестве основных методов исследования авторы использовали анализ и обобщение научной литературы, понятийный анализ, анализ нормативных документов, тестирование, опрос, статистические методы первичной обработки материалов, обобщение опыта в области преподавания математики в техническом вузе.

**Результаты.** Авторы выявили связь между понятиями «профессиональная компетентность» и «рефлексивная компетенция» студентов. Обосновали необходимость развития рефлексивной компетенции студентов как одной из основополагающих профессиональных компетенций. Выявили внешние и внутренние педагогические условия как обстоятельства процесса обучения, влияющие на подготовку студентов к последующей профессиональной деятельности и обеспечивающие эффективность процесса подготовки. В статье показаны этапы процесса формирования; представлены уровни сформированности рефлексивной компетенции и показатели, характеризующие каждый уровень. Авторами описан диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень рефлексивной компетенции студентов. Выявлена взаимосвязь между достигнутым уровнем сформированности рефлексивной компетенции и успешностью студентов в учебно-познавательной деятельности. Отмечается, что для успешного формирования рефлексивной компетенции как составляющей профессиональных компетенций выпускников технического вуза необходимо специальным образом организовать сознательную рефлексивно-познавательную деятельность студентов.

### Благодарность

Авторы благодарят профессора кафедры педагогического образования и документоведения Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», доктора педагогических наук Л. И. Савву за помощь в написании статьи, выраженную в консультациях и критических замечаниях.

**Бондаренко Татьяна Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова.

E-mail: [bondarenko\\_ta@mail.ru](mailto:bondarenko_ta@mail.ru)

**Каменева Галина Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова.

E-mail: [kameneva\\_galina@mail.ru](mailto:kameneva_galina@mail.ru)



**Заключение.** Авторами представлен комплекс педагогических условий, способствующий эффективному формированию рефлексивной компетенции студентов.

**Ключевые слова:** рефлексивная компетенция; профессиональная компетентность; рефлексивно-познавательная деятельность; комплекс педагогических условий; условия формирования компетенции; уровень сформированности компетентности; рефлексивно-деятельностный подход.

### Постановка проблемы

В обществе в целом и в образовательной среде в частности появляется осознание невозможности освоения лавинообразно нарастающего объема информации, с одной стороны, и бессмысленности попыток усвоения этого объема в полной мере из-за быстрого устаревания этой информации, с другой стороны. Соответственно меняются и требования работодателей к претендентам на рабочие места: важно не только то, что знает будущий сотрудник, но важно и то, какими чертами личности он обладает. Выпускник должен обладать такими качествами, умениями и способностями, как мобильность, самореализация, непрерывный самоанализ, самоконтроль, самообучение на протяжении всей жизнедеятельности. Сейчас подготовка выпускника вуза осуществляется в рамках компетентностного подхода, под которым мы подразумеваем совокупность принципов определения целей, отбора содержания образования, организации процесса подготовки специалиста и технологического обеспечения этого процесса в строгом соответствии с выделенными общими, ключевыми и специальными компетенциями, обеспечивающими в будущем качество выполнения профессиональной деятельности.

В работах А. В. Хуторского компетенция определена как «нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере» [22, с. 86].

Под компетентностью ученый понимает «владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, подразумевающее его отношение к ней и предмету деятельности» [22, с. 86], т. е. совокупность личных качеств обучаемого, необходимых для осуществления продуктивной деятельности.

А. С. Белкин определяет компетенцию как «совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной профессиональной деятельности»<sup>1</sup>. Компетентность этот исследователь трактует как совокупность профессиональных личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций. Она предполагает наличие у специалиста мотивации к качественному осуществлению профессиональной деятельности, стремление к саморазвитию, способность выходить за рамки предмета своей деятельности. Для нашего исследования такая точка зрения является более близкой, поскольку она соотносена непосредственно со сферой профессиональной деятельности.

П. М. Трегубова, П. Л. Антипов [21], Е. Л. Куцеева, В. В. Куцеев [18], О. В. Шварева [24], Т. Е. Чикина [23], занимающиеся вопросами профессионального образования, к наиболее востребованным в современном профессиональном обществе качествам относят:

– способность и готовность обучаться самостоятельно;

<sup>1</sup> Белкин А. С. Основы возрастной педагогики. – М.: Академия, 2000. – 186 с. – С. 4.

– использование своих ошибок в качестве материала для анализа, доверие к своим собственным наблюдениям и интуитивным идеям;

– самостоятельность мышления, оригинальность.

Поддерживая эту научную позицию, мы отметим, что уровень сформированности и развития перечисленных качеств напрямую связан с понятиями «рефлексия» и «рефлексивные компетенции». В психологии рефлексия рассматривается как осознание личности, обращённое на саму себя, как «осмысление человеком предпосылок, закономерностей и механизмов собственной деятельности, социального и индивидуального способа существования; самоанализ» [19, с. 157].

О. В. Шварёва под рефлексией понимает всякое размышление человека, направленное на анализ самого себя, собственных состояний, событий, своих прошедших и будущих поступков, выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Она отмечает, что при таком понимании рефлексия выступает как особый источник знания, внутренний опыт человека [24].

А. А. Головин рассматривает рефлексия «как явление, находящееся в сфере сознания учащегося, в следствие переосмысления своей деятельности, тех изменений, которые произошли в мыслительной деятельности» [15, с. 53].

М. Weinstock, D. Kienhues, F. C. Feucht, М. Ryan рассматривают вопросы использования осознанной рефлексии для достижения учебно-познавательных целей, доказывая, что осознанная рефлексия как научная склонность к рассуждениям о своих действиях, связанных с познанием, это намеренная, осознаваемая позиция человека, способствующая успешности процесса познания [10].

М. Ryan и М.-А. Carmichael доказывают важность и необходимость использования рефлексивных подходов в образовании для формирования профессионального самосознания и идентичности [1; 9]. О важности саморегуляции как факторе профессионального развития будущего специалиста говорят Ж. Г. Гаранина и О. Е. Мальцева [11; 14].

Анализ современных исследований, посвящённых определению содержания и структуры компетентности, позволяет сформулировать вывод о том, что рефлексия является одним из компонентов профессиональной компетенции выпускников вуза. В связи с этим многие исследователи [2; 5; 8; 15; 16; 18; 20; 25] поддерживают идею о необходимости формирования в процессе обучения рефлексивных умений, таких как самостоятельное целеполагание, планирование собственной деятельности, самооценивание, самоуправление деятельностью, анализ результатов деятельности, достижения цели, корректировка цели и плана. Рефлексивные умения обеспечивают развитие профессионализма [3; 4; 7].

R. Lam, A. Qvortrup и Т. В. Keiding отмечают, что для формирования рефлексивных умений используются такие методы, как ведение рефлексивного портфолио, что создаёт особые условия для стимуляции и наблюдения за обучением, тем самым способствуя повышению качества обучения [5; 8]. О. И. Баранова считает рефлексивный дневник эффективным средством формирования конструктивных умений студентов [12].

На наш взгляд, рефлексивные умения являются структурными элементами ключевых компетенций выпускников высших учебных заведений. Мы считаем, что в рамках компетентностного подхода следует формировать не просто рефлексивные умения, а решать задачу формирования рефлексивной компетен-

ции обучающихся. Под рефлексивной компетенцией мы понимаем интегративное динамичное образование личности, включающее овладение комплексом рефлексивных умений и навыков, а также способов самопознания, самоанализа, самооценки, самоуправления и самообразования, выработку установки на ценностное отношение к данному виду деятельности. Большой объём исследований, посвящённых формированию рефлексивных умений студентов, опирается на опыт преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла [6; 17]. Исходя из опыта преподавания математики в техническом вузе, мы вынуждены констатировать нецелесообразность полного перенесения подобной практики на дисциплины математического цикла.

Мы считаем необходимым определить педагогические условия для формирования рефлексивной компетенции в рамках преподавания математики в техническом вузе. Наше исследование посвящено определению педагогических условий формирования рефлексивной компетенции студентов технических направлений подготовки при изучении дисциплин математического цикла. Цель статьи – обосновать педагогические условия формирования рефлексивной компетенции студентов при изучении математики.

### Методология исследования

В процессе исследования авторы опирались на рефлексивно-деятельностный и компетентностный подходы. Основными принципами рассматриваемого процесса выбраны: осознанность, активность, самоконтроль и самокоррекция. В процессе исследования авторами был проведен анализ нормативной документации, связанной с процессом обучения в вузе с точки зрения обозначенных проблем, анализ практики и опыта работы в области преподавания математических дисциплин в

техническом вузе; анализ, направленный на выявление ключевых понятий и их взаимосвязь; обобщены результаты экспериментальной работы.

### Результаты исследования, обсуждение

Одним из способов формирования рефлексивной компетенции является обучение, организованное в рамках рефлексивно-деятельностного подхода. Этот подход подразумевает стимулирование внутренних усилий личности, её саморазвития, стремления к личностному и профессиональному росту на примере изучения дисциплин математического цикла посредством специально организованной учебно-познавательной деятельности.

Важной особенностью процесса формирования рефлексивной компетенции является невозможность заставить или принудить студента овладеть способами и приемами рефлексивной деятельности, присвоить, найти соответствующие знания. Действенными могут быть только опосредованно-стимулирующие методы воздействия на студента, подразумевающие активизацию его как субъекта своего интеллектуального и профессионального становления, развития и саморазвития.

Процесс предметной подготовки в вузе, формирование предметной компетенции идёт параллельно с процессом формирования рефлексивной компетенции. Успешность, эффективность этих двух процессов зависит прежде всего от того, насколько тесно и осознанно они взаимодействуют. Основой математической компетенции является математическое мышление, которое рассматривается как вид теоретического мышления и представляет собой понятийно-образное мышление. Процесс формирования понятия есть процесс формирования образа. Формирование образа опирается на личностный опыт, отличается

личностными особенностями восприятия, памяти и мышления<sup>2</sup>.

При этом формирование индивидуальной математической компетенции влечет за собой совершенствование рефлексивной компетенции студентов. Формирование рефлексивной компетенции как одной из основополагающих, общих компетенций возможно путём разработки и реализации определённых педагогических условий как внешних или внутренних обстоятельств процесса обучения, влияющих на подготовку студентов к последующей профессиональной деятельности и обеспечивающих эффективность процесса подготовки.

Успешное функционирование процесса формирования рефлексивной компетенции возможно при наличии внешних педагогических условий, связанных с деятельностью преподавателя, к которым мы относим:

- создание рефлексивной среды в процессе обучения;
- вооружение студентов рефлексивными умениями и навыками через разъяснение ценностей рефлексивной компетенции, в том числе самопознания и самоуправления, стимулирование рефлексивной деятельности, поощрение;
- организация процесса обучения студентов на основе личностно-ориентированного подхода;
- проблемно-вариативный подход к организации занятий студентов.

Эффективность перечисленных условий повышается при сочетании с внутренними условиями, что выражается в степени согласованности деятельности преподавателя и студентов в процессе формирования рефлексивной компетенции.

К внутренним условиям следует отнести:

- осознание и принятие студентами содержания рефлексивной компетенции как качественной характеристики личности профессионала;
- определение личностной иерархии ценностей рефлексивной компетенции студентов;
- развитие потребности в повышении качества и ответственности за результаты своего труда.

Формирование рефлексивных умений и навыков как основы развития рефлексивной компетенции студентов носит этапный характер, каждый из которых характеризуется определённым содержанием образования и уровнем осознанности рефлексивной деятельности. Мы считаем, что в процессе формирования рефлексивной компетенции студентов следует выделить три этапа: *пропедевтический, базовый и закрепляющий*.

*Пропедевтический этап* связан с началом обучения в вузе. Он характеризуется формулированием преподавателем целей обучения, представления личностных качеств будущего специалиста, разъяснением значимости рефлексивных умений для познавательной деятельности студента и развития его личности; разработкой плана обучения студентов рефлексивным знаниям и умениям; раскрытием ценностной природы рефлексивных явлений.

*Базовый этап* нацелен на формирование установки на рефлексивную деятельность, а также непосредственно связан с процессом формирования рефлексивной компетенции будущего специалиста.

<sup>2</sup> Бондаренко Т. А. *Педагогические условия формирования рефлексивной культуры у студентов*: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Южно-уральский

государственный университет. – Челябинск, 1999. – 191 с.

*Закрепляющий этап* формирования рефлексивной компетенции нацелен на осознание результата процесса студентом.

Сформулированный комплекс условий на каждом этапе обеспечивает формирование рефлексивной компетенции, но нужно заметить, что на каждом этапе условия работают по-разному. Так, на пропедевтическом этапе преобладают условия, в большей мере связанные с деятельностью преподавателя, а именно: создание рефлексивной среды в процессе обучения, разъяснение студентам ценностей рефлексивной компетенции и организация активной учебной деятельности студентов на занятиях и при выполнении самостоятельной работы.

Базовый этап реализуется при преобладании условий принятия студентами ценностей рефлексивной компетенции, вооружения их умениями и навыками рефлексивной деятельности, реализации личностно-ориентированного подхода в процессе подготовки, в том числе путём использования возможностей современного электронного образования.

На закрепляющем этапе более выражены следующие условия: проблемно-вариативный подход к построению занятий, овладение студентами умениями рефлексивной деятельности и определение личностной иерархии ценностей последней, личностная потребность в качественной профессиональной подготовке. Авторы считают, что целенаправленная поэтапная организация учебного процесса с учётом перечисленных условий сделает процесс формирования рефлексивной компетенции более результативным.

Условно можно выделить три *уровня сформированности* рефлексивной компетентности студентов: оптимальный, допустимый, низкий. Проследить динамику развития рефлексивной компетенции мы можем непосредственно и опосредованно. В качестве

непосредственных параметров выступают поведение человека, его умение общаться, успешность реализации им учебно-познавательной деятельности; а в качестве опосредованных – имеющиеся у студента представления об умениях рефлексивной деятельности, о ценностях рефлексивной компетенции. Одновременное развитие по данным параметрам характеризует уровень сформированности рефлексивной компетентности студентов.

В качестве показателей, характеризующих уровни сформированности рефлексивной компетентности, нами приняты следующие:

- 1) способности к рефлексивной деятельности;
- 2) наличие мотивации к рефлексивной деятельности;
- 3) осознанность процесса осуществления рефлексивной деятельности;
- 4) рефлексивные умения, к которым мы относим:
  - самостоятельное целеполагание;
  - планирование собственной деятельности;
  - самоуправление деятельностью, т. е. способность контролировать этапы выполнения своего плана;
  - оценивание результатов деятельности;
  - анализ результатов деятельности, достижения цели, корректировка цели и плана и постановка новых целей.

Рефлексивные умения можно оценить с точки зрения полноты и осознанности (полнота овладения рефлексивными умениями, осознанность по степени обоснованности студентом своих действий, адекватность самооценки); наличие мотивации рефлексивной деятельности и её осознанность подвергались экспертной оценке преподавателей, работающих на курсе, а также оценивались опосредованно по результатам учебной деятельности.

Итогом нашей работы стала сформированность у студентов представления о рефлексивной компетенции как о значимом для них качестве, для большинства произошло изменение направленности мотива деятельности: переход от стремления избежать ошибки к стремлению к успеху. Приобретенный опыт математической деятельности дал толчок процессам, связанным с самоанализом, самооценкой, самопознанием. Стало заметным смещение локуса контроля с внешнего во внутренний.

Таким образом, на закрепляющем этапе заработали все выдвинутые нами педагогические условия. Экспериментальная работа проводилась в течение трех лет. В ней были задействованы 183 студента технических направлений подготовки, изучающих дисциплины математического цикла не менее трех семестров. В качестве опосредованных показателей эффективности процесса формирования рефлексивной компетенции были использованы: результаты текущей учебной работы, рейтинговые показатели студентов, результаты анкетирования и собеседования со студентами, итоги сессий. В экспериментальных группах показатели успеваемости и активности на закрепляющем этапе оказались выше соответствующих результатов деятельности контрольных групп.

### Заключение

Обобщение и анализ проведенного исследования позволили выявить следующие пе-

дагогические условия, направленные на формирование рефлексивной компетенции студентов:

– внешние, связанные с деятельностью преподавателя: создание рефлексивной среды в процессе обучения, приобретение студентами рефлексивных умений и навыков через разъяснение ценностей рефлексивной компетенции; организация процесса обучения студентов на основе личностно-ориентированного подхода; проблемно-вариативный подход к организации занятий студентов;

– внутренние, выражающие степень согласованности деятельности преподавателя и студента: осознание и принятие студентами содержания рефлексивной компетенции как качественной характеристики личности профессионала; определение личностной иерархии ценностей рефлексивной компетенции студентов; развитие потребности в повышении качества и ответственности за результаты своего труда.

Полученные результаты позволяют заключить, что в современных условиях компетентностного и рефлексивно-деятельностного подходов представленный комплекс педагогических условий обеспечивает эффективность процесса формирования рефлексивной компетенции студентов. Исследование этой проблемы, на наш взгляд, имеет важные теоретические и практические перспективы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Fullana J., Pallisera M., Colomer J., Fernández Peña R., Pérez-Burriel M. Reflective learning in higher education: a qualitative study on students' perceptions // *Studies in Higher Education*. – 2016. – Vol. 41, Issue 6. – P. 1008–1022. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.950563>
2. Gnevek O. V., Savva L. I., Saigushev N. Ya., Vedeneva O. A., Shepilova N. A. The role of the reflexive orientation of training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers // *Man in India*. – 2017. – Vol. 97, Issue 21. – P. 195–217. DOI: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-85034770764&partnerID=MN8TOARS>



3. **Goldblatt H., Band-Winterstein T.** From understanding to insight: using reflexivity to promote students' learning of qualitative research // *Reflective Practice*. – 2016. – Vol. 17, Issue 2. – P. 100–113. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/14623943.2015.1134471>
4. **Griggs V., Holden R., Lawless A., Rae J.** From reflective learning to reflective practice: assessing transfer // *Studies in Higher Education*. – 2018. – Vol. 43, Issue 7. – P. 1172–1183. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1232382>
5. **Lam R.** Promoting self-regulated learning through portfolio assessment: testimony and recommendations // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. – 2014. – Vol. 39, Issue 6. – P. 699–714. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.862211>
6. **Martin C. S., Polly D., Kissel B.** Exploring the impact of written reflections on learning in the elementary mathematics classroom // *The Journal of Educational Research*. – 2017. – Vol. 110, Issue 5. – P. 538–553. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1149793>
7. **O'Shea P., Kearney M.** A cognitive strategy scaffolding approach to facilitating reflection in engineering students // *Australasian Journal of Engineering Education*. – 2016. – Vol. 21, Issue 1. – P. 17–26. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/22054952.2016.1214097>
8. **Qvortrup A., Keiding T. B.** Portfolio assessment: production and reduction of complexity // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. – 2015. – Vol. 40, Issue 3. – P. 407–419. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.918087>
9. **Ryan M., Carmichael M.-A.** Shaping (reflexive) professional identities across an undergraduate degree programme: a longitudinal case study // *Teaching in Higher Education*. – 2016. – Vol. 21, Issue 2. – P. 151–165. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1122586>
10. **Weinstock M., Kienhues D., Feucht F. C., Ryan M.** Informed Reflexivity: Enacting Epistemic Virtue // *Educational Psychologist*. – 2017. – Vol. 52, Issue 4. – P. 284–298. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/00461520.2017.1349662>
11. **Yusupova Z. F., Shakurova M. M., Saygushev N. Y., Vedeneyeva O. A., Kashina S. G.** Managerial tools of academic knowledge formation process // *International Review of Management and Marketing*. – 2016. – Vol. 6, Issue 2. – P. 403–409. URL: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84963740838&partnerID=MN8TOARS>
12. **Баранова О. И.** Рефлексивный дневник студента педагогического вуза в аспекте акмеологического подхода // *Современные наукоемкие технологии*. – 2015. – № 12-3. – С. 471–475. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25305905>
13. **Белова Е. А.** Особенности использования электронно-образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития личности // *Интеграция образования*. – 2015. – Т. 19, № 4 (81). – С. 117–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25013398>
14. **Гаранина Ж. Г., Мальцева О. Е.** Саморегуляция как фактор личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов // *Интеграция образования*. – 2016. – Т. 20, № 3 (84). – С. 374–381. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26693435>
15. **Головин А. А.** Методы развития профессиональной рефлексии у студентов в учебном процессе // *Территория науки*. – 2014. – № 5. – С. 53–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22991779>
16. **Ефремов А. С.** Использование рефлексивного подхода при подготовке будущих учителей информатики // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 5. – С. 263. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30458066>
17. **Ильина Т. Б.** Теоретические проблемы изучения профессионально важных качеств педагогов в поликультурном образовательном пространстве // *Казанская наука*. – 2014. – № 2. – С. 200–203. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21303668>



18. **Куцеева Е. Л., Куцеев В. В.** Рефлексия – феномен сознания в педагогическом процессе // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – Т. 9, № 1 (35). – С. 120–125. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29216811>
19. **Лаврентьева Е. А.** Методологическая рефлексия и ее роль в профессиональной деятельности педагога // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 3 (35). – С. 4–8. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28362339>
20. **Милованова Г. В., Харитонов И. В., Фомина С. Н., Дайкер А. Ф.** Определение значимых умений самостоятельной работы для успешного обучения в вузе // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21, № 2 (87). – С. 218–229. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29222033>
21. **Трегубова Т. М., Антипов П. Л.** Технологии формирования самообразовательной компетенции студента вуз в условиях международной образовательной интеграции // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 386. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32664273>
22. **Хуторской А. В.** Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30770728>
23. **Чикина Т. Е.** Система упражнений для практических занятий по математике как компонент учебно-профессиональной адаптации первокурсников // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 359. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25389940>
24. **Шварева О. В.** Развитие рефлексии как компонента педагогической компетенции бакалавров социальной педагогики средством кейс-метода и кейс-стади // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 2 (54). – С. 15–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21702215>
25. **Шорина А. В.** Психолого-педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов вуза // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 5. – С. 113–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29198368>



Tatyana Alexeevna Bondarenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Department of Advanced Mathematics,

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6760-3250>

E-mail: [bondarenko\\_ta@mail.ru](mailto:bondarenko_ta@mail.ru)

Galina Anatolevna Kameneva,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Department of Advanced Mathematics,

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7753-5925>

E-mail: [kameneva\\_galina@mail.ru](mailto:kameneva_galina@mail.ru)

## Effective formation of students' reflective competence in the process of studying mathematics: Educational conditions

### Abstract

**Introduction.** The article presents a study on formation of the reflexive competence in technical University students. The purpose of the research is to reveal the educational conditions aimed at formation of students' reflective competence.

**Materials and Methods.** The methodological basis of the process under study includes the competence and reflexive-activity approaches. The following research methods have been employed: analysis and generalization of scientific literature, conceptual analysis, documentary analysis, tests, surveys, statistical methods for primary data processing, summarizing the practices in the field of teaching mathematics at a technical university.

**Results.** The authors have revealed a connection between the concepts of 'professional competence' and the 'reflective competence' of students. The necessity of developing students' reflective competence as one of the fundamental professional competencies is clarified. The authors have identified the external and internal educational conditions as factors of the learning process, affecting the students' preparation for their professional activities and ensuring the effectiveness of this process. The article outlines the stages of the formation process, presents the levels of reflexive competence development and indicators characterizing each level. The authors describe diagnostic tools to identify the level of students' reflective competence. The study indicates the correlations between the levels of reflexive competence and students' learning achievements. The authors emphasize the significance of organizing students' reflexive-cognitive activity contributing to effective reflective competence formation as a component of professional competencies of technical university graduates.

**Conclusions.** The authors present a set of educational conditions which contribute to the effective formation of students' reflective competence.

### Keywords

Reflective competence; Professional competence; Reflective learning activity; Educational conditions; Conditions for competence development; Levels of competence development; Reflexive-activity approach.



**Acknowledgments.** The authors thank for the help in writing the article, namely, consultations and critical remarks, the professor of the Pedagogical Education and Document Science Department of Nosov Magnitogorsk State Technical University, doctor of pedagogical sciences L. I. Savva

## REFERENCES

1. Fullana J., Pallisera M., Colomer J., Fernández Peña R., Pérez-Burriel M. Reflective learning in higher education: A qualitative study on students' perceptions. *Studies in Higher Education*, 2016, vol. 41, issue 6, pp. 1008–1022. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.950563>
2. Gnevek O. V., Savva L. I., Saigushev N. Ya., Vedeneeva O. A., Shepilova N. A. The role of the reflexive orientation of training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers. *Man in India*, 2017, vol. 97, issue 21, pp. 195–217. DOI: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-85034770764&partnerID=MN8TOARS>
3. Goldblatt H., Band-Winterstein T. From understanding to insight: Using reflexivity to promote students' learning of qualitative research. *Reflective Practice*, 2016, vol. 17, issue 2, pp. 100–113. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/14623943.2015.1134471>
4. Griggs V., Holden R., Lawless A., Rae J. From reflective learning to reflective practice: Assessing transfer. *Studies in Higher Education*, 2018, vol. 43, issue 7, pp. 1172–1183. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1232382>
5. Lam R. Promoting self-regulated learning through portfolio assessment: Testimony and recommendations. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2014, vol. 39, issue 6, pp. 699–714. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.862211>
6. Martin C. S., Polly D., Kissel B. Exploring the impact of written reflections on learning in the elementary mathematics classroom. *The Journal of Educational Research*, 2017, vol. 110, issue 5, pp. 538–553. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1149793>
7. O'Shea P., Kearney M. A cognitive strategy scaffolding approach to facilitating reflection in engineering students. *Australasian Journal of Engineering Education*, 2016, vol. 21, issue 1, pp. 17–26. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/22054952.2016.1214097>
8. Qvortrup A., Keiding T. B. Portfolio assessment: production and reduction of complexity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2015, vol. 40, issue 3, pp. 407–419. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.918087>
9. Ryan M., Carmichael M.-A. Shaping (reflexive) professional identities across an undergraduate degree programme: A longitudinal case study. *Teaching in Higher Education*, 2016, vol. 21, issue 2, pp. 151–165. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1122586>
10. Weinstock M., Kienhues D., Feucht F. C., Ryan M. Informed reflexivity: Enacting epistemic virtue. *Educational Psychologist*, 2017, vol. 52, issue 4, pp. 284–298. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/00461520.2017.1349662>
11. Yusupova Z. F., Shakurova M. M., Saygushev N. Y., Vedeneyeva O. A., Kashina S. G. Managerial tools of academic knowledge formation process. *International Review of Management and Marketing*, 2016, vol. 6, issue 2, pp. 403–409. URL: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84963740838&partnerID=MN8TOARS>
12. Baranova O. I. Reflective diary of pedagogical high school student in terms of approach akmeologicheskogo. *Modern High Technologies*, 2015, no. 12-3, pp. 471–475. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25305905>
13. Belova E. A. Specifics of use of electronic educational resources with elements of autodidactics for personal developmen. *Integration of Education*, 2015, vol. 19, no. 4, pp. 117–126. (In Russian) DOI: <https://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.081.019.201504.117> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25013398>



14. Garanina Zh. G., Maltseva O. E. Self-Regulation as a factor in personal-professional self-development of future specialists. *Integration of Education*, 2016, vol. 20, no. 3, pp. 374–381. (In Russian) DOI: <https://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.084.020.201603.374-381> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26693435>
15. Golovin A. A. Methods of development of professional reflection in students in the educational process. *Territoriya Nauki*, 2014, no. 5, pp. 53–58. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22991779>
16. Efremov A. S. The use of reflective approach in the training of future teachers of informatics. *Modern Problems of Science and Education*, 2017, no. 5, pp. 263. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30458066>
17. Iliina T. B. The theoretical problems of studying of professionally important qualities teachers in multicultural educational space. *Kazan Science*, 2014, no. 2, pp. 200–203. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21303668>
18. Kutseeva E. L., Kutseev V. V. Reflection - the phenomenon of consciousness in the pedagogical process. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*, 2017, vol. 9, no. 1, pp. 120–125. (In Russian) DOI: <https://dx.doi.org/10.7442/2071-9620-2017-9-1-120-125> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29216811>
19. Lavrentieva E. A. Methodological reflection and its role in professional activity of a teacher. *Innovative Educational Technologies*, 2013, no. 3, pp. 4–8. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28362339>
20. Milovanova G. V., Kharitonova I. V., Fomina S. N., Dayker A. F. assessing self-study work's significant skills for successful learning in the higher school. *Integration of Education*, 2017, vol. 21, no. 2, pp. 218–229. (In Russian) DOI: <https://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.087.021.201702.218-229> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29222033>
21. Tregubova T. M., Antipov P. L. Technologies of formation of self-educational competence of the higher education institution's student in the conditions of the international educational integration. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 5, pp. 386. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32664273>
22. Khutorskoy A. V. Methodological foundations for applying the competence approach to designing education. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 12, pp. 85–91. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30770728>
23. Chikina T. E. The system of exercises for practical classes in mathematics as the component of first year students' educational-professional adaptation. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 6, pp. 359. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25389940>
24. Shvareva O. V. Development of reflection as a part of pedagogical competence of students by means of case-method and case-study. *Open and Distance Education*, 2014, no. 2, pp. 15–22. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21702215>
25. Shorina A. V. Psychological and pedagogical conditions for reflexive abilities development among university students. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2017, no. 5, pp. 113–116. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29198368>

Submitted: 10 November 2018

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Г. А. Федорова, М. И. Рагулина, С. Р. Удалов, М. П. Лапчик

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.08)

УДК 378.147+004

## РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Г. А. Федорова, М. И. Рагулина, С. Р. Удалов, М. П. Лапчик (Омск, Россия)*

**Проблема и цель.** В статье исследуется проблема усиления практико-ориентированной подготовки будущих бакалавров в условиях направленного развития дополнительных коммуникативных компонентов их ИКТ-компетентности. Цель исследования – определить условия развития дистанционного взаимодействия студентов и учителей на основе современных информационно-коммуникационных технологий.

**Методология.** Методологическую основу исследования составили деятельностный, средовой, компетентностный подходы в обучении. Целенаправленно организуемый совмещенный образовательный процесс с участием студентов и работающих учителей строился на основе систематического использования сетевых коммуникаций. Динамика развития ИКТ-компетентности будущих бакалавров определялась в ходе педагогического эксперимента на основе методов: тестирование; оценка результатов выполнения ситуационных заданий; анкетирование; выявление индивидуального уровня демонстрируемых студентом педагогических способностей и творческой активности методом наблюдения.

**Результаты.** В ходе исследования авторами выявлены специальные коммуникативные ИТК-компетенции и соответствующие им образовательные результаты; разработана методика дистанционного творческого взаимодействия студентов и учителей, совместно реализующих учебно-методические и исследовательские проекты. Проведенное исследование показало,

---

**Федорова Галина Аркадьевна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатики и методики обучения информатике, факультет математики, информатики, физики и технологии, Омский государственный педагогический университет.

E-mail: [fedorova\\_tmoi@rambler.ru](mailto:fedorova_tmoi@rambler.ru)

**Рагулина Марина Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информатики и методики обучения информатике, факультет математики, информатики, физики и технологии, Омский государственный педагогический университет.

E-mail: [ragulina@omgpu.ru](mailto:ragulina@omgpu.ru)

**Удалов Сергей Робертович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информационных и коммуникационных технологий в образовании, Омский государственный педагогический университет.

E-mail: [udalov@omgpu.ru](mailto:udalov@omgpu.ru)

**Лапчик Михаил Павлович** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информатики и методики обучения информатике, факультет математики, информатики, физики и технологии, Омский государственный педагогический университет.

E-mail: [lapchik@oms.edu](mailto:lapchik@oms.edu)

*что созданные дидактические условия практико-ориентированной подготовки бакалавров образования на основе организации дистанционного сотрудничества с практикующими учителями по освоению и применению в реальном образовательном процессе школ современных информационно-коммуникационных технологий обеспечивают положительную динамику развития ИКТ-компетентности будущих бакалавров. Экспериментальным путем доказана эффективность предложенного подхода для развития специальных коммуникативных ИКТ-компетентностей будущих бакалавров образования, а также выявлена их положительная мотивация к практическому ознакомлению с инновационными аспектами работы современной школы и характером учительского труда.*

**Заклучение.** *Обобщаются условия эффективного развития дистанционного взаимодействия студентов и учителей на основе современных информационно-коммуникационных технологий.*

**Ключевые слова:** *бакалавр образования; ИКТ-компетентность; виртуальные творческие группы; дистанционные технологии; практико-ориентированная подготовка; информационно-образовательная среда; социальное партнерство.*

### Постановка проблемы

В условиях применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) качество школьного образования зависит не только от развития технологической базы, но и от компетентности педагогов, способных обеспечивать подготовку учащихся к жизни в информационном обществе. В отечественных и зарубежных исследованиях компетенции педагога в области ИКТ относят к ключевым компетенциям (Р. В. А. Ojeda, М. F. G. Aguilar, E. S. Zeran [11], М. П. Лапчик<sup>1</sup>). Под информационно-коммуникационной компетентностью (ИКТ-компетентностью) мы понимаем «не только совокупность знаний, умений, формируемых в процессе обучения информатике и современным ИКТ, но и личностно-деятельностную характеристику педагога, подготовленному к мотивированному использованию разнообразных компьютерных средств и технологий в своей профессиональной деятельности» (М. П. Лапчик [24]). Стремительное развитие информатизации и цифровизации об-

разования активизирует исследование проблемы обновления структуры ИКТ-компетентности учителя при реализации современных образовательных технологий (G. Almerich, N. Orellana, J. Suárez-Rodríguez, I. Díaz-García [1]).

Большое внимание в публикациях последних лет уделяется обсуждению возможностей ИКТ для активизации познавательной деятельности учащихся и достижения ими современных образовательных результатов, заявленных в федеральных государственных образовательных стандартах. В связи с этим существенными компонентами ИКТ-компетентности педагога являются умения учитывать индивидуальные особенности обучаемых в процессе моделирования предметного содержания в мультимедийной, интерактивной форме (J. S. Mtebe, B. Mbwilo, M. M. Kissaka [10]). В своих исследованиях O. Avidov-Ungar, A. Forkosh-Baruch, D. Alt подчеркивают, что педагог должен уметь не только отбирать средства ИКТ для обучения своему предмету, но и целесообразно

<sup>1</sup>Лапчик М. П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования: учебное пособие. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 182 с.



их интегрировать в традиционный образовательный процесс [3; 2]. Эта же мысль высказывается в исследованиях А. А. Кузнецова, Т. Н. Суворовой, которые выделяют в структуре ИКТ-компетентности способность рационально и четко обосновывать необходимость применения как готовых, так и самостоятельно разрабатываемых электронных образовательных ресурсов (ЭОР) [23]. Растущее разнообразие создаваемых ЭОР по различным предметным областям знаний пока еще не в полной мере решает проблему обеспечения качественным дидактическим контентом, поэтому сохраняется актуальность развития компетенций педагогов в области экспертной оценки ЭОР (K. Xie, D. Tosto, S. G. Chen, W. V. Vongkulluksn [18], E. К. Хеннер<sup>2</sup>).

Прогрессивным направлением, которое должны освоить современные педагоги, является также организация продуктивного сотрудничества обучающихся в условиях дистанционного или электронного обучения на основе массовых онлайн-курсов (МООС) (Y. Tsai, C. Lin, J. Hong, K. Tai [17]) и сервисов Web 2.0 (Y. Nao, K. S. Lee [7]). В своем исследовании K. Turvey, M. Hayler показывают, что технологии Web 2.0, а именно ведение блога, открывают потенциал для сотрудничества в форме «учитель–ученик», «ученик–ученик» через «дискурсивное пространство», что позволяет педагогу персонализировать учебный процесс [16].

Важнейшей составляющей ИКТ-компетентности педагога является мотивированное стремление к взаимодействию с коллегами в Сети с целью разработки новых способов обучения и учения в любом месте, в любое время, на любом устройстве (S. J. Zuiker, D. Ang [19], T. L. Durksen, R. M. Klassen, L. M. Daniels [5]).

Разнообразны онлайн-формы такого сотрудничества и профессионального развития: вебинары, форумы, дистанционные мастер-классы и др. (C. G. Powell, Y. Bodur [12]). Это создает дополнительные условия для освоения технологий информационного взаимодействия, которые в дальнейшем можно применять при работе с учащимися (R. Prenger, C. L. Poortman, A. Handelzalts [13]).

В ряде исследований, посвященных формированию и развитию ИКТ-компетентности будущих педагогов, особая роль отводится информационно-образовательной среде (ИОС) педагогического вуза (Д. Б. Абыкенова, А. Ж. Асаинова [20]; X. Chen, L. Breslowb, J. DeBoera [4]; I. Golitsyna [6]), ИОС при этом выступает как среда освоения студентами форм, методов, средств обучения, основанных на ИКТ, которые студенты смогут применять в будущей профессиональной деятельности (С. Л. Атанасян [21]).

Успешное развитие вышеназванных компонентов ИКТ-компетентности, которыми должны овладеть бакалавры направления подготовки «Педагогическое образование», возможно на основе насыщения образовательного процесса практической педагогической деятельностью студентов (M. McDonald, E. Kazemi, S. Kavanagh [9]) и создания условий для расширения сотрудничества педагогических вузов и школ, что усиливает практико-ориентированность подготовки будущих учителей (N. Lemon, A. Wilson, C. Oxworth, A. Zavros-Orr, B. Wood [8]). Практико-ориентированное профессиональное образование предусматривает первичность практических форм обучения студентов, социальное партнерство и участие работодателей в разработке

<sup>2</sup> Хеннер Е. К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного

образования. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. – 188 с.

и реализации образовательных программ<sup>3</sup>. Исследования J. Tondeur, K. Aesaert, S. Prestridge, E. Consuegra показывают, что чем больше будущие учителя во время их педагогического образования имеют возможность «погружаться» в реальный образовательный процесс в школе, тем выше уровень их компетентности в использовании ИКТ в будущей профессиональной деятельности [15].

Заметим, что важным условием успешности развития ИКТ-компетентности бакалавров является «активность самого профессионального сообщества, участвующего в подготовке педагогических кадров» (В. А. Болотов [22, с. 36]), что может стать продуктивной основой для научно-практического партнерства школы и вуза (К. Н. Quartz, R. S. Weinstein, G. Kaufman и др. [14]). ИОС педагогического вуза становится эффективным инструментом активизации применения дистанционных образовательных технологий в усилении практико-ориентированного образовательного процесса в вузе (Е. А. Спирина, Д. А. Казиминова, С. А. Муликова [25]).

Несмотря на то что требования к ИКТ-компетентности педагогических кадров достаточно широко освещены в зарубежных и отечественных исследованиях, проблема усиления практико-ориентированной подготовки будущих бакалавров образования в обстановке их дистанционного взаимодействия и сотрудничества с работающими учителями с целью развития специальных коммуникативных ИКТ-компетенций студентов все еще остается актуальной и пока еще слабо разрешается в системе подготовки бакалавров образования. Это обусловило цель нашей статьи –

проанализировать динамику развития ИКТ-компетентности будущих бакалавров образования в обстановке целенаправленно организованного дистанционного сотрудничества с работающими учителями в условиях активного применения информационно-коммуникационных технологий.

### Методология исследования

Методологическую основу исследования составили следующие концептуальные положения. Основой для активного применения дистанционных образовательных технологий является *социальное партнерство* педагогического вуза и школ, обеспечивающее взаимодействие ранее разъединенных компонентов системы профессиональной подготовки и развития педагогов. *Деятельностный подход* определяет создание условий для продуктивной творческой деятельности учащихся, учителей, студентов. Основываясь на определении деятельности, данном С. Л. Рубинштейном, как формы активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром и другими людьми, отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности<sup>4</sup>, рассматриваемая в исследовании деятельность, выступает как обмен деятельностными способностями в форме организованного сотрудничества. *Средовой подход*, объявленный ЮНЕСКО одним из методологических основ деятельности, определяет взаимозависимость между образовательной культурой и образовательной средой, в рамках которой эта культура функционирует<sup>5</sup>. В связи с этим на современном этапе процесс развития ИКТ-компетентности бакалавров образования

<sup>3</sup>Концепция развития практикоориентированного профессионального образования в России [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.firo.ru/?page\\_id=28979](http://www.firo.ru/?page_id=28979) (дата обращения: 05.12.2018)

<sup>4</sup>Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

<sup>5</sup>Образование: скрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию XXI века [Электронный ресурс] / Ж. Делор,



должен протекать в открытой социокультурной среде, которая обеспечивает свободу выбора содержания, форм и технологий профессионального совершенствования. *Компетентностный подход* обеспечивает процесс и результат формирования творческого, инициативного, профессионально и социально ответственного педагога, ориентированного на постановку и решение разнообразных профессиональных задач в условиях активного применения ИКТ.

Уровень развития ИКТ-компетентности студентов – будущих бакалавров образования – выявлялся на основе следующих методов: анкетирование (выявление предпочитаемых студентами форм и технологий сотрудничества и профессионального развития, мотивации к практическому познанию особенностей работы современной школы и характера учительского труда); тестирование, применяемое с целью измерения уровня знаний обозначенных компонентов ИКТ-компетентности; оценка результатов решения ситуационных заданий для определения уровня сформированности исследуемых умений и навыков; наблюдение, направленное на выявление индивидуального уровня демонстрируемых студентом педагогических способностей, творческой активности в процессе коллективной работы.

### Результаты исследования

В перечне требований, обеспечивающих подготовку бакалавров образования в сфере коммуникации, в последней версии ФГОС<sup>6</sup>

среди универсальных и общепрофессиональных компетенций имеются такие как: способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3); способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранных языках (УК-4); способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6); способность организовать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ОПК-3); способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ОПК-7). Реализация данных требований в условиях информатизации и цифровизации образования определяет потребность в освоении бакалаврами дополнительных форм дистанционного взаимодействия всех участников образовательного процесса на основе активного применения ИКТ. Под дистанционным взаимодействием в данном случае понимается общение при условии, когда все участники обладают устойчивыми навыками компьютерно-опосредованной коммуникации<sup>7</sup>. Вместе с тем в ходе исследования в целях расширения требований к ИКТ-

И. Аль-Муфти, И. Амаги и др. – М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1996. – URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (дата обращения: 24.09.2018).

<sup>6</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Приказ Минобрнауки 22 февраля 2018 г. [Электронный

ресурс]. – URL: [http://fgosvo.ru/upload-files/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/upload-files/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf) (дата обращения: 05.12.2018)

<sup>7</sup> Runkehl J., Schlobinski P., Siever T. Sprache und Kommunikation im Internet: berblick und Analysen. – Opladen: Westdt. Verl., 1998. – 240 s.



компетентности будущих бакалавров образования нами были введены специальные коммуникативные компетенции, формирование которых может быть обеспечено средствами

ИКТ только в режиме непосредственного взаимодействия с практикующими учителями (табл. 1).

Таблица 1

**Перечень специальных коммуникативных ИКТ-компетенций и требования к образовательным результатам бакалавров образования**

Table 1

**The list of special communicative ICT competencies and requirements for educational results of bachelors of education**

Коммуникативные ИКТ-компетенции	Требования к образовательным результатам
СК-1. Способность к компьютерно-опосредованному профессиональному общению	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знать и соблюдать этические нормы коммуникации в электронной среде взаимодействия;</li> <li>– уметь применять понятийный аппарат компьютерно-опосредованной коммуникации делового общения в профессиональном сообществе;</li> <li>– владеть ИКТ и инструментальными средствами диагностики и самодиагностики уровня коммуникативной ИКТ-компетентности</li> </ul>
СК-2. Способность к взаимодействию и работе в команде с преподавателями вуза и учителями	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знать технологии организации эффективной командной работы в электронной образовательной среде;</li> <li>– уметь создавать комфортную среду для удаленной командной работы в профессиональном сообществе;</li> <li>– владеть навыками коллективного создания электронных ресурсов в условиях удаленного взаимодействия участников команды</li> </ul>
СК-3. Способность к организации продуктивного сотрудничества учащихся в процессе творческой, исследовательской деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знать виды компьютерной поддержки проектной деятельности учащихся;</li> <li>– уметь строить диалог с группой учащихся для обсуждения результатов творческого взаимодействия;</li> <li>– владеть навыками организации сотрудничества учащихся для эффективной творческой работы</li> </ul>
СК-4. Способность проектировать индивидуальную траекторию профессионального развития и самосовершенствования	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знать основные формы профессионального развития в информационно-образовательной среде;</li> <li>– уметь эффективно использовать средства ИКТ для представления результатов своей педагогической деятельности;</li> <li>– владеть приемами систематизации, обобщения и представления собственного методического опыта применения ИКТ в условиях дистанционного взаимодействия с профессиональным сообществом</li> </ul>

Развитие рассмотренных выше специальных коммуникативных ИКТ-компетенций бакалавров образования осуществляется в условиях усиления практико-ориентирован-

ной подготовки. При этом создаются *виртуальные методические творческие группы*, в которые наряду с модераторами – преподавателями вуза входят студенты и учителя. Пред-

лагаемая методика дистанционного взаимодействия предполагает совместную реализацию плановых учебно-методических и исследовательских проектов: 1) разработка и апробация образовательного контента электронного курса (комплекса ЭОР) с целью эффективного применения дистанционных образовательных технологий, технологий смешанного обучения предмету; 2) разработка и проведение творческих, исследовательских предметных и межпредметных телекоммуникационных проектов для школьников. В частности, в числе образцов проектов и творческих заданий учащимся предлагались региональные телекоммуникационные проекты: «Мир IT профессий», «Информационная безопасность online», «По жизни с дробями», «Световые явления в физике, литературе, музыке» и др.; задания на разработку электронных курсов: «Системы счисления», «Теоретические основы робототехники», «Занимательное программирование на Visual Basic» и др. Информационная и инструментальная поддержка этой деятельности обеспечивалась специально созданным образовательным порталом «Школа» ([www.school.omgpru.ru](http://www.school.omgpru.ru)), который является компонентом электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза и площадкой для дистанционного обучения и взаимодействия студентов, учителей, школьников.

В ходе выполнения учебно-методических проектов в группах студентов и учителей реализуется дистанционное обсуждение телекоммуникационных проектов для школьников, электронного контента по предмету; осваиваются приемы деятельности сетевого координатора по организации взаимодействия участников проекта; в интернет-ресурсах общего доступа проводится анализ и обсуждение итогов апробации проектов, электронного контента и результатов обучения в группах

учащихся. По результатам такой деятельности совместно подготавливаются учебно-методические материалы, осуществляется их презентация в ходе вебинаров, мастер-классов городского или регионального уровней, участие в чат-дискуссиях, форумах, создание коллективных интернет-ресурсов. Наиболее значимые результаты размещаются в web-портфолио. Если учебно-методический проект выполнял еще и исследовательские задачи, то полученные результаты публикуются в материалах интернет-конференций.

Компьютерно-опосредованная коммуникация участников виртуальных методических творческих групп проходит в режиме реального времени или в режиме отсроченного общения с одним собеседником или с группой. При этом применяются следующие технологии: компьютерная аудио- или видео-конференц-связь, форумы, групповые чаты, технологии Web 2.0. Будущий педагог получает дополнительные возможности уже на этапе обучения в педагогическом вузе «погрузиться» в среду активного профессионального взаимодействия.

Описанное взаимодействие осуществлялось на базе нескольких школ г. Омска и области. Выбор школ производился с учетом имеющихся технико-технологических, кадровых условий и направленности учебно-методической работы. Для выявления уровня развития специальных коммуникативных ИКТ-компетенций была отобрана группа будущих бакалавров, в которую вошли студенты факультета математики, информатики, физики и технологии Омского государственного педагогического университета (бакалавры 4–5-х курсов, всего 58 студентов).

В начале опытной работы была проведена диагностика на выявление исходного уровня сформированности исследуемых компетенций, которыми овладевали студенты в

процессе изучения дисциплин «Информационные технологии в образовании», «Методика обучения предмету (в соответствии с профилем подготовки)» на занятиях в студенческой группе, а общение с учителями осуществлялось только в период педагогической практики. Достаточно высокий уровень знаний инструментов компьютерно-опосредованной коммуникации по результатам выполнения тестовых заданий показало большинство участников экспериментальной группы (табл. 2). Это объясняется тем, что традиционный образовательный процесс обеспечивает базовыми знаниями и умениями. Однако результаты решения ситуационных задач показали недостаточный уровень владения компетенциями по организации дистанционного взаимодействия, работе в команде и организации продуктивного сотрудничества учащихся на основе современных средств телекоммуникаций. Это послужило основанием для определения актуальности исследования и разработки новой методики обучения студентов.

Экспериментальное обучение студентов проводилось в два этапа: в 2016/2017 учебном году (изучение дисциплины «Технологии дистанционного и смешанного обучения») и в 2017/2018 учебном году (изучение дисциплины «Компьютерные телекоммуникации во внеурочной деятельности»). Оценка развития *когнитивно-деятельностных* компонентов специальных коммуникативных ИКТ-компетенций (СК-1, СК-2, СК-3), описанных в таблице 1, реализовывалась на основе применения тестовых заданий открытого и закрытого типов и системы практических ситуационных заданий, выполнение которых оценивалось по схеме: 0 – задание не выполнено; 1 – задание выполнено с недочетами; 2 – задание выполнено полностью верно. Дополнительно применялся метод наблюдений, направленный на

выявление индивидуального уровня демонстрируемых студентом способностей, проявляющихся в реальной образовательной деятельности, в которой осуществлялось дистанционное взаимодействие студентов и учителей в процессе обучения учащихся школ – социальных партнеров педвуза – с применением контента электронных курсов и в процессе разработки и проведения телекоммуникационных учебных проектов. В ходе наблюдения по трехбалльной шкале фиксировалось знание этических норм удаленного взаимодействия, владение студентами приемами обоснованного выбора средств компьютерно-опосредованной коммуникации для взаимодействия с учителями и учащимися; навыками коллективного создания электронных ресурсов в ходе командной работы в виртуальных творческих группах, умение отбирать средства ИКТ с целью поддержки продуктивного сотрудничества учащихся: 0 – студент не демонстрирует владение приемом, 1 – частичное владение приемом, 2 – владение приемом. Далее по каждой компетенции для каждого студента определялся показатель владения, который соотносился с выделенными уровнями развития ИКТ-компетентности:

– пороговый уровень (40–60 балла) – студент имеет фрагментарные знания; продемонстрированы основные умения, выполнены типовые задания с незначительными ошибками; продемонстрированы базовые способности при решении стандартных профессиональных задач с некоторыми недочетами;

– продвинутый уровень (61–79 баллов) – студент допускает небольшие неточности при характеристике понятий и процессов; выполнены все основные задания в полном объеме, но с некоторыми недочетами; продемонстрированы базовые способности при выполнении стандартных профессиональных заданий без ошибок и недочетов;

– высокий уровень (80–100 баллов) – студент имеет целостные знания сущностных характеристик понятий и процессов; выполнены все основные задания в полном объеме без недочетов; продемонстрирован творческий подход к решению профессиональных задач.

На основании обобщенных данных диагностики сформированности у студентов исследуемых компетенций были получены результаты, представленные в таблице 2 и на рисунке 1.

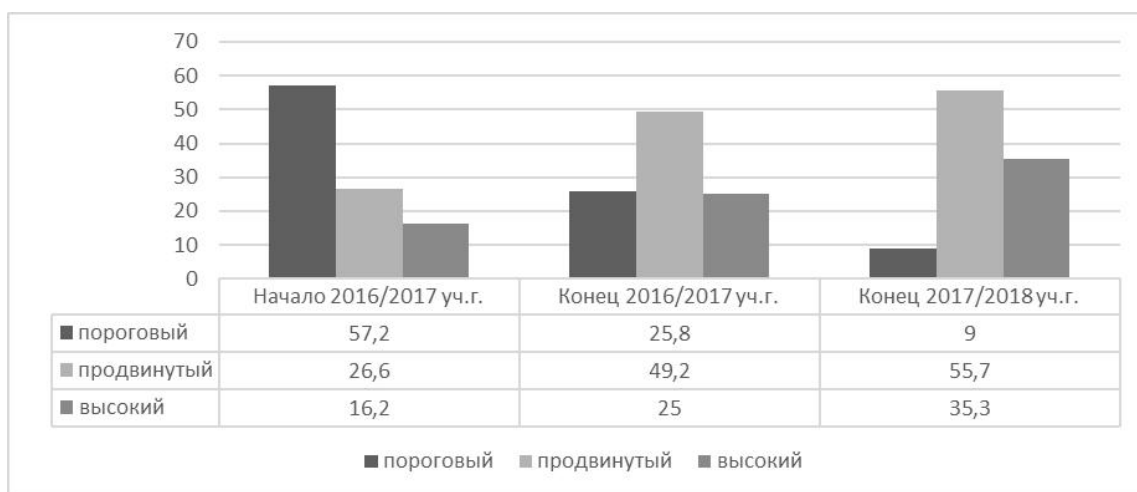
Таблица 2

**Результаты диагностики уровня развития специальных коммуникативных ИКТ-компетенций будущих бакалавров**

Table 2

**The results of diagnostics of the level of development of special communicative ICT competencies of future bachelors**

Этап экспериментальной работы	Уровень	Показатель развития специальных коммуникативных ИКТ-компетенций (%)			Уровень сформированности специальных коммуникативных ИКТ-компетенций (%)
		СК-1	СК-2	СК-3	
Констатирующий этап (начало 2016/2017 уч. г.)	пороговый	16,4	78,3	76,8	57,2
	продвинутый	50,7	15,4	13,8	26,6
	высокий	32,9	6,3	9,4	16,2
Промежуточный этап (конец 2016/2017 уч. г.)	пороговый	10,6	40,9	25,8	25,8
	продвинутый	54,1	37,4	56,2	49,2
	высокий	35,3	21,7	18	25,0
Заключительный этап (конец 2017/2018 уч. г.)	пороговый	6,1	10	11	9,0
	продвинутый	51,6	53,1	62,4	55,7
	высокий	42,3	36,9	26,6	35,3



**Рис. 1. Динамика сформированности специальных коммуникативных ИКТ-компетенций будущих бакалавров**

**Fig 1. The dynamics of the formation of special communicative ICT competencies of future bachelors**

Судя по результатам промежуточной и итоговой диагностик, значительно выросли показатели продвинутого и высокого уровней сформированности специальных коммуникативных ИКТ-компетенций.

Для исследования динамики развития *мотивационно-личностной* характеристики компетентности применялась диагностика активности студентов в командной работе. Проводилось наблюдение по следующим показателям: проявление инициативы в постановке

педагогической цели, планировании работы группы; взаимопомощь; активность при оценке и анализе деятельности; ответственное отношение к результату работы. Каждое проявление активности оценивалось в 1 балл, а общая оценка основывалась на следующих критериях: 4–5 баллов – высокий уровень, 2–3 балла – средний уровень, 0–1 балл – низкий уровень (табл. 3, рис. 2).

Таблица 3

**Результаты диагностики уровня активности студентов в командной работе**

Table 3

### The results of the diagnosis of the level of student activity in teamwork

Этап экспериментальной работы	Уровень активности	Показатель активности студентов в командной работе (%)					
		Постановка цели	Планирование работы группы	Взаимопомощь	Оценка и анализ деятельности	Ответственность	Среднее значение
Констатирующий этап (начало 2016/2017 уч. г.)	низкий	51,2	40,9	21,7	3,6	19,2	27,3
	средний	42,9	37,4	40,9	12,2	33,7	33,4
	высокий	5,9	21,7	37,4	84,2	47,1	39,3
Заключительный этап (конец 2017/2018 уч. г.)	низкий	23,8	4,5	14,1	1,3	2,4	9,2
	средний	50,1	60,5	42	13,3	26	38,4
	высокий	26,1	35	43,9	85,4	71,6	52,4

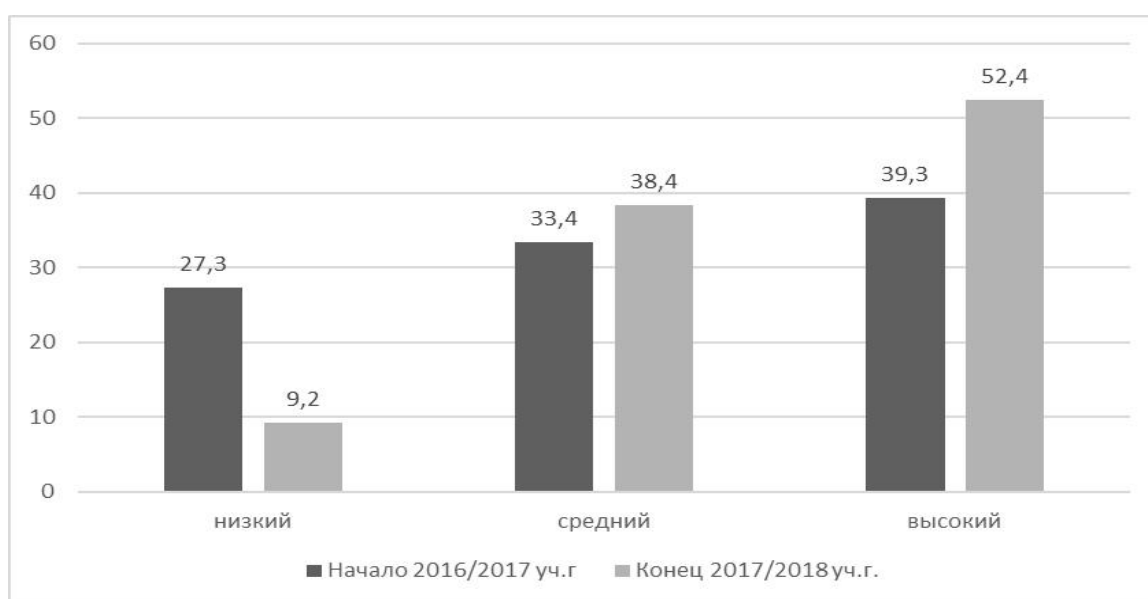


Рис. 2. Динамика развития активности студентов в командной работе

Fig 2. Dynamics of student activity in teamwork

На начальном этапе исследования значительная часть студентов проявляли большую активность на этапе оценки деятельности, что объясняется преобладанием у них внешней мотивации получения зачета по результатам своей работы. Также студентами высказывалось мнение, что низкий уровень активности объясняется неуверенностью, что их разработка будет реализована в реальной педагогической практике. Применение данной методики на заключительном этапе эксперимента позволило выявить в целом рост активности в командной работе при взаимодействии с учителями и под руководством преподавателя. Результаты продуктов такой деятельности внедрялись в реальном образовательном процессе

школ, поэтому существенно вырос показатель ответственного отношения к результату работы (с 47,1 до 71,6 %).

Для выявления способности студентов проектировать индивидуальную траекторию профессионального развития и самосовершенствования на основе телекоммуникационных технологий (СК-4) применялось анкетирование. Студентам предлагалось высказать свои предпочтения в выборе способов профессионального развития. Респондентам необходимо было выбрать не более трех способов (сумма процентов не может быть равна 100). Результаты анкетирования представлены в таблице 4.

Таблица 4

#### Выбор студентами форм профессионального развития, проценты

Table 4

#### Students choose of professional development forms, percent

Способы профессионального развития	Констатирующий этап (начало 2016/2017 уч. г.)	Заключительный этап (конец 2017/2018 уч. г.)
Очные курсы повышения квалификации	20,4	28,1
Дистанционные курсы повышения квалификации	31,5	52,8
Методическая работа в образовательной организации	25,8	30,4
Участие в очных семинарах, конференциях регионального уровня	22,4	23,7
Участие в вебинарах, мастер-классах, интернет-конференциях, форумах	17,2	72,2
Самообразование с применением ресурсов открытого доступа	30,6	53,1
Участие в дистанционных методических проектах учителей	9,8	82,4

На начальном этапе экспериментальной работы подавляющее число студентов отметили, что не являются участниками виртуальных методических объединений и лишь единицы отметили разовое участие в дистанционных методических мероприятиях (регионального и Всероссийского уровней) в ходе своей исследовательской работы и по рекомендации научного руководителя. Дальнейшее проведение исследования выявило рост предпочтений

участников экспериментальной группы в выборе способов профессионального развития и самообразовательной деятельности на основе применения дистанционных технологий. 72 % респондентов этой группы планируют будущую деятельность с учетом активного дистанционного взаимодействия с коллегами. Также анкетирование выявило увеличение числа студентов с направленностью на будущую профессиональную деятельность. Это говорит о

том, что реализованная система практико-ориентированной подготовки создает дополнительные дидактические условия для развития мотивации и способствует повышению уровня познавательных интересов и потребностей в развитии ИКТ-компетентности.

### Заключение

Обобщим главные условия развития дистанционного взаимодействия студентов и учителей на основе современных информационно-коммуникационных технологий, выявленные в ходе исследования.

1. Расширение требований к ИКТ-компетентности будущих бакалавров образования на основе введения специальных коммуникативных компетенций, овладение которыми возможно только в режиме непосредственного взаимодействия с практикующими учителями.

2. Ориентация обучения студентов на активное включение в процесс практического внедрения ИКТ в общеобразовательных организациях – социальных партнерах педвуза.

3. Создание виртуальных методических творческих групп студентов, учителей и преподавателей педвуза, командная работа которых направлена на разработку и проведение

телекоммуникационных проектов, электронных предметных курсов для школьников и реализацию продуктивного сотрудничества учащихся в процессе творческой, исследовательской деятельности.

4. Инициация продуктивного компьютерно-опосредованного профессионального общения и совместной образовательной деятельности всех участников виртуальных творческих групп.

5. Систематизация, обобщение и представление участниками виртуальных творческих групп учебно-методических материалов в web-портфолио, научно-практических интернет-конференциях, вебинарах, дистанционных мастер-классах, форумах в сочетании с перманентной коллективной работой в сервисах Web 2.0.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что созданные дидактические условия, позволяющие организовать дистанционное сотрудничество студентов и учителей по освоению и применению в реальном образовательном процессе школ современных информационно-коммуникационных технологий, обеспечивают положительную динамику развития ИКТ-компетентности студентов.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Almerich G., Orellana N., Suárez-Rodríguez J., Díaz-García I.** Teachers' information and communication technology competences: A structural approach // *Computers and Education*. – 2016. – Vol. 100. – P. 110–125. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.002>
2. **Alt D.** Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms // *Teaching and Teacher Education*. – 2018. – Vol. 73. – P. 141–150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.020>
3. **Avidov-Ungar O., Forkosh-Baruch A.** Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation // *Teaching and Teacher Education*. – 2018. – Vol. 73. – P. 183–191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.017>
4. **Chen X., Breslow L., De Boer J.** Analyzing productive learning behaviors for students using immediate corrective feedback in a blended learning environment // *Computers and Education*. – 2018. – Vol. 117. – P. 59–74. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.013>



5. **Durksen T. L., Klassen R. M., Daniels L. M.** Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 67. – P. 53–66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
6. **Golitsyna I.** Educational Process in Electronic Information-educational Environment // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2017. – Vol. 237. – P. 939–944. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.132>
7. **Hao Y., Lee K. S.** Teachers' concern about integrating Web 2.0 technologies and its relationship with teacher characteristics // *Computers in Human Behavior*. – 2015. – Vol. 48. – P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.028>
8. **Lemon N., Wilson A., Oxworth C., Zavros-Orr A., Wood B.** Lines of School-University Partnership: Perception, Sensation and Meshwork Reshaping Of Pre-Service Teachers' Experiences // *Australian Journal of Teacher Education*. – 2018. – Vol. 43 (10). – P. 81–97. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.v43.n10.5>
9. **McDonald M., Kazemi E., Kavanagh S. S.** Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity // *Journal of Teacher Education*. – 2013. – Vol. 64 (5). – P. 378–386. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
10. **Mtebe J. S., Mbwilo B., Kissaka M. M.** Factors Influencing Teachers' Use of Multimedia Enhanced Content in Secondary Schools in Tanzania // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. – 2016. – Vol. 17 (2). DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i2.2280>
11. **Ojeda P. B. A., Aguilar M. F. G., Zeran E. S.** Initial Teacher Training and Information and Communication Technologies at University of Magallanes-Chilean Patagonia // *Digital Education Review*. – 2016. – № 30. – P. 135–146. DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/der.2016.30.123-134>
12. **Powell C. G., Bodur Y.** Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework // *Teaching and Teacher Education*. – 2019. – Vol. 77. – P. 19–30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.004>
13. **Prenger R., Poortman C. L., Handelzalts A.** Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 68. – P. 77–90. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.014>
14. **Quartz K. H., Weinstein R. S., Kaufman G., Levine H., Mehan H., Pollock M., Priselac J. Z., Worrell F. C.** University-Partnered New School Designs: Fertile Ground for Research-Practice Partnerships // *Educational Researcher*. – 2017. – Vol. 46 (3). – P. 143–146. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X17703947>
15. **Tondeur J., Aesaert K., Prestridge S., Consuegra E.** A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies // *Computers and Education*. – 2018. – Vol. 122. – P. 32–42. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002>
16. **Turvey K., Hayler M.** Collaboration and personalisation in teacher education; the case of blogging // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 68. – P. 42–52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.003>
17. **Tsai Y., Lin C., Hong J., Tai K.** The effects of metacognition on online learning interest and continuance to learn with MOOCs // *Computers and Education*. – 2018. – Vol. 121. – P. 18–29. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.011>
18. **Xie K., Tosto D., Chen G. S., Vongkulluksn W. V.** A systematic review of design and technology components of educational digital resources // *Computers and Education*. – 2018. – Vol. 127. – P. 90–106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.011>



19. **Zuiker S. J., Ang D.** Virtual environments and the ongoing work of becoming a Singapore teacher // The Internet and Higher Education. – 2011. – Vol. 14 (1). – P. 34–43. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.05.006>
20. **Абыкенова Д. Б., Асаинова А. Ж.** Проблема формирования информационно-коммуникационной компетентности магистранта как будущего научно-педагогического работника: опыт Казахстана // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 34–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28416055>
21. **Атанасян С. Л.** Особенности информатизации образовательной деятельности в педагогических вузах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2009. – № 2. – С. 5–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12293090>
22. **Болотов В. А.** К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 32–40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413084>
23. **Кузнецов А. А., Суворова Т. Н.** Подготовка учителей к разработке, оценке качества и применению электронных образовательных ресурсов // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 94–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25654677>
24. **Лапчик М. П.** ИКТ-компетентность бакалавров образования // Информатика и образование. – 2012. – № 2 (231). – С. 29–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17760900>
25. **Спирина Е. А., Казимова Д. А., Муликова С. А.** Развитие информационной образовательной среды университета как условие совершенствования учебно-методической работы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4 – С. 26–39. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29962680>



DOI: [10.15293/2658-6762.1902.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.08)

Galina Arkadyevna Fedorova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Informatics and Methods of Teaching Informatics Department,  
Faculty of Mathematics, Informatics, Physics and Technology,  
Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4151-4684>

E-mail: [Fedorova\\_tmoi@rambler.ru](mailto:Fedorova_tmoi@rambler.ru)

Marina Ivanovna Ragulina,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Informatics and Methods of Teaching Informatics Department,  
Faculty of Mathematics, Informatics, Physics and Technology,  
Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0313-9721>

E-mail: [ragulina@omgpu.ru](mailto:ragulina@omgpu.ru)

Sergey Robertovich Udalov,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head,  
Department of Information and Communication Technologies in  
Education,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7223-5958>

E-mail: [udalov@omgpu.ru](mailto:udalov@omgpu.ru)

Mikhail Pavlovich Lapchik,

Academician,  
Russian Academy of Education;  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head,  
Informatics and Methods of Teaching Informatics Department,  
Faculty of Mathematics, Informatics, Physics and Technology,  
Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0103-1103>

E-mail: [lapchik@omsk.edu](mailto:lapchik@omsk.edu)

## **Distant student-teacher interaction based on modern information and communication technologies**

### **Abstract**

**Introduction.** *The article addresses the problem of enhancing practice-oriented learning of undergraduate students in the context of purposeful development of additional communicative components of their ICT-competence. The purpose of the study is to reveal the conditions for the development of distant student-teacher interaction based on modern information and communication technologies.*

**Materials and Methods.** *Methodological basis for the study is composed of activity, environmental, competence-based approaches to learning. Purposefully organized educational process with the participation of students and teachers is based on the systematic use of network communications. Dynamics of developing ICT-competence of undergraduate students was evaluated by means of*

pedagogical experiment based on the following methods: tests; assessment of performing problem-solving tasks; questionnaires; identification of the individual level of student's teaching abilities and creative productivity by means of observation.

**Results.** The authors revealed special communicative ICT-competencies and corresponding educational outcomes and developed methods of distant creative student-teacher interaction within the framework of implementing educational, methodological and research projects. The research showed that didactic conditions created for practice-oriented learning of undergraduate education students based on distant cooperation with practicing teachers and aimed at mastering and using modern information and communication technologies in real educational process of schools ensure the positive dynamics of developing ICT-competence of prospective teachers. The effectiveness of the proposed approach for the development of special communicative ICT-competencies in future bachelors of education was proved experimentally, as well as their positive motivation to learn about the innovative aspects of modern schools and the nature of teaching profession.

**Conclusions.** The authors summarize the conditions for the effective development of distant student-teacher interaction on the basis of modern information and communication technologies.

#### Keywords

Bachelor of education; ICT-competence; Virtual creative groups; Distant technologies; Practice-oriented training; Information educational environment; Social partnership.

## REFERENCES

1. Almerich G., Orellana N., Suárez-Rodríguez J., Díaz-García I. Teachers' information and communication technology competences: A structural approach. *Computers and Education*, 2016, vol. 100, pp. 110–125. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.002>
2. Alt D. Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 73, pp. 141–150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.020>
3. Avidov-Ungar O., Forkosh-Baruch A. Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 73, pp. 183–191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.017>
4. Chen X., Breslow L., De Boer J. Analyzing productive learning behaviors for students using immediate corrective feedback in a blended learning environment. *Computers and Education*, 2018, vol. 117, pp. 59–74. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.013>
5. Durksen T. L., Klassen R. M., Daniels L. M. Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 67, pp. 53–66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
6. Golitsyna I. Educational process in electronic information-educational environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 939–944. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.132>
7. Hao Y., Lee K. S. Teachers' concern about integrating Web 2.0 technologies and its relationship with teacher characteristics. *Computers in Human Behavior*, 2015, vol. 48, pp. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.028>
8. Lemon N., Wilson A., Oxworth C., Zavros-Orr A., Wood B. Lines of school-university partnership: Perception, sensation and meshwork reshaping of pre-service teachers' experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 2018, vol. 43 (10), pp. 81–97. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.v43.n10.5>



9. McDonald M., Kazemi E., Kavanagh S. S. Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 2013, vol. 64 (5), pp. 378–386. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
10. Mtebe J. S., Mbwilo B., Kissaka M. M. Factors influencing teachers' use of multimedia enhanced content in secondary schools in Tanzania. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2016, vol. 17 (2). DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i2.2280>
11. Ojeda P. B. A., Aguilar M. F. G., Zeran E. S. Initial teacher training and information and communication technologies at university of Magallanes-Chilean Patagonia. *Digital Education Review*, 2016, no. 30, pp. 135–146. DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/der.2016.30.123-134>
12. Powell C. G., Bodur Y. Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. *Teaching and Teacher Education*, 2019, vol. 77, pp. 19–30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.004>
13. Prenger R., Poortman C. L., Handelzalts A. Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 68, pp. 77–90. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.014>
14. Quartz K. H., Weinstein R. S., Kaufman G., Levine H., Mehan H., Pollock M., Priselac J. Z., Worrell F. C. University-partnered new school designs: Fertile ground for research-practice partnerships. *Educational Researcher*, 2017, vol. 46 (3), pp. 143–146. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X17703947>
15. Tondeur J., Aesaert K., Prestridge S., Consuegra E. A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers and Education*, 2018, vol. 122, pp. 32–42 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002>
16. Turvey K., Hayler M. Collaboration and personalisation in teacher education; the case of blogging. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 68, pp. 42–52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.003>
17. Tsai Y., Lin C., Hong J., Tai K. The effects of metacognition on online learning interest and continuance to learn with MOOCs. *Computers and Education*, 2018, vol. 121, pp. 18–29. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.011>
18. Xie K., Tosto D., Chen G. S., Vongkulluksn W. V. A systematic review of design and technology components of educational digital resources. *Computers and Education*, 2018, vol. 127, pp. 90–106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.011>
19. Zuiker S. J., Ang D. Virtual environments and the ongoing work of becoming a Singapore teacher. *The Internet and Higher Education*, 2011, vol. 14 (1), pp. 34–43. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.05.006>
20. Abykenova D. B., Assainova A. Z. Forming master's degree students' ICT competencies as future researchers and educators: A Kazakhstan case study. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, no. 1, pp. 34–48. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28416055>
21. Atanasian S. L. Features of informatization of educational activity in pedagogical universities. *RUDN Journal of Informatization in Education*, 2009, no. 2, pp. 5–13. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12293090>
22. Bolotov V. A. To the questions on the reform of pedagogical education. *Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 32–40. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413084>



23. Kuznetsov A. A., Suvorova T. N. Training of teachers for development, assessment of quality and application of electronic educational resources. *Pedagogy*, 2016, no. 1, pp. 94–101. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25654677>
24. Lapchik M. P. ICT Competence of bachelors of education. *Computer Science and Education*, 2012, no. 2, pp. 29–33. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17760900>
25. Spirina Y. A., Kazimova D. A., Mulikova S. A. Development of university information educational environment as a condition of improving educational-methodical work. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, no. 4, pp. 26–39. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29962680>

Submitted: 07 December 2018

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Б. Ж. Жанкина, Е. А. Костина, Б. А. Жетписбаева, С. Т. Каргин

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.09)

УДК 378.2

## ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ КАЗАХСТАНА)

Б. Ж. Жанкина (Караганда, Республика Казахстан), Е. А. Костина (Новосибирск, Россия),  
Б. А. Жетписбаева, С. Т. Каргин (Караганда, Республика Казахстан)

**Проблема и цель.** Модернизация системы образования Казахстана, непрерывность образования и личностно-ориентированная программа, детерминирующие развитие современного высшего образования, актуализировали проблему подготовки специалистов, способных к учебной автономии, обладающих навыками самостоятельной работы. Цель исследования – определить основные факторы формирования учебной автономии в современном иноязычном образовании.

**Методология.** Для проведения исследования использовался количественный метод. Для определения исходного состояния сформированности учебной автономии у студентов было разработано специальное анкетирование, которое включало вопросы как открытого, так и закрытого типов. В анкетировании, которое было добровольным и анонимным, приняли участие студенты заочной формы обучения. Задача опроса – выявить, обладают ли студенты качествами и навыками, присущими автономии. Если нет, то какие факторы препятствуют этому? Как взаимодействуют преподаватель и студент в условиях автономности и цифровизации учебного процесса? Насколько эффективно используют современные студенты технологии Web 2.0 в своем профессиональном обучении?

**Результаты.** Авторами были определены навыки и умения, характерные для учебной автономии. В ходе анализа результатов проведенного анкетирования авторы констатировали низкий уровень сформированности учебной автономии у студентов заочной формы обучения. Выявлены факторы, препятствующие формированию учебной автономии: доминантная позиция преподавателя, недостаточно эффективное использование информационно-коммуникационных технологий, слабое взаимодействие преподавателей и студентов. Авторами обобщены организационно-педагогические мероприятия, реализация которых повлияет на эффективность

**Жанкина Бакытжан Жакановна** – докторант факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

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

**Костина Екатерина Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [ea\\_kostina@mail.ru](mailto:ea_kostina@mail.ru)

**Жетписбаева Бакытгуль Асылбековна** – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

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

**Каргин Сергали Толеубекевич** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: [kargin.ksu@mail.ru](mailto:kargin.ksu@mail.ru)



формирования учебной автономии. К ним относятся: разработка онлайн-курсов; включение их в качестве обязательного компонента в учебный план; качественное методическое сопровождение курса преподавателем; стимулирование студентов к использованию информационно-коммуникационных технологий в качестве продукта.

**Заключение.** Обобщаются следующие факторы формирования учебной автономии в современном иноязычном образовании: студентоцентрированное обучение; внедрение инновационных методик обучения и оценивания; предоставление студентам возможностей для взаимодействия, творческой активности, личностного саморазвития и проявления ответственности.

**Ключевые слова:** система высшего образования; форма обучения; учебная автономия; личностно-ориентированный подход; взаимодействие; стратегии обучения; информационно-коммуникационные технологии; сервисные ресурсы Web 2.0.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Lengkanawati N. S.** Learner autonomy in the Indonesian EFL settings // Indonesian Journal of Applied Linguistics. – 2017. – Vol. 6, № 2. – P. 222–231. DOI: <http://dx.doi.org/10.17509/ijal.v6i2.4847>
2. **Yuliani Y., Lengkanawati N. S.** Project-based learning in promoting learner autonomy in an EFL classroom // Indonesian Journal of Applied Linguistics. – 2017. – Vol. 7, № 2. – P. 285–293. DOI: <http://dx.doi.org/10.17509/ijal.v7i2.8131>
3. **Yasmin M., Sohail A.** Socio-cultural barriers in promoting learner autonomy in Pakistani universities: English teachers' beliefs // Cogent Education. – 2018. – Vol. 5. – P. 1501888. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1501888>
4. **Ardi P.** Promoting learner autonomy through schoology m-learning platform in an eap class at an Indonesian university // Teaching English with Technology. – 2017. – Vol. 17, Issue 2. – P. 55–76. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85018386332&origin=resultslist&sort>
5. **Apeltauer E., Senyildiz A.** Learner autonomy: Perceptions and attitudes of multilingual Turkish students training to become teachers // Moderna språk. – 2015. – Vol. 109, Issue 1. – P. 13–29. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84936873764&origin=resultslist&sort>
6. **Fukuda S. T., Sakata H., Takeuchi M.** Facilitating Autonomy to Enhance Motivation: Examining the Effects of a Guided-Autonomy Syllabus // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. – 2011. – Vol. 8, Issue 1. – P. 71–86. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-79960583230&origin=resultslist&sort>
7. **Kulakli A., Mahony S.** Knowledge creation and sharing with Web 2.0 tools for teaching and learning roles in so-called University 2.0 // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 150. – P. 648–657. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.084>
8. **Grosseck G.** To use or not to use web 2.0 in higher education? // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2009. – Vol. 1, Issue 1. – P. 478–482. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.087>
9. **Girgin E. G.** A Web 2.0 tool for language teaching with flash content // Procedia Computer Science. – 2011. – Vol. 3. – P. 627–631. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.105>
10. **Mansor A. Z.** Top five creative ideas using Web 2.0 // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 59. – P. 429–437. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.297>
11. **Nugultham K.** Using Web 2.0 for Innovation and Information Technology in Education Course // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 46. – P. 4607–4610. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.305>
12. **Pieri M., Diamantini D.** An E-learning Web 2.0 Experience // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 116. – P. 1217–1221. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.371>



13. **Reinders H., White C.** 20 years of autonomy and technology: how far have we come and where to next? // *Language Learning and Technology*. – 2016. – Vol. 20, Issue 2. – P. 143–154. DOI: <http://dx.doi.org/10125/44466>
14. **Turula A.** Learner autonomy as a social construct in the context of italki // *Teaching English with Technology*. – 2017. – Vol. 17, Issue 2. – P. 3–28. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85018413323&origin=resultslist&sort>
15. **Mirzaee M., Gharibeh S. G.** Web-based language learning perception and personality characteristics of university students // *Teaching English with Technology*. – 2016. – Vol. 16, Issue 2. – P. 57–70. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84975688078&origin=resultslist&sort>
16. **Luo T.** Web 2.0 for language learning: Benefits and challenges for educators // *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*. – 2013. – Vol. 3, Issue 3. – P. 1–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/ijcallt.2013070101>
17. **Lee L.** Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses // *Language Learning and Technology*. – 2016. – Vol. 20, Issue 2. – P. 81–97. DOI: <http://dx.doi.org/10125/44462>
18. **Theunissen N., Stubbé H.** iSELF: The development of an Internet-Tool for Self-Evaluation and Learner Feedback // *Electronic Journal of e-Learning*. – 2014. – Vol. 12, Issue 4. – P. 313–325. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84904963103&origin=resultslist&sort>
19. **Nishioka H.** Learning language with web 2.0 is so difficult!!! hearing voices of Japanese language learners at a Korean university // *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. – 2016. – Vol. 13, Issue 1. – P. 131–149. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84975736120&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&nlo=&nlr=&nls=&sid=1960a030af5386eacc9530ab463bb971&sot=a&sdt=cl&cluster=scopubyr%2c%222016%22%2ct&sl=23&s=SOURCE-ID+%2819900192534%29&relpos=9&citeCnt=0&searchTerm=>
20. **Usluel Y. K., Mazman S. G.** Adoption of Web 2.0 tools in distance education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2009. – Vol. 1, Issue 1. – P. 818–823. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.146>
21. **Barber W., King S.** Teacher-Student Perspectives of Invisible Pedagogy: New Directions in Online Problem-Based Learning Environments // *Electronic Journal of e-Learning*. – 2016. – Vol. 14, Issue 4. – P. 235–243. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85011032032&origin=resultslist&sort>
22. **Nakayama M., Mutsuura K., Yamamoto H.** Student's reflections on their learning and note-taking activities in a blended learning course // *Electronic Journal of e-Learning*. – 2016. – Vol. 14, Issue 1. – P. 43–53. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84964703040&origin=resultslist&sort>
23. **Straková Z., Cimermanová I.** Developing Reflective Skills of Student Teachers in the Virtual Learning Environment // *Electronic Journal of e-Learning*. – 2018. – Vol. 16, Issue 2. – P. 107–121. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85059226541&origin=resultslist&sort>
24. **Martins M. de L.** How to effectively integrate technology in the foreign language classroom for learning and collaboration // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 174. – P. 77–84. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.629>
25. **Marefat F., Hassanzadeh M.** Applying form-focused approaches to L2 vocabulary instruction through podcasts // *Language Learning and Technology*. – 2016. – Vol. 20, Issue 3. – P. 107–127. DOI: <http://dx.doi.org/10125/44484>



DOI: [10.15293/2658-6762.1902.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.09)

Bakytzhan Zhakanovna Zhankina,  
PhD Student, Senior Teacher,  
Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda,  
Republic of Kazakhstan.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5896-1371>  
E-mail: [zhankina@mail.ru](mailto:zhankina@mail.ru)

Ekaterina Alekseevna Kostina,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
English Language Department, Dean of the Faculty of Foreign  
Languages,  
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian  
Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1428-7095>  
E-mail: [ea\\_kostina@mail.ru](mailto:ea_kostina@mail.ru)

Bakhytgul Asylbekovna Zhetpisbayeva,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean,  
Foreign Languages Faculty,  
Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda,  
Republic of Kazakhstan.  
E-mail: [zhetpisbayeva@mail.ru](mailto:zhetpisbayeva@mail.ru)

Sergali Tuleubekovich Kargin,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-president for  
education,  
Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda,  
Republic of Kazakhstan.  
E-mail: [kargin.ksu@mail.ru](mailto:kargin.ksu@mail.ru)

## Basic factors of developing learner autonomy in foreign language education (with the main focus on Kazakhstan)

### Abstract

**Introduction.** *The modernization of the education system in Kazakhstan, the continuity of education and the personality-oriented approach, determining the development of modern higher education system, have actualized the problem of training specialists capable of learner autonomy and having the skills required for independent work. The purpose of the research is to reveal the basic factors of developing learner autonomy in the modern foreign language education.*

**Materials and Methods.** *This study employed a quantitative research method. In order to identify the initial state of learner autonomy a special questionnaire was developed. It included questions of open and closed types. The voluntary and anonymous survey was conducted among part-time undergraduate students. The main goal of the survey was to identify the following: whether students possess qualities and skills required for independent work; factors hindering autonomous learning; characteristics of student-teacher interaction in terms of autonomy and digitalization of the educational process; and effectiveness of using modern Web 2.0 technologies in graduate studies.*

**Results.** *The authors have identified skills and abilities characteristic for academic autonomy.*

*The findings show the low level of learner autonomy among part-time undergraduate students. The study have identified the following factors hindering the development of learner autonomy: teacher-centered approach, insufficiently effective use of information and communication technologies, and weak student-teacher interaction. The authors have summarized organizational and teaching measures fostering the development of learner autonomy. They include compulsory online courses; high-quality methodological support and guidance of the course; and encouraging students to use information and communication technologies as a 'producer'.*

**Conclusions.** *The following factors of learner autonomy are summarized in modern foreign language education: student-centered learning; innovative methods of teaching and assessment; opportunities for interaction, creative activities, personal development and taking responsibility.*

### Keywords

*Higher education system; Form of education; Learner autonomy; Personal-orientated method; Interaction; Training strategies; Information and communication technologies; Web 2.0 service resources.*

### Introduction

The endeavours of Kazakhstan to modernize the education system and to increase the competitiveness of specialists in order to integrate into the world community are designed to solve many existing issues and problems. One of the key issues related to the study and teaching of foreign languages is the problem of learner autonomy. This problem has been intensively studied for more than three decades in the West, meanwhile in Kazakhstan there is almost no research in this sphere.

The postulate of the rapidly changing modern world is the paradigm of "education through life", the ability of a modern person to "learn", the readiness for self-education are the key to his success. Consequently, in the system of higher education, the principle of learner autonomy is becoming more relevant when it comes to training a specialist who can critically think and act consciously<sup>1</sup>.

The modern higher education system in many countries is a different form of education, for example, extramural form of study or a combination of learning with e-learning support.

Extramural form of study, which currently still exists in Kazakhstan, can be defined as a combined form of education, as it includes both virtual and contact lessons.

The extramural form of study assumes that students must be able to work autonomously, most of the information and educational material must be mastered by students. However, we live in the age of informatization, digital technologies, and therefore unique opportunities, when access to the Internet and the ability to handle digital technologies provide an opportunity for independent learning and self-education, while modern students are the generation that knows how to handle digital gadgets and freely oriented in the spaces of the Internet.

Do these skills help them in mastering their future profession, how effective are modern students generally using Web 2.0 technologies in their professional training? The key concept of our research is learner autonomy, as one of the tenets of the modern education system.

<sup>1</sup> Martos J., Tassinari M. G. Einleitung in den thematischen Teil. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural*

*German Studies.* München, Iudicium Verlag Publ., 2014, pp. 105–116 (in German)



The concept of “learner autonomy” was introduced by Henri Holec<sup>2</sup>. If, in the understanding of Holec, learner autonomy is focused on competences, then Little emphasizes the psychological aspect of learner autonomy<sup>3</sup>.

Benson distinguishes the technical, psychological and political aspects of learner autonomy: the technical aspect assumes that the training does not take place within the framework of an educational institution, today computerization is particularly conducive to such training, enhancing the effectiveness of autonomous learning<sup>4</sup>.

What learner autonomy is, what strategies and approaches to its formation exist are still remained as the main issues that scientists from different countries research. In detail, we would like to study the articles in which the perspective and presentation of the problem of academic autonomy that is similar to the situation in Kazakhstan.

Nenden Sri Lengkanawati explores the perception by Indonesian teachers of the importance of learner autonomy for professional development. According to the author, the autonomy of students in Indonesian educational institutions is usually not mentioned as an educational goal, and most teachers are hardly familiar with the learner autonomy of students [1]. In the formation of learner autonomy, an important factor is the interaction of the student and the teacher, the role of the teacher in this context, especially relevant in such communities where the teacher takes a dominant position, and the main condition for the formation of learner autonomy is to create an educational environment in which the teacher refuses dominance from the position aimed at himself, his function is that he

shares his experience, provides the necessary information and educational material [2].

Musarat Yasmin and Ayesha Sohail highlight the following most common and significant factors hindering the autonomy of Pakistani students: the authoritative attitude of teachers, intolerance to the student’s creative potential and intelligence, student’s dependence on the teacher, shyness in interaction with the opposite sex and teacher bias [3].

According to Priyatno Ardi, the implementation of the concept of autonomy is a difficult task for EFL teachers in Indonesia, mainly because of the three existing cultural and philosophical values in society: 1) the *manut-lan-miturut* (to agree and obey), 2) the *ewuh-pekewuh* (uncomfortable and uneasy) philosophy, 3) the *sabdapenditaratu* (the words of a priestly king) philosophy. Most students consequently accept their teachers as an authority figure they should follow and obey. They will feel uncomfortable to challenge the authority of teacher as what the teacher says is the ultimate truth [4].

In this context, of great interest is the study of Ernst Apeltauer & Anastasia Senyildiz, which also emphasizes the cultural conditioning of learner autonomy. In the course of their study, the authors had interviewed Turkish students on the subject of students knowing the concept of “learner autonomy”. Referring to the Wolff, the authors note that the seminars focus on such types of work as group or project work that contribute to the formation of learner autonomy. At the same time, the authors consider it important to mention the fact that the Turkish educational system is dominated by the form of work that focuses on the central, leading role of the teacher; great importance is attached to learning the material.

<sup>2</sup> Holec H. *Learner Autonomy*. Strasbourg, Council of Europe Publ., 1980, 53 p.

<sup>3</sup> Little D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin, Authentik Publ., 1991.

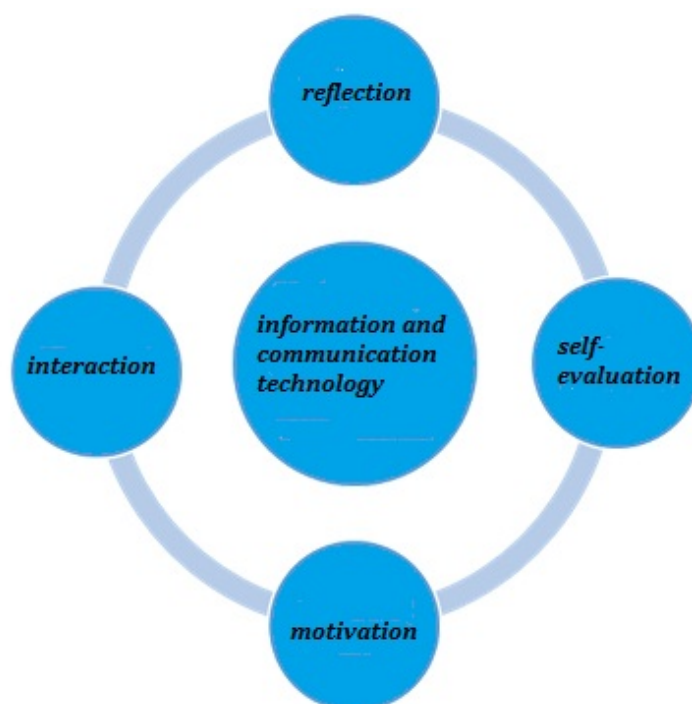
<sup>4</sup> Benson Ph., Voller P. *Autonomy & independence in language learning*. New York, Longman Publ., 1997, 270 p.

The authors note that, on the one hand, the results of the survey were expected, the students' vision largely depends on the existing forms and methods of teaching, i.e. students are more oriented towards traditional forms of education; for Turkish students, learner autonomy is not an important factor in education, which is explained by the features of the education system, existing traditions in the education system, as well as cultural values and norms of Turkish society [5].

In the view of Steve T. Fukuda, Hiroshi Sakata, Mitsue Takeuchi the traditionally taught students with information being passed down from the teacher who decides the goals for each class and the entire course is still the most influential fashion of learning in Japan. After years of this fashion of learning, many students are dependent on their teachers in their learning. As a result, it is hard for students to be effective autonomous learners from the out-set [6].

The studies presented in these articles and their results are interesting to us, because we see the similarity with the situation that has developed in the educational system of Kazakhstan. We must give credit where credit is due, in official documents the emphasis is on the personality-oriented training program for specialists, in Kazakhstani universities students are given the opportunity to build the learning path themselves, however, as practice shows, the form of teaching prevails, in which due to both the mentality and traditions that have developed over many decades.

What strategies do exist for the development and formation of learner autonomy? What characterizes an autonomous student? The model of learner autonomy, which is a chain of interrelated processes, is presented in the figure 1.



*Fig. 1. Learning autonomy model*

In the formation of learner autonomy, digital technologies play a special role, since they represent a more active and potentially changing

paradigm of the environment for creating and sharing knowledge, contribute to the proper



organization and effectiveness of learner autonomy.

The integration of Web 2.0 resources into the educational process, the appropriateness of their use in foreign languages teaching is one of the most widely studied topics in foreign linguodidactics [7-9]. As the researchers note, Web 2.0 resources usage is an exchange of information, improving communication not only between the lecturer and students, but also between students, a good start for using student collective intelligence, developing critical thinking [10-11].

With the introduction of the ICTs in education, over the years many changes of extreme importance have taken place; before the teacher was the key figure for the student, starting from a rigid hierarchical teacher-student model to one now in which the contribution of all participants, teacher and students is valued. Every individual with his personal characteristics tends more and more to construct a personal learning environment which interacts with an ever growing number of technologies and social networks [12].

The authors have noted that some studies devoted to learner autonomy and information and communication technologies concern the use of technology contributing to the formation of students' autonomy and giving them access to resources and the opportunity to work at times and in places of their choice. On the other hand, increased flexibility on the part of teachers, as well as openness to the life of students, their technology and literacy practices, and the willingness to give up control like never before are in acute need [13].

According to Anna Turula digitalization and Web 2.0 tools have changed the nature of autonomous learning in general and, in particular, the nature of self-learning education [14], the use of digital technologies motivates students

regardless of their psychological characteristics [15-16].

In their study, the authors emphasize that the types of tasks and the use of digital tools contributed to student autonomy in different ways. Structured tasks allowed students to work independently on content creation, while open tasks allowed them more freedom to explore an understanding of a particular topic through social interaction [17]. The use of Internet tools for self-assessment and feedback stimulate self-study in a ubiquitous learning environment [18]. However, in order to use the potential of Web 2.0 resources effectively without the support of teachers, Nishioka Hiromi has identified factors hindering the integration of Web 2.0 into the learning process, and his findings also suggested that learners' insufficient knowledge of websites and applications, the absence of Japanese acquaintances offline, and low confidence to interact with Japanese native speakers inhibited the Korean language learners' interactions with Japanese speakers online beyond the classroom [19].

The role of new technologies and changing pedagogy is to promote more effective two-way communication, interaction and collaboration, sharing and participation, i.e. students of distance learning should not be isolated, "autonomous" [20]. In this context, it is implied that the "autonomy" of the student should not mean that he does not interact with other participants in the educational process, complete isolation can demotivate the student, and therefore, the learning process should be based on the principle of teacher – student, teacher – student – student, student – student.

Learner autonomy can be successful only if the student has a clear idea of what specific steps are required to achieve the goal, this applies both to mastering a particular topic, and the ultimate goal of training. Here the role of the teacher who



helps the students in organizing the training is indispensable, who, like the student, should reflect on the strategies and methods of achieving the goals of teaching [21].

### Materials and methods

To determine the initial state of development of learner autonomy among students of correspondence courses, we have used a quantitative method. We have developed a questionnaire, which included open-ended questions, the answers to which are given in free form; closed, representing alternative questions (one answer is chosen) and non-alternative questions (it is possible to choose several answers). By answering questions with yes or no options, the answer “yes” should have been given a detailed answer, because without clarification and without additional information, the answer will not reflect the true state of affairs. The survey involved 145 students; the survey was conducted on a voluntary and anonymous basis.

### Results

For 52% of surveyed students, *academic achievement* is the ability to work independently with study materials; 38% understand this as the ability to assess their strengths and weaknesses in learning. Only 10% of respondents noted a “different”, and for them academic achievements, these are the results of personal development; movement towards the goal; see what you learned, what you need to work on. None of the 145 students surveyed considers *good grades* to be academic achievements, this suggests that students do not relate the obtained grades to their real knowledge, their grades do not reflect the knowledge and skills they have acquired objectively, and as we see, students relate critically.

The next question in the survey is “Are you satisfied with your academic achievements?”

72% of the surveyed students have answered *yes* rather than *no*, 14% answered *yes*, 12% - *no*, rather than *yes*, 2% replied - that it is difficult to answer.

“Who and what do your achievements depend on?” 87% of respondents answered that their academic achievements depend on both the teacher and the student; 23% believe that it depends on them. As can be seen from the answers, most students place the responsibility on both the teacher and themselves.

One of the characteristics of an autonomous student is his or her ability to reflect [22-23], the ability to determine his strengths and weaknesses in achieving his goals. 34% of respondents answered this question with “yes”, but they did not provide a full and detailed answer, so we believe that students are not able to determine what is most difficult or just difficult for them, what they should pay attention to in their studies. The remaining 76% gave a more or less detailed answer, most of the students say that English grammar is easy for them, but they have difficulty speaking, listening, for example, *English grammar is easy for me, I do written exercises in English well, it's difficult to speak; the grammar of any language is easily than other aspects of language learning, such as speaking, listening; listening comprehension causes certain difficulties; the grammar of a foreign language is easier for me than speaking in this language; the grammar of languages is easy for me, listening and speaking are difficult for me.*

Some students focus on listening, for example, they watch videos of German, English and American bloggers, listen to the radio in these languages. Some use the studied grammar and vocabulary in speech, for example, by doing something they pronounce all their actions out loud in these languages, they learn poems in these languages.



For many students, learning a second language is not very easy due to lack of time and the lack of an initial base. Comparing basic (English) and second (German) languages, students focus again on grammar, for example, *As for English, I already know that I also need to improve, for example, I need to expand my vocabulary. As for the German language there is much more work here. Grammar is more complicated and, therefore, I need to study more; English grammar is much easier than German grammar; German grammar is not easy for me.*

In addition, students note that they have difficulty in speaking: *I do not have enough vocabulary to express my thoughts; I need to expand vocabulary; I need to talk more.*

Analyzing these answers, we can assume that in the classroom more attention is paid to the study of grammar, students mostly perform written tasks, namely, perform grammatical exercises in writing. And such comments as *I am responsible and hardworking, so all that relates to the written form of tasks - I succeed well; however, in class I do not always keep up with the teacher*, rather indicate a grammar-translation method of teaching.

One of the most effective ways to form critical thinking is the ability to evaluate, only 12% of respondents indicated that they *often* evaluate the work of others, 15% *sometimes* and 73% of the respondents *never* evaluate other students in the classroom

As mentioned above, for effective learner autonomy, the introduction and use of information and communication technologies is an indisputable issue. To the question: *“How do you feel about the use of information and communication technologies in education?”* 67% of respondents gave a positive answer, 29% consider this to be a requirement of time, and only 4% were neutral. What is the situation with

Internet access in Kazakhstan? 93% of respondents said that they have both mobile Internet and WI –FI at home. 7% of respondents have access to the Internet only through the mobile Internet. All respondents also indicated that they have access to the Internet at the university, that is, the university provides them with this opportunity. As we can see, technically and economically nothing prevents university students from using the Internet in their studies, they have the opportunity to use the Internet both at home and at the university during contact classes. An equal number of students use digital educational resources in their studies *always* and accordingly *sometimes* – 60%; 22% of respondents *rarely* use digital educational resources, and 18% of respondents do not use digital educational resources in their education. Under digital educational resources, they meant online textbooks, online dictionaries / reference books, online platforms, online courses. The data obtained is quite understandable, since correspondence studies imply that most of the educational material is mastered by the students themselves, respectively; digital educational resources are an integral part of the training. It turns out that a certain part of the students is focused on learning the material received during contact classes.

So, students have access to the Internet, have a positive attitude to the use of information and communication technologies in education, and therefore the question arises, *“do they have the skills to work with service programs?”* All respondents, without exception, can work in Word, create presentations in PowerPoint. In Excel and Photoshop, 67% and respectively 38% of respondents work, but with other service programs things are worse, for example, only 13% have Wiki skills, 11% of respondents know how to work with Quizlet or know how to create a web site and everything only 4% of respondents

have the skills to create podcasts, and none of the respondents have any experience of posting their content on the Internet (Fig. 2).

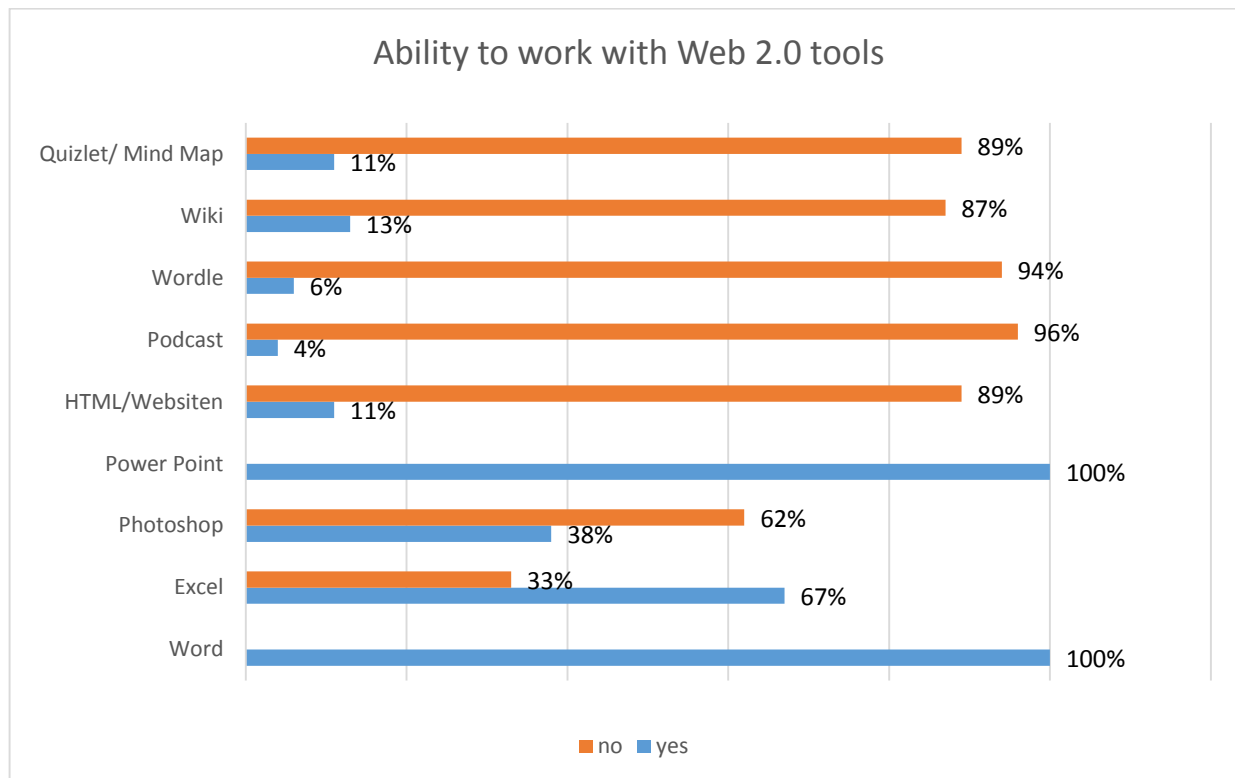


Fig. 2. Ability to work with Web 2.0 tools

As the analysis shows, students have only basic skills in working with service programs, use the Internet and information and communication technologies at the level of a simple user. Here we assume that students cannot and do not use Internet services effectively, this is explained on the one hand by a lack of motivation, on the other hand by a lack of adequate support from teachers.

*What are the Web 2.0 service programs used in virtual and contact classes in a foreign*

*language?* As we see in Figure 3, YouTube and Wiki are always used in virtual and contact classes, and considering the previous data, we can state that Wiki and YouTube are used only as a source of information. Sometimes such programs as Wordle and Podcast are used, rarely - Facebook, Quizlet, Moviemaker, Skype. On virtual and contact classes never used Twitter and VK.

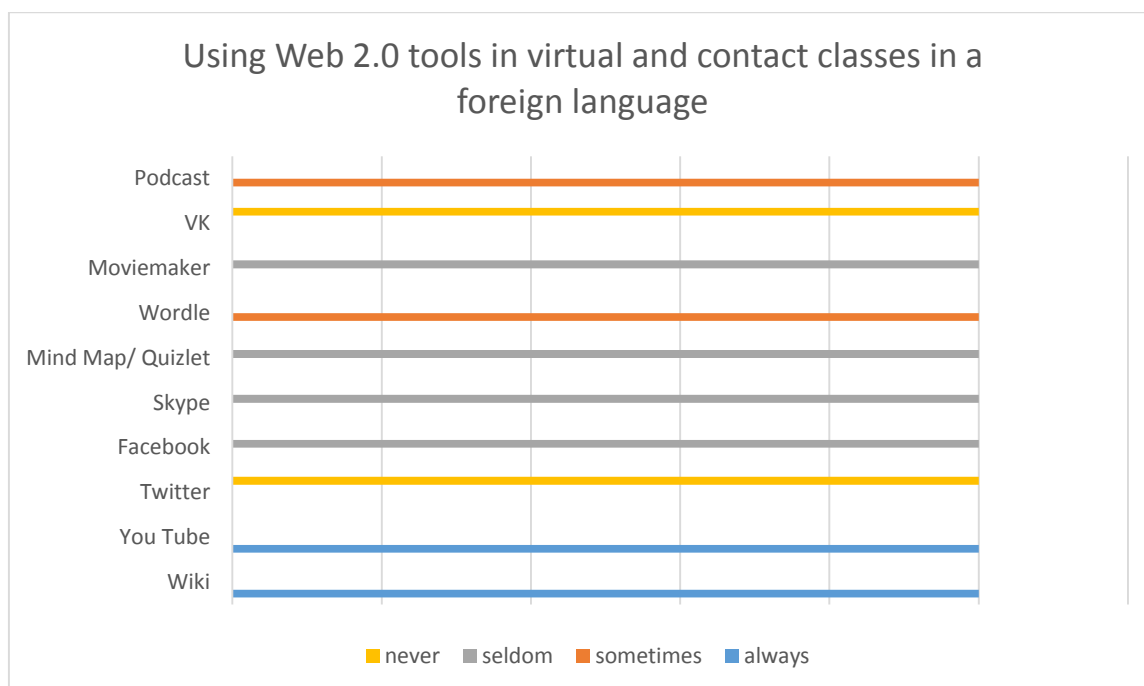


Fig. 3. Using Web 2.0 tools in virtual and contact classes in a foreign language

The use of authentic materials stimulates reading, respectively, autonomous work on vocabulary [24], there are many applications with which you can assimilate and memorize any material [25] by asking the question: “*How do you work with vocabulary? How do you memorize new words?*” We pursued the goal of finding out whether our students are using Web 2.0 service resources when working with vocabulary. 41% of respondents write new words and make sentences with them, 22% memorize them, 20% make cards with them, 11% make cards on Quizlet, and only 6% make thematic series in Wordle. As the analysis shows, when working with vocabulary, our students do not fully use the capabilities of the Web 2.0 service resources.

The formation of communicative and informational competencies is facilitated by the ability to understand foreign language speaking by ear, and to the question “*How do you develop listening skills?*” 34% of respondents independently answered that they listen to podcasts in a foreign language; 22% listen to podcasts in a foreign language and perform tasks for them, 15% listen to songs in a foreign language, 13% watch educational or feature films in a foreign

language, 15% watch news channels in a foreign language. All respondents noted that although listening and it is an obligatory part of tasks that they perform both in virtual and in contact classes; listening is not given enough attention.

There are many Web 2.0 service programs that contribute to the development of writing skills in a foreign language, these are primarily social networks and blogs that provide the ability to publish reviews / comments; Wiki / wiki is a program that does not require special multimedia competencies. To the question Do you publish reviews or comments in a foreign language on social networks? 87% of respondents answered negatively, 8% of respondents rarely write reviews and comments in a foreign language, 5% sometimes leave reviews in a foreign language. The analysis shows that although students are active participants in social networks, they do not use social networks for educational purposes.

## Conclusions

Therefore, basic factors of learner autonomy in modern foreign language education

are student-centered learning; introduction of innovational methods of learning and evaluation, giving the opportunities to students for interaction as with teachers and as with other students, creative activities, personal development and to take responsibility.

Data analysis indicates a low level of development of learner autonomy among students of part-time tuition, which is explained by several factors: the dominant position of the teacher, insufficiently effective interaction between the student and the teacher, the lack of an integrated approach to organizing virtual classes and online

courses; students also use service programs Web 2.0 in its training, then only at the level of a simple user, the recipient, but not the producer.

For the formation of a successful learner autonomy, it is necessary to implement certain organizational and pedagogical activities. These include: the development of online courses; their inclusion as a mandatory component in the curriculum; High-quality methodological support of the course by the teacher encouraging students to use information and communication technologies as a producer.

## REFERENCES

1. Lengkanawati N. S. Learner autonomy in the Indonesian EFL settings. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2017, vol. 6, no. 2, pp. 222–231. DOI: <http://dx.doi.org/10.17509/ijal.v6i2.4847>
2. Yuliani Y., Lengkanawati N. S. Project-based learning in promoting learner autonomy in an EFL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2017, vol. 7, no. 2, pp. 285–293. DOI: <http://dx.doi.org/10.17509/ijal.v7i2.8131>
3. Yasmin M., Sohail A. Socio-cultural barriers in promoting learner autonomy in Pakistani universities: English teachers' beliefs. *Cogent Education*, 2018, vol. 5, pp. 1501888. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1501888>
4. Ardi P. Promoting learner autonomy through schoology m-learning platform in an eap class at an Indonesian university. *Teaching English with Technology*, 2017, vol. 17, issue 2, pp. 55–76. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85018386332&origin=resultslist&sort>
5. Apeltauer E., Senyildiz A. Learner autonomy: Perceptions and attitudes of multilingual Turkish students training to become teachers. *Moderna språk*, 2015, vol. 109, issue 1, pp. 13–29. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84936873764&origin=resultslist&sort>
6. Fukuda S. T., Sakata H., Takeuchi M. Facilitating autonomy to enhance motivation: Examining the effects of a guided-autonomy syllabus. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2011, vol. 8, issue 1, pp. 71–86. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-79960583230&origin=resultslist&sort>
7. Kulakli A., Mahony S. Knowledge creation and sharing with Web 2.0 tools for teaching and learning roles in so-called University 2.0. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 150, pp. 648–657. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.084>
8. Grosseck G. To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2009, vol. 1, issue 1, pp. 478–482. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.087>
9. Girgin E. G. A Web 2.0 tool for language teaching with flash content. *Procedia Computer Science*, 2011, vol. 3, pp. 627–631. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.105>
10. Mansor A. Z. Top five creative ideas using Web 2.0. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 59, pp. 429–437. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.297>
11. Nugultham K. Using Web 2.0 for innovation and information technology in education course. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 46, pp. 4607–4610. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.305>



12. Pieri M., Diamantini D. An E-learning Web 2.0 experience. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 116, pp. 1217–1221. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.371>
13. Reinders H., White C. 20 years of autonomy and technology: how far have we come and where to next?. *Language Learning and Technology*, 2016, vol. 20, issue 2, pp. 143–154. DOI: <http://dx.doi.org/10.125/44466>
14. Turula A. Learner autonomy as a social construct in the context of italki. *Teaching English with Technology*, 2017, vol. 17, issue 2, pp. 3–28. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85018413323&origin=resultslist&sort>
15. Mirzaee M., Gharibeh S. G. Web-based language learning perception and personality characteristics of university students. *Teaching English with Technology*, 2016, vol. 16, issue 2, pp. 57–70. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84975688078&origin=resultslist&sort>
16. Luo T. Web 2.0 for language learning: Benefits and challenges for educators. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 2013, vol. 3, issue 3, pp. 1–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/ijcallt.2013070101>
17. Lee L. Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. *Language Learning and Technology*, 2016, vol. 20, issue 2, pp. 81–97. DOI: <http://dx.doi.org/10.125/44462>
18. Theunissen N., Stubbé H. iSELF: The development of an Internet-Tool for Self-Evaluation and Learner Feedback. *Electronic Journal of e-Learning*, 2014, vol. 12, issue 4, pp. 313–325. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84904963103&origin=resultslist&sort>
19. Nishioka H. Learning language with web 2.0 is so difficult!!! hearing voices of Japanese language learners at a Korean University. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2016, vol. 13, issue 1, pp. 131–149. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84975736120&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&nlo=&nlr=&nls=&sid=1960a030af5386eacc9530ab463bb971&sot=a&sdt=cl&cluster=scopubyr%2c%222016%22%2ct&sl=23&s=SOURCE-ID+%2819900192534%29&relpos=9&citeCnt=0&searchTerm=>
20. Usluel Y. K., Mazman S. G. Adoption of Web 2.0 tools in distance education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2009, vol. 1, issue 1, pp. 818–823. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.146>
21. Barber W., King S. Teacher-student perspectives of invisible pedagogy: New directions in online problem-based learning environments. *Electronic Journal of e-Learning*, 2016, vol. 14, issue 4, pp. 235–243. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85011032032&origin=resultslist&sort>
22. Nakayama M., Mutsuura K., Yamamoto H. Student's reflections on their learning and note-taking activities in a blended learning course. *Electronic Journal of e-Learning*, 2016, vol. 14, issue 1, pp. 43–53. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84964703040&origin=resultslist&sort>
23. Straková Z., Cimermanová I. Developing reflective skills of student teachers in the virtual learning environment. *Electronic Journal of e-Learning*, 2018, vol. 16, issue 2, pp. 107–121. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85059226541&origin=resultslist&sort>
24. Martins M. de L. How to effectively integrate technology in the foreign language classroom for learning and collaboration. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 174, pp. 77–84. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.629>
25. Marefat F., Hassanzadeh M. Applying form-focused approaches to L2 vocabulary instruction through podcasts. *Language Learning and Technology*, 2016, vol. 20, issue 3, pp. 107–127. DOI: <http://dx.doi.org/10.125/44484>

Submitted: 02 November 2018

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



УДК 378.4

## О ВОСПРИЯТИИ ПРОГРАММЫ MICROSOFT EXCEL СТУДЕНТАМИ-ИНЖЕНЕРАМИ

Н. М. Меженная (Москва, Россия)

**Проблема и цель.** Автором исследовано восприятие программы для электронных таблиц Microsoft Excel студентами, обучаемыми в больших потоках. Целью исследования является выявление основных особенностей в распространенности, восприятии и сценариях использования Microsoft Excel среди студентов инженерного направления подготовки.

**Методология.** На первом этапе исследования авторы использовали статистические методы сбора и обработки эмпирических данных: анкетирование студентов МГТУ им. Н. Э. Баумана. На втором этапе были использованы количественные и качественные методы статистического анализа данных анкет студентов – пользователей Microsoft Excel, такие как описательные методы статистики, анализ таблиц сопряженности, критерий Манна–Уитни и др. При помощи статистического анализа проведено исследование различий в восприятии и использовании Microsoft Excel, при помощи сопоставительного анализа эти различия обоснованы.

**Результаты.** В работе установлено, что программа Microsoft Excel достаточно высоко оценивается по всем показателям (пригодность для решения задач различного вида, использование на стационарном компьютере или мобильных устройствах, простота интерфейса) всеми студентами независимо от пола. Выявлено, что оценка программы Microsoft Excel в группе девушек выше по всем показателям, чем в группе юношей, и в целом девушки относятся к программе лучше. Результаты исследования подтвердили, что программа Microsoft Excel может быть использована для успешного обучения студентов в больших потоках.

**Заключение.** Выявлены основные особенности в восприятии программы Microsoft Excel студентами инженерного направления подготовки, обучаемыми в больших потоках.

**Ключевые слова:** различия в восприятии; Microsoft Excel; электронные таблицы; инженерное образование; восприятие программного продукта; обучение в больших потоках.

### Постановка проблемы

В современных условиях обучение в университете ведется в больших потоках, состав которых очень разнороден по уровням подготовки, профессиональной адаптации и мотивации. Зачастую студенты различных специализаций могут обучаться вместе, поэтому необходимо разрабатывать средства

обучения, направленные на устранение данных различий, приспособленные для студентов разного уровня подготовки и пригодные для самостоятельной работы. В то же время они должны быть максимально унифицированы и вариабельны, чтобы снизить учебную нагрузку на преподавателя.

Меженная Наталья Михайловна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры ФН2 «Прикладная математика», Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана.

E-mail: [natalia.mezhennaya@gmail.com](mailto:natalia.mezhennaya@gmail.com)



Одной из стратегий повышения качества обучения является использование образовательных технологий, требующих деятельностного участия студентов в образовательном процессе. Такие технологии являются дополнительным мотивирующим фактором для студента при достижении поставленных целей обучения. Выявлена положительная статистически значимая связь между степенью уверенности в своих силах и демонстрируемыми академическими результатами [1; 2]. Самым сильным предиктором полученных результатов была вовлеченность в образовательный процесс, вторым по значимости предиктором оказалась мотивация [1]. Использование программных комплексов для персональных компьютеров или мобильных устройств может выступать в качестве такой образовательной технологии. Обычно используются системы компьютерной алгебры [3–5]; электронные таблицы<sup>1</sup>; программные комплексы для мобильных устройств [6], например, программы *GeoGebra* [7–8], *Wolfram Alpha*<sup>2</sup> и др.

Исследовано восприятие систем компьютерной алгебры научным сообществом [3]. Установлено, что современные ученые рассматривают системы компьютерной алгебры и подобные программные продукты как неотъемлемую часть математического аппарата со-

временной науки. Следовательно, необходимость использования различных математических программных комплексов при обучении обусловлена их использованием в исследовательской деятельности, в том числе в области инженерной практики. Выбор в пользу использования конкретного программного комплекса, как правило, является индивидуальной инициативой преподавателя [3].

Проведено сравнение отношения студентов к учебным материалам, созданным с использованием системы компьютерной математики *Matlab*, и их навыков в начале и в конце семестра [9]. Установлено, что внедрение данной образовательной технологии ведет к росту заинтересованности студентов в процессе обучения и повышает их удовлетворенность от образовательного процесса в целом. Представленные результаты исследований также демонстрируют значимое положительное влияние использования учебных материалов, основанных на системах компьютерной алгебры, на достигаемые результаты обучения<sup>3</sup> [10].

Н. М. Меженная и О. В. Пугачев установили, что учебные материалы, созданные с помощью интерактивных шаблонов в системе *Wolfram Mathematica*, хорошо воспринимались студентами, вследствие чего демонстрируемые обучаемыми студентами с помощью

<sup>1</sup> Sanford J. Introducing computational thinking through spreadsheets // Khine M. (ed), Computational Thinking in the STEM Disciplines (pp. 99–124). – Cham: Springer, 2018. – 325 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93566-9> URL: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-93566-9>

<sup>2</sup> Weisstein E. Computable data, Mathematics, and digital libraries in Mathematica and Wolfram|Alpha // Watt S. M., Davenport J. H., Sexton A. P., Sojka P., Urban J. (eds), Intelligent Computer Mathematics. Lecture Notes in Computer Science, vol 8543 (pp. 26–29). – Cham: Springer, 2014. – 458 p. DOI:

[https://doi.org/10.1007/978-3-319-08434-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-08434-3_3) URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-08434-3>

<sup>3</sup> Barkatsas T., Gialamas V., Orellana C. Secondary students' attitudes toward learning mathematics with computer algebra systems (CAS) // Barkatsas T., Bertram A. (eds) Global Learning in the 21st Century. Global Education in the 21st Century Series (pp. 121–137). – Rotterdam: SensePublishers, 2016. – 306 p. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-761-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-761-0_8) URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-6300-761-0\\_8](https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-6300-761-0_8)

этой технологии академические результаты оказались статистически значимо выше, чем у студентов, которые не использовали данные материалы [4]. В то же время шаблоны, включая их использование при самостоятельной работе, студенты посчитали сложными. Одной из возможных причин этого является то, что система компьютерной алгебры *Wolfram Mathematica* оказалась мало распространена среди студентов-инженеров.

Вообще одной из сложностей внедрения систем компьютерной алгебры является значительная сегментированность слушателей, а также высокая волатильность умений студентов использовать программные комплексы для решения задач [11]. Ввиду большого количества таких систем и различных факторов, влияющих на выбор программного комплекса для изучения конкретным студентом, в больших потоках затруднительно обеспечить необходимый уровень владения каким-то одним программным продуктом. Кроме того, каждая из систем зачастую обладает своим программным языком и интерфейсом, изучение которых требует определенных затрат времени, которые зачастую не предусмотрены учебным планом.

Для решения описанных сложностей возможно использовать средства обучения, основанные на электронных таблицах, например, широко распространенном программном пакете *Microsoft Excel*. Такие программные комплексы установлены в большинстве дисплейных аудиторий, и в целом легко доступны для студентов, а основы использования изучаются еще в старшей школе [12]. R. Beare установлено, что использование учебных материалов, основанных на *Microsoft Excel*, делает процесс обучения проблемно-ориентированным и, как следствие, ведет к активизации процесса обучения в целом [13].

Традиционно *Microsoft Excel* используется при изучении статистики [14–16], однако этот программный пакет может быть использован и при изучении стандартных дисциплин математического цикла: для выполнения символьных вычислений [17], изучении алгебры [18] и математического анализа [19].

Традиционно преподавание инженерных дисциплин требует проведения экспериментальных исследований, лабораторных работ, требующих наличия специально оборудованных лабораторий, что делает инженерное образование достаточно дорогостоящим. Экспериментальный анализ учит практическим аспектам курса, а также дает студентам опыт сбора и анализа эмпирических данных в режиме реального времени. В настоящее время большинство образовательных учреждений используют компьютерное моделирование вместо дорогостоящего содержания лабораторий [20]. Возможно использование *Microsoft Excel* для этих целей [21]. Например, электронная таблица *Microsoft Excel* может быть запрограммирована для изучения ряда инженерных задач: законов термодинамики [22], оптимизационных задач для систем теплообмена [23], расчетах прочности конструкций [24] и др.

K. L. Malone, C. D. Schunn, A. M. Schuchardt установили, что обучение с использованием электронных таблиц не должно быть для всех студентов одинаковым, необходимо учитывать их первоначальную подготовку [25]. Так, последовательное изучение электронных таблиц и предметов математического цикла ведет к достижению лучших образовательных результатов для студентов, первоначально имеющих низкий уровень компьютерной подготовки. Наоборот, для студентов с высоким уровнем компьютерной подготовки курсы должны читаться параллельно.

Также при разработке обучающих материалов необходимо учитывать и возможные гендерные различия в их восприятии и использовании. Например, известно, что присутствуют некоторые половые различия в восприятии студентами планшетов, используемых при обучении [26]. Так, мужчины приписывают больший вес, чем женщины, планшетам как в познавательном, так и в эмоциональном аспектах их употребления. Исследованы половые различия при изучении университетского курса «Анализ данных» [2]. Выявлено, что юноши более уверены в своих силах, однако академические результаты юношей и девушек статистически не различаются.

Исследованы особенности мотивации женщин к работе в области математики, науки и техники [27]. Оказалось, что вербальное воздействие и косвенный опыт были основными факторами, влияющими на уверенность женщин в своих силах; предполагаемая важность этих источников самооффективности может быть более сильной для женщин в сферах, ориентированных на мужчин, чем для остальных работающих женщин. Эти выводы находятся в согласии с теорией социального когнитивизма А. Бандуры<sup>4</sup>. Гендерные различия в самооффективности установлены при исследовании выбора стратегий прохождения тестирования студентами при обучении [28].

Возможно, что имидж программы *Microsoft Excel*, традиционно представляемой для бухгалтерских и экономических расчетов, более ассоциирован с женской половиной аудитории, поэтому женщины более мотивированы к изучению и использованию *Microsoft Excel*.

Целью нашего исследования является оценивание возможности использования интерактивных учебных материалов на базе программы *Microsoft Excel* (предназначенных в том числе для самостоятельной работы) при обучении студентов-инженеров в больших потоках без выделения дополнительных часов на изучение программы *Microsoft Excel*. Для этого изучены распространенность, восприятие и сценарии использования программного пакета *Microsoft Excel* среди студентов инженерного направления подготовки. Проведено анкетирование в группах девушек и юношей, обучаемых на 3–4 курсах бакалавриата или специалитета и 1 курсе магистратуры по машиностроительным специальностям, с целью установления отношения к программе *Microsoft Excel*, ее распространенности и удобства. При помощи статистических методов анализа выявлены основные общие закономерности, а также различия между группами юношей и девушек.

### Методология исследования

В исследовании изучены половые различия в восприятии и использовании студентами инженерного направления подготовки МГТУ им. Н. Э. Баумана программного пакета *Microsoft Excel* при решении задач, возникающих в процессе обучения. Исследование включает данные, собранные в декабре 2018 г. Анкетирование проходили как русскоговорящие студенты, так и студенты-иностранцы.

#### Исследуемая выборка

Проведен опрос студентов инженерного направления подготовки факультета «Специальное машиностроение» МГТУ им. Н. Э. Баумана. Анкетирование проходили 165 студентов (110 юношей и 55 девушек), обучаемых на

<sup>4</sup> Бандура А. Теория социального научения: пер. с англ. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с. (Bandura A. Social

foundations of thought and action: A social cognitive theory. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1986)



3–4 курсах бакалавриата или специалитета и 1 курсе магистратуры по машиностроительным специальностям в течение двух первых недель декабря 2018 г. Среди опрошенных оказалось 149 пользователей программы *Microsoft Excel*, из них 100 (67,1 %) юношей и 49 (32,9 %) девушек. Данные только этих 149 анкет рассматривались в исследовании в дальнейшем.

Средний возраст опрошенных студентов составлял 21,91 со средним квадратичным отклонением (С.К.О.) 2,58, для группы юношей

средний возраст составлял 22,09 (С.К.О. – 2,80), для группы девушек средний возраст составлял 21,55 (С.К.О. – 2,03). Медианный возраст для обеих групп оказался одинаковым и составлял 22 года.

Анкетирование студентов проводилось анонимно, данные анкет не содержат личные данные, позволяющие идентифицировать опрошенных студентов.

В качестве инструмента исследования использовалась анкета, представленная в таблице 1.

Таблица 1

## Анкета, предлагаемая студентам для заполнения

Table 1

## Questionnaire for students to fill out

1. Укажите Ваш пол	<input type="checkbox"/> женский <input type="checkbox"/> мужской	2. Сколько Вам полных лет?	Ответ
3. Укажите курс обучения		4. Является ли русский язык для Вас родным?	<input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет
5. Использовали ли Вы Microsoft Excel при обучении в Университете (самостоятельно или на занятиях)?			<input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет
6. Если Вы использовали Microsoft Excel, оцените по пятибалльной шкале, насколько каждое из высказываний соответствует Вашему мнению о нем (5 – полностью соответствует, 1 – полностью не соответствует). Если Вы не использовали Microsoft Excel (ответ «Нет» в вопросе 3), или если Вы не знаете, оставьте клеточки пустыми			
Microsoft Excel			Оценка
Q1. удобен для решения задач по математике			
Q2. удобен для решения задач по физике			
Q3. удобен для решения задач, связанных со специальностью			
Q4. удобен для использования на стационарном компьютере			
Q5. удобен для использования на планшете			
Q6. удобен для использования на смартфоне			
Q7. удобен для подготовки презентации / отчета			
Q8. удобен для небольших, сравнительно простых вычислений			
Q9. удобен для ресурсоемких вычислений			
Q10. удобен для использования на занятиях не в компьютерных аудиториях			
Q11. удобен для использования на занятиях в компьютерных аудиториях			
Q12. хорошо подходит мне для решения задач			
Q13. обладает простым, интуитивно понятным интерфейсом			
Q14. обладает формой представления данных, близкой к традиционной			
Q15. сложен / неудобен для использования			
Q16. будет использоваться мной в будущем при решении задач			



Анкета содержала блок стандартных вопросов о поле, возрасте, курсе обучения и родном языке, а также ряд вопросов об использовании *Microsoft Excel* при обучении, а также включала вопросы о сценариях использования *Microsoft Excel* и отношении к нему: опрошиваемые оценивали удобство использования для решения определенного вида задач (по математике, физике и специальности – в области инженерной практики); для подготовки презентаций; для использования на мобильных устройствах (смартфоны и планшеты); пригодность для использования в дисплейных классах (либо аудиториях, оснащенных стационарными компьютерами) и в обычных лекционных/семинарских аудиториях. Кроме того, предлагалось оценить удобство интерфейса и применимость для решения ресурсоемких задач, а также вероятность использования *Microsoft Excel* в будущем.

Каждый студент получал персональную анкету в бумажном виде. Заполнение анкеты проводилось индивидуально каждым студентом без помощи интервьюеров. Студенты были предупреждены о том, что анкетирование анонимное, не оценивается и не влияет на академические результаты в текущем семестре.

#### Анализ данных

Заполненные анкеты были тщательно обработаны и проверены на предмет корректности заполнения ответов. Вопросы 1–5 должны быть заполнены и не должны содержать пропущенных значений, вопрос 6 заполняется только в случае положительного ответа на вопрос 5 и может содержать пропущенные значения. Те анкеты, которые не соответствовали хотя бы одному из перечисленных требований, были исключены из исследования.

Мы получили корректно заполненные анкеты 165 студентов (110 юношей и 55 деву-

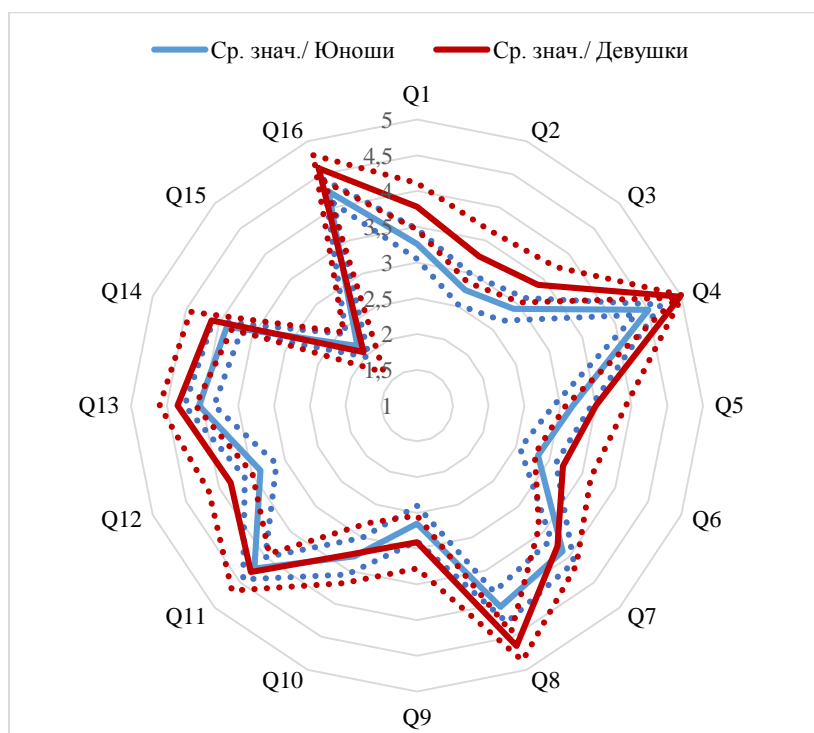
шек), среди опрошенных оказалось 149 пользователей (100 юношей и 49 девушек) программы *Microsoft Excel*. Исследование проводилось только по данным этих 149 анкет студентов – пользователей программы *Microsoft Excel*.

Полученная выборка из 149 анкет была разделена на две группы, состоящие из юношей и девушек. Далее в исследовании применялись стандартные методы статистического анализа, такие как описательные методы статистики, анализ таблиц сопряженности, критерий Манна–Уитни и др. Сравнивались результаты двух групп с целью выявления различий в восприятии и использовании программы *Microsoft Excel* в группах девушек и юношей.

#### Результаты исследования

При первичном анализе анкет установлено, что 90,3 % (149 из 165) студентов являются пользователями программы *Microsoft Excel*. В группах из юношей и девушек эти показатели статистически не различаются ( $p\text{-value} = 0,71$ ): среди юношей оказалось 90,9 % (100 из 110) пользователей *Microsoft Excel*, среди девушек – 89,1 % (49 из 55). Выявлено, что подавляющее большинство студентов имеют опыт использования программы *Microsoft Excel*. В то же время наблюдается большая сегментированность в использовании различных систем компьютерной алгебры, поэтому при обучении решению определенного рода инженерных задач, прежде всего задач, включающих регрессионные модели, удобно использовать *Microsoft Excel*.

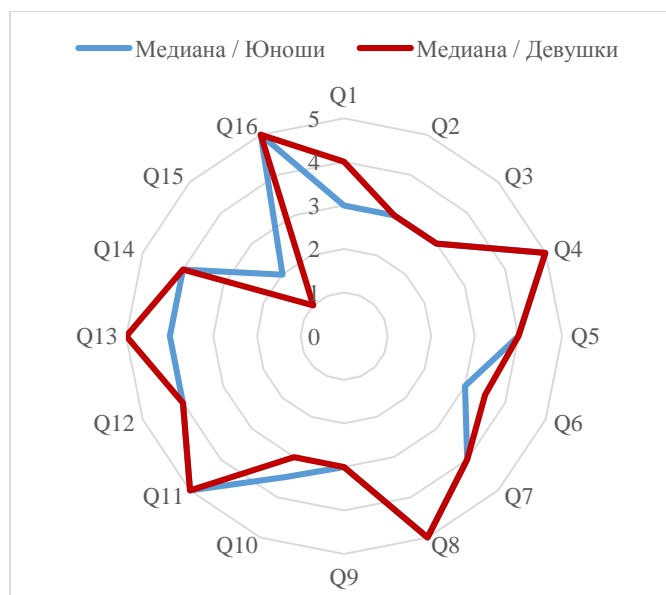
Теперь обратимся к анализу оценок, полученных программой *Microsoft Excel* по каждому из высказываний Q1–Q16 (табл. 1). Графический анализ баллов представлен на рисунках 1 и 2.



**Рис. 1.** Средние значения оценок, поставленные опрошенными студентами программе Microsoft Excel по каждому из высказываний

*Примечание.* Пунктирными линиями помечены границы 90 % доверительного интервала.

**Fig. 1.** Mean values of grades rated by interviewed students to program 'Microsoft Excel' for each statement  
*Note.* Dashed lines correspond to the boundaries of the 90 % confidence interval for the means of grades (blue color for male students, red color for female students).



**Рис. 2.** Медианные значения оценок, поставленные опрошенными студентами программе Microsoft Excel по каждому из высказываний

**Fig. 2.** Median values of grades rated by interviewed students to program 'Microsoft Excel' for each statement

Сначала отметим, что программа *Microsoft Excel* высоко оценивается в обеих группах по всем показателям (пригодность для решения задач различного вида, использование на стационарном компьютере или мобильных устройствах, простота интерфейса): средние оценки по всем высказываниям, характеризующим программу с положительной стороны, кроме Q2, Q3, Q6, Q9 в группе юношей, превосходят 3 балла, что соответствует оценке от удовлетворительной до отличной. Наоборот, с высказыванием Q15 о сложности/неудобстве программы большинство студентов в обеих группах не согласны. Полученные программой оценки свидетельствуют о том, что все студенты достаточно хорошо освоили работу с программой на предыдущих этапах обучения (в старшей школе, на курсах, самостоятельно и т. д.) и находят ее в целом удовлетворительной для решения большого круга задач. При этом опыт показывает, что по мере использования программы и ее освоения оценки в большинстве случаев повышаются.

Значит, с первых дней обучения в университете могут использоваться учебные материалы, основанные на системе *Microsoft Excel*. Особенно важным это представляется в контексте самостоятельной работы. Например, презентационные материалы для лекционного курса или семинарских занятий составляются преподавателем и несут демонстрационную функцию, а студентам не обязательно разбираться с тем, как именно данные материалы получены. Диаметрально противоположная ситуация имеет место при выполнении самостоятельной работы (выполнении обязательных заданий, подготовке к семинарским занятиям, зачету и экзамену и др.). Даже если студенты снабжены необходимым количеством примеров и шаблонов для самостоятельного решения, для их использования необходимо провести выбор подходящего

шаблона и подвергнуть его модификации с целью адаптации к решению конкретной задачи. Как показывают результаты настоящего исследования, преимущество использования программы *Microsoft Excel* состоит в том, что при обучении не требуется выделение учебных часов на знакомство с интерфейсом программы *Microsoft Excel*, а то небольшое количество обучаемых, которые не пользовались программой ранее, могут получить индивидуальные консультации у преподавателя, а также помощь своих однокурсников. При этом дополнительная нагрузка на преподавателя будет не слишком велика.

Из рисунков 1 и 2 видно, что различия в восприятии и использовании программы *Microsoft Excel* в группах юношей и девушек не являются принципиальными, однако учет возможной разницы в восприятии и отношении к программе может сделать обучение более персонализированным и, как следствие, повышающим мотивацию и студента, и преподавателя на достижение поставленных результатов обучения, поэтому перейдем к анализу отличий в группах, состоящих из юношей и девушек. Из представленных на рисунках 1 и 2 значений видно, что присутствуют значимые отличия между группами по высказыванию Q4 (удобство использования на стационарном компьютере) и Q8 (удобство для небольших, сравнительно простых вычислений). По обоим высказываниям девушки оценивают *Microsoft Excel* выше, чем юноши.

Не столь большие различия присутствуют в оценке *Microsoft Excel* для решения задач определенного типа: высказывания Q1 (задачи по математике), Q2 (задачи по физике), Q3 (задачи по специальности). По трем приведенным вопросам девушки также ставят более высокие баллы программе *Microsoft Excel* в сравнении с юношами, хотя медианные баллы по высказываниям Q1 и Q2 совпадают.

Аналогичная ситуация и по удобству использования на мобильных устройствах: высказывания Q5 (использование на планшете), Q6 (использование на смартфоне), и по использованию вне компьютерных аудиторий (высказывание Q12). Также девушки считают *Microsoft Excel* более подходящим для ресурсоемких вычислений, чем юноши (высказывание Q9).

По удобству использования и интерфейса девушки оценивают *Microsoft Excel* выше юношей: высказывания Q12 (хорошо подходит для решения задач), Q13 (простота интерфейсом), Q14 (форма представления данных близка к традиционной). Наоборот, по высказыванию Q15 (сложность использования) девушки поставили более низкий средний балл, чем юноши. Таким образом, женщины в целом оценивают программу *Microsoft Excel* лучше.

По высказыванию Q7 об удобстве использования программы для подготовки пре-

зентации или отчета девушки поставили *Microsoft Excel* более низкий средний балл, хотя медианные баллы в двух группах не отличаются. Этот результат выглядит неожиданно. Хотя различия находятся в пределах статистической погрешности, возможно, причины этого нуждаются в дополнительном исследовании.

Удобство использования в обычных и компьютерных аудиториях (высказывания Q10 и Q11 соответственно) оценивается в группах одинаково.

По вопросу об использовании программы в будущем большинство студентов ставят программе высшие баллы (4 и 5), при этом девушки оценивают вероятность использования *Microsoft Excel* выше.

Для установления количественных статистических различий в распределениях выборок из юношей и девушек воспользуемся критерием Манна–Уитни (Z-статистика). Результаты применения к двум группам по всем высказываниям приведены в таблице 2.

Таблица 2

Значения статистики Манна–Уитни, найденные при сравнении групп мужчин и женщин, и соответствующие значения p-value

Table 2

The values of the Mann–Whitney statistics for comparison groups of male and female students and the corresponding p-values

Высказывание	Значение исправленной Z-статистики	p-value	Высказывание	Значение исправленной Z-статистики	p-value
<b>Q1</b>	<b>-2,29</b>	<b>0,022</b>	Q9	-0,97	0,330
<i>Q2</i>	<i>-1,86</i>	<i>0,062</i>	Q10	0,05	0,960
<i>Q3</i>	<i>-1,74</i>	<i>0,082</i>	Q11	-0,58	0,560
<b>Q4</b>	<b>-2,92</b>	<b>0,004</b>	<i>Q12</i>	<i>-1,66</i>	<i>0,097</i>
Q5	-1,22	0,223	Q13	-1,41	0,159
Q6	-1,26	0,209	Q14	-1,10	0,273
Q7	0,39	0,700	Q15	0,87	0,382
<b>Q8</b>	<b>-2,68</b>	<b>0,007</b>	<i>Q16</i>	<i>-1,95</i>	<i>0,052</i>

Примечание. Полужирным выделены значимые на уровне 5 % различия, курсивным – на уровне 10 %

Note. Significant differences at the 5 % are marked in bold, at the 10 % level of are marked in italics

Результаты таблицы 2 свидетельствуют о том, что присутствуют значимые (на уровне 5 %) различия в оценке программы юношами и девушками по высказываниям Q1, Q4, Q8, о которых было упомянуто выше. Также значимые различия (на уровне 10 %) наблюдаются по высказываниям Q2, Q3, Q12 и Q16. Таким образом, девушки оценивают *Microsoft Excel* лучше в плане применимости к решению как отдельных задач (высказывания Q1, Q2, Q3), так и задач вообще (высказывание Q12). При этом отметим, что юноши ставят также достаточно высокие баллы по этим вопросам.

Подводя итог, отметим основные выявленные различия в группах юношей и девушек, а также их связь с обучением при помощи материалов, основанных на *Microsoft Excel*.

1. Девушки оценивают программу *Microsoft Excel* по всем показателям несколько выше, чем юноши. Отчасти это связано с традиционным восприятием программы, поэтому студентам-юношам необходимо дополнительно разъяснять универсальный характер электронных таблиц, в частности *Microsoft Excel*, отражающийся в широком применении во всех сферах инженерной деятельности.

2. Оценка программы по удобству интерфейса выше в группе девушек, чем в группе юношей. Основной причиной такого результата можно считать общий объем времени работы с программой, так как юноши зачастую не уделяют достаточного времени на изучение электронных таблиц, предпочитая системы компьютерной математики или языки программирования. Этот факт ведет к возможным разным подходам в используемых методах обучения. С одной стороны, преподаватель может поощрять стремление отдельных студентов использовать дополнительные системы для решения задач, так как при этом студенты разбираются с методами решения

конкретной задачи и при этом осваивают способы построения универсальных шаблонов для решения целого класса задач. Но это ведет и к дополнительной нагрузке на преподавателя, который при таком подходе должен разбираться в большинстве используемых систем компьютерной математики, поэтому использование такого подхода скорее может быть индивидуальной инициативой конкретного преподавателя, чем общепринятой практикой. С другой стороны, возможно дополнительно стимулировать студентов к изучению электронных таблиц, например, при помощи выставления дополнительных баллов тем, кто использовал одновременно и свой шаблон решения, и шаблон решения, использованный преподавателем, либо принимал решение в обсуждении преимуществ и недостатков каждого из методов.

Таким образом, возможная причина более низкой оценки программы юношами состоит в недостаточной мотивации к изучению программы, например, из-за сложившегося образа программы как «примитивной программы для бухгалтерских расчетов». Девушки, наоборот, традиционно боятся использования сложных программ (систем компьютерной математики, программных языков и т. д.). Для устранения этой тенденции в группе юношей возможно привлекать способных студентов к использованию встроенных средств *Visual Basic* для оптимизации процесса решения задач, устранения рутинных вычислений и т. д.

Таким образом, полученные в исследовании результаты свидетельствуют о том, что учебные материалы, основанные на *Microsoft Excel*, могут использоваться с первых недель обучения в университете, при этом для достижения более высоких результатов необходимо дополнительно мотивировать юношей к некоторым аспектам использования программы.



Результаты проведенного исследования имеют как теоретическое, так и прикладное значение. Практическая значимость полученных результатов исследования состоит в их использовании при проектировании интерактивных учебных материалов, важная составляющая которого выбор программного комплекса, что является особенно важным в рамках самостоятельной работы студентов. Исследование показывает, что использование в этой роли *Microsoft Excel* является хорошим выбором по ряду причин: 1) доступность лицензии и распространенность; 2) изучение большинством студентов еще в школе; 3) в целом положительное отношение к программе всеми студентами независимо от пола.

### Заключение

В исследовании установлено, что программа *Microsoft Excel* хорошо воспринимается студентами-инженерами независимо от пола и может успешно применяться при обучении в больших потоках. При этом не требуется выделения дополнительных часов на изучение программы. Для достижения лучших результатов обучения желательно дополнительно мотивировать юношей к использова-

нию программы. В восприятии и использовании программы установлены следующие статистически значимые различия между группами юношей и девушек: 1) девушки оценивают интерфейс программы по простоте и удобству выше, чем юноши; 2) *Microsoft Excel* лучше в плане применимости к решению как отдельных задач, так и задач вообще; 3) вероятность использования программы выше у девушек, по сравнению с мужчинами. По вопросам об удобстве использования на стационарном компьютере, мобильных устройствах, в обычных или компьютерных аудиториях, а также при подготовке презентации или отчета различия между группами юношей и девушек не установлены. Отметим, что по всем высказываниям девушки оценивают программу несколько лучше, чем юноши. Полученные результаты могут применяться при разработке образовательных технологий, включающих использование одного или нескольких программных пакетов при обучении студентов-инженеров, в том числе в виртуальных лабораториях.

Автор выражает признательность рецензенту за полезные замечания и внимание к работе, а также благодарность своим коллегам за помощь в сборе статистических данных.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **de Barba P. G., Kennedy G. E., Ainley M. D.** The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2016. – Vol. 32, Issue 3. – P. 218–231. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12130>
2. **Иванюшина В. А., Александров Д. А., Мусабилов И. Л.** Структура академической мотивации: ожидания и субъективные ценности освоения университетского курса // *Вопросы образования*. – 2016. – № 4. – С. 229–250. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-4-229-250> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27633332>
3. **Buteau C., Jarvis D. H., Lavicza Z.** On the integration of computer algebra systems (CAS) by Canadian mathematicians: Results of a national survey // *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. – 2014. – Vol. 14, Issue 1. – P. 35–57. DOI: <https://doi.org/10.1080/14926156.2014.874614>



4. **Mezhennaya N. M., Pugachev O. V.** On the results of using interactive education methods in teaching Probability Theory // Problems of Education in the 21st Century. – 2018. – Vol. 76, № 5. – P. 678–692. URL: <http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1165>
5. **Ivanov O. A., Ivanova V. V., Saltan A. A.** Discrete mathematics course supported by CAS MATHEMATICA // International Journal of Mathematical Education in Science and Technology. – 2017. – Vol. 48, Issue 6. – P. 953–963. DOI: <https://doi.org/10.1080/0020739X.2017.1319979>
6. **Harrison T. R., Lee H. S.** iPads in the mathematics classroom: Developing criteria for selecting appropriate learning apps // International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST). – 2018. – Vol. 6, Issue 2. – P. 155–172. DOI: <https://doi.org/10.18404/ijemst.408939>
7. **Jacinto H., Carreira S.** Mathematical Problem Solving with Technology: the Techno-mathematical fluency of a student-with-GeoGebra // International Journal of Science and Mathematics Education. – 2017. – Vol. 15, Issue 6. – P. 1115–1136. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9728-8>
8. **Albano G., Dello Iacono U.** GeoGebra in e-learning environments: A possible integration in mathematics and beyond // Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing. – 2018. – P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12652-018-1111-x>
9. **Cretchley P., Harman C., Ellerton N., Fogarty G.** MATLAB in early undergraduate mathematics: An investigation into the effects of scientific software on learning // Mathematics Education Research Journal. – 2000. – Vol. 12, Issue 3. – P. 219–233. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03217086>
10. **Durán M. J., Gallardo S., Toral S. L., Martínez-Torres R., Barrero F. J.** A learning methodology using Matlab/Simulink for undergraduate electrical engineering courses attending to learner satisfaction outcomes // International Journal of Technology and Design Education. – 2007. – Vol. 17, Issue 1. – P. 55–73. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-006-9007-z>
11. **Broley L., Caron F., Saint-Aubin Y.** Levels of programming in mathematical research and university mathematics education // International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education. – 2018. – Vol. 4, Issue 1. – P. 38–55. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40753-017-0066-1>
12. **Горбачева А. Н., Смирнова А. Н., Потехин Н. В.** Решение задач по моделированию в Microsoft Excel // Информатика и образование. – 2008. – № 3. – С. 34–40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9947985>
13. **Beare R.** A system to exploit the spreadsheet 'Excel' for enhancing learning in science // Research in Science Education. – 1991. – Vol. 21, Issue 1. – P. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02360453>
14. **Nash J. C.** Teaching statistics with Excel 2007 and other spreadsheets // Computational Statistics and Data Analysis. – 2008. – Vol. 52, Issue 10. – P. 4602–4606. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.csda.2008.03.008>
15. **Брянцева О. В.** Применение информационных технологий для обучения математическим методам обработки информации // Вестник Саратовской государственной юридической академии. – 2013. – № 2 (91). – С. 219–223. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21023876>
16. **Русаков А. А., Русакова В. Н., Саватеева Е. С.** Некоторые методические особенности обучения применению методов математической статистики к обработке результатов экспериментов в пакете MS Excel // Педагогическая информатика. – 2016. – № 1. – С. 69–76. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25900353>
17. **Tabach M., Friedlander A.** Understanding equivalence of symbolic expressions in a spreadsheet-based environment // International Journal of Computers for Mathematical Learning. – 2008. – Vol. 13, Issue 1. – P. 27–46. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-008-9125-7>



18. **Ainley J., Bills L., Wilson K.** Designing spreadsheet-based tasks for purposeful Algebra // International Journal of Computers for Mathematical Learning. – 2005. – Vol. 10, Issue 3. – P. 191–215. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-005-8420-9>
19. **Fowler M.** Using Excel to simulate pendulum motion and maybe understand Calculus a little better // Science and Education. – 2004. – Vol. 13, Issue 7-8. – P. 791–796. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11191-004-6731-1>
20. **Ерохин С. В., Садыкова А. Р., Жданкина Ю. С., Коржуев А. В., Семенов С. В.** Платформа электронного дистанционного обучения Moodle как резерв повышения качества технического образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 6. – С. 138–154. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.09>
21. **Ibrahim D.** Using the Excel spreadsheet in teaching science subjects // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2009. – Vol. 1, Issue 1. – P. 309–312. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.058>
22. **Martín J. D.** EQMIN, a Microsoft Excel spreadsheet to perform thermodynamic calculations: A didactic approach // Computers and Geosciences. – 1996. – Vol. 22, Issue 6. – P. 639–650. DOI: [https://doi.org/10.1016/0098-3004\(96\)00006-4](https://doi.org/10.1016/0098-3004(96)00006-4)
23. **Briones L., Escola J. M.** Application of the Microsoft Excel Solver tool in the solution of optimization problems of heat exchanger network systems // Education for Chemical Engineers. – 2019. – Vol. 26. – P. 41–47. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ece.2018.10.003>
24. **Lam N. T. K.** A new approach to the teaching of Structural Mechanics // Procedia Engineering. – 2011. – Vol. 14. – P. 695–703. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2011.07.089>
25. **Malone K. L., Schunn C. D., Schuchardt A. M.** Improving conceptual understanding and representation skills through Excel-based modeling // Journal of Science Education and Technology. – 2018. – Vol. 27, Issue 1. – P. 30–44. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10956-017-9706-0>
26. **Davidovitch N., Yavich R.** The impact of mobile tablet use on students' perception of learning processes // Problems of Education in the 21st Century. – 2018. – Vol. 76, № 1. – P. 29–42. URL: <http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1105>
27. **Zeldin A. L., Pajares F.** Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers // American Educational Research Journal. – 2000. – Vol. 37, Issue 1. – P. 215–246. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312037001215>
28. **Peng Y., Hong E., Mason E.** Motivational and cognitive test-taking strategies and their influence on test performance in mathematics // Educational Research and Evaluation. – 2014. – Vol. 20, Issue 5. – P. 366–385. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.966115>



DOI: [10.15293/2658-6762.1902.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.10)

Natalia Mikhailovna Mezhenaya,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Assistant Professor,  
Applied Mathematics Department,  
Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian  
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1426-3613>

E-mail: [Natalia.mezhenaya@gmail.com](mailto:Natalia.mezhenaya@gmail.com)

## On the perception of the 'Microsoft Excel' software program by engineering students

### Abstract

**Introduction.** The author investigated how engineering students perceive the Microsoft Excel spreadsheet software program. The aim of this research is to identify gender differences in the popularity, perception, and usage scenarios of Microsoft Excel among engineering students.

**Materials and Methods.** At the first stage of the research, the author used statistical methods for the collection and processing of empirical data. A questionnaire was conducted with students of Bauman Moscow State Technical University. At the second stage of the research the author used the following quantitative and qualitative methods of statistical analysis of the obtained data: descriptive statistical methods, contingency table analysis, Mann-Whitney test, etc. Using statistical analysis, gender differences in the perception and use of Microsoft Excel were identified, and were justified with the help of comparative analysis.

**Results.** The research established that the Microsoft Excel software program is highly appreciated by all indicators (suitability for solving various types of tasks, use on a stationary computer or mobile devices, simplicity of the interface) by all students regardless of the gender. The research revealed that the evaluation of Microsoft Excel in the group of young women is higher in all indicators than in the group of young men, and women attitude to the program is better in general. The results of the study confirmed that Microsoft Excel can be used for successful teaching students in large classes.

**Conclusions.** The main features in the perception of the Microsoft Excel software program by engineering students are identified.

### Keywords

Gender differences; Microsoft Excel; Spreadsheets; Engineering education; Perception of program product; Training in large classes.

## REFERENCES

1. de Barba P. G., Kennedy G. E., Ainley M. D. The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2016, vol. 32, issue 3, pp. 218–231. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12130>
2. Ivaniushina V., Alexandrov D., Musabirov I. The structure of students' motivation: Expectancies and values in taking data science course. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies*. Moscow, 2016, no. 4, pp. 229–250. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-4-229-250> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27633332>
3. Buteau C., Jarvis D. H., Lavicza Z. On the integration of computer algebra systems (CAS) by Canadian mathematicians: Results of a national survey. *Canadian Journal of Science, Mathematics*



- and Technology Education, 2014, vol. 14, issue 1, pp. 35–57. DOI: <https://doi.org/10.1080/14926156.2014.874614>
4. Mezhenaya N. M., Pugachev O. V. On the results of using interactive education methods in teaching Probability Theory. *Problems of Education in the 21st Century*, 2018, vol. 76, no. 5, pp. 678–692. URL: <http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1165>
  5. Ivanov O. A., Ivanova V. V., Saltan A. A. Discrete mathematics course supported by CAS MATHEMATICA. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 2017, vol. 48, issue 6, pp. 953–963. DOI: <https://doi.org/10.1080/0020739X.2017.1319979>
  6. Harrison T. R., Lee H. S. iPads in the mathematics classroom: Developing criteria for selecting appropriate learning apps. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 2018, vol. 6, issue 2, pp. 155–172. DOI: <https://doi.org/10.18404/ijemst.408939>
  7. Jacinto H., Carreira S. Mathematical problem solving with technology: The techno-mathematical fluency of a student-with-GeoGebra. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2017, vol. 15, issue 6, pp. 1115–1136. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9728-8>
  8. Albano G., Dello Iacono U. GeoGebra in e-learning environments: A possible integration in mathematics and beyond. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 2018, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12652-018-1111-x>
  9. Cretchley P., Harman C., Ellerton N., Fogarty G. MATLAB in early undergraduate mathematics: An investigation into the effects of scientific software on learning. *Mathematics Education Research Journal*, 2000, vol. 12, issue 3, pp. 219–233. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03217086>
  10. Durán M. J., Gallardo S., Toral S. L., Martínez-Torres R., Barrero F. J. A learning methodology using Matlab/Simulink for undergraduate electrical engineering courses attending to learner satisfaction outcomes. *International Journal of Technology and Design Education*, 2007, vol. 17, issue 1, pp. 55–73. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-006-9007-z>
  11. Broley L., Caron F., Saint-Aubin Y. Levels of programming in mathematical research and university mathematics education. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 2018, vol. 4, issue 1, pp. 38–55. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40753-017-0066-1>
  12. Gorbacheva A. N., Smirnova A. N., Potekhin N. V. Solution of tasks for modeling in Microsoft Excel. *Informatics and Education*, 2008, no. 3, pp. 34–40. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9947985>
  13. Beare R. A system to exploit the spreadsheet 'Excel' for enhancing learning in science. *Research in Science Education*, 1991, vol. 21, issue 1, pp. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02360453>
  14. Nash J. C. Teaching statistics with Excel 2007 and other spreadsheets. *Computational Statistics and Data Analysis*, 2008, vol. 52, issue 10, pp. 4602–4606. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.csda.2008.03.008>
  15. Bryanceva O. V. Application of information technology for teaching mathematical methods of information processing. *Saratov State Law Academy Bulletin*, 2013, no. 2, pp. 219–223. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21023876>
  16. Rusakov A. A., Rusakova V. N., Savateeva E. S. Some methodical features of training to application methods of mathematical statistics to processing of results of experiments in "Ms Excel". *Pedagogical Informatics*, 2016, no. 1, pp. 69–76. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25900353>



17. Tabach M., Friedlander A. Understanding equivalence of symbolic expressions in a spreadsheet-based environment. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 2008, vol. 13, issue 1, pp. 27–46. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-008-9125-7>
18. Ainley J., Bills L., Wilson K. Designing spreadsheet-based tasks for purposeful Algebra. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 2005, vol. 10, issue 3, pp. 191–215. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-005-8420-9>
19. Fowler M. Using Excel to simulate pendulum motion and maybe understand Calculus a little better. *Science and Education*, 2004, vol. 13, issue 7-8, pp. 791–796. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11191-004-6731-1>
20. Erokhin S. V., Sadikova A. R., Zhdankina J. S., Korzhuev A. V., Semenov S. V. Moodle E-learning platform as a resource for improving the quality of technical education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, no. 6, pp. 138–154. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.09>
21. Ibrahim D. Using the Excel spreadsheet in teaching science subjects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2009, vol. 1, issue 1, pp. 309–312. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.058>
22. Martín J. D. EQMIN, a Microsoft Excel spreadsheet to perform thermodynamic calculations: A didactic approach. *Computers and Geosciences*, 1996, vol. 22, issue 6, pp. 639–650. DOI: [https://doi.org/10.1016/0098-3004\(96\)00006-4](https://doi.org/10.1016/0098-3004(96)00006-4)
23. Briones L., Escola J. M. Application of the Microsoft Excel Solver tool in the solution of optimization problems of heat exchanger network systems. *Education for Chemical Engineers*, 2019, vol. 26, pp. 41–47. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ece.2018.10.003>
24. Lam N. T. K. A new approach to the teaching of structural mechanics. *Procedia Engineering*, 2011, vol. 14, pp. 695–703. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2011.07.089>
25. Malone K. L., Schunn C. D., Schuchardt A. M. Improving conceptual understanding and representation skills through Excel-based modeling. *Journal of Science Education and Technology*, 2018, vol. 27, issue 1, pp. 30–44. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10956-017-9706-0>
26. Davidovitch N., Yavich R. The impact of mobile tablet use on students' perception of learning processes. *Problems of Education in the 21st Century*, 2018, vol. 76, no. 1, pp. 29–42. URL: <http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1105>
27. Zeldin A. L., Pajares F. Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 2000, vol. 37, issue 1, pp. 215–246. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312037001215>
28. Peng Y., Hong E., Mason E. Motivational and cognitive test-taking strategies and their influence on test performance in mathematics. *Educational Research and Evaluation*, 2014, vol. 20, issue 5, pp. 366–385. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.966115>

Submitted: 23 January 2019

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© А. Гашкова, Д. Лукачова, Х. Нога

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.11](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.11)

УДК 378.2

**САМООЦЕНКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ЧАСТЬ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА***А. Гашкова, Д. Лукачова (Нитра, Словакия), Х. Нога (Краков, Польша)*

**Проблема и цель.** Саморефлексия является необходимым предварительным условием для улучшения и повышения эффективности работы преподавателя. Она должна быть включена в процессы оценки преподавателей, проводимые учебными заведениями, в которых они работают.

Основной проблемный вопрос авторского исследования, проведенного в соответствующем высшем учебном заведении, – будут ли педагогические компетенции преподавателей оцениваться студентами на более высоком уровне после введения самооценки педагогов.

**Методология.** В статье представлены оценочный инструментарий и методика самооценки педагога, внедренная на педагогическом факультете университета Константина философа в Нитре в рамках его внутренней системы обеспечения качества. Авторами были использованы количественные и качественные методы исследования для выявления результатов процесса оценки с точки зрения как самого преподавателя, так и студента.

**Результаты.** Результаты представленного исследования показывают, что внедрение самооценки педагога во внутренний механизм управления качеством оказало положительное влияние на профессиональную деятельность педагога, что нашло отражение в оценивании, проведенном студентами.

**Заключение.** Представленные усилия университета Константина философа по улучшению качества всех направлений своей деятельности для создания условий его долгосрочного процветания и конкурентоспособности получили национальное признание. В 2017 году словацкое Управление по стандартам, метрологии и испытаниям наградило Университет национальной премией качества Словацкой Республики. Цель этой премии – мотивировать и поддерживать органы государственного и частного секторов в постоянном совершенствовании и повышении эффективности.

**Ключевые слова:** оценка деятельности преподавателей, высшие учебные заведения, внутренние системы обеспечения качества, самооценка, педагогические компетенции.

---

\* Данное исследование авторов было поддержано Агентством по научным исследованиям и разработкам (Словакия) в соответствии с контрактом № 11/1996. APVV-14-0446

**Алена Гашкова** – PhD, профессор кафедры Технологии и технологической информации, Педагогический факультет, Университет Константина философа, Нитра, Словакия.

E-mail: [ahaskova@ukf.sk](mailto:ahaskova@ukf.sk)

**Данка Лукачова** – PhD, доцент кафедры Технологии и технологической информации, Педагогический факультет, Университет Константина философа, Нитра, Словакия.

E-mail: [dlukacova@ukf.sk](mailto:dlukacova@ukf.sk)

**Хенрик Нога** – PhD, профессор, Технологический институт, Факультет математики, физики и технических наук, Краковский педагогический университет, Краков, Польша.

E-mail: [senoga@cyf-kr.edu.pl](mailto:senoga@cyf-kr.edu.pl)

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [illegible]



16. **Ross J. A.** The reliability, Validity and Utility of Self-Assessment // Practical Assessment, Research & Evaluation. – 2006. – Vol. 11 (10). – P. 1–13. URL: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>
17. **Shah M.** Ten years of external quality audit in Australia: Evaluating its effectiveness and success // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2012. – Vol. 37 (6). – P. 761–772. ISSN 1531-7714
18. **Stensaker B.** Trance, transparency and transformation: The impact of external quality monitoring on higher education // Quality in Higher Education. – 2003. – Vol. 9 (2). – P. 151–159. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538320308158>
19. **Verešová M., Čerešník M.** Výsledky vzdelávania a ich implementácia do študijných programov. – Nitra: UKF, 2013. ISBN 978-80-558-0247-3
20. **Verešová M., Žilová R., Vozár L.** Kvalita vzdelávania na UKF v Nitre: monitoring a vyhodnotenie implementácie európskych noriem a smerníc (ESG). – Nitra: UKF, 2012. ISBN 978-80-558-0175-9
21. **Záhorec J.** Tvorba kurikulů přípravy učitelův v zameraní na didakticko-technologické kompetencie: Výsledky pilotného výskumu // Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání. – 2018. – Vol. 8 (1). – P. 61–85. DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2018080161>



DOI: [10.15293/2658-6762.1902.11](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.11)

Alena Hašková

Prof. PhD.

Department of Technology and Technology Information, Faculty of Education,

Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovak Republic.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8592-7451>

E- mail: [ahaskova@ukf.sk](mailto:ahaskova@ukf.sk)

Danka Lukáčová

Assoc. prof. PhD.,

Department of Technology and Technology Information, Faculty of Education,

Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovak Republic.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0186-5447>

E- mail: [dlukacova@ukf.sk](mailto:dlukacova@ukf.sk)

Henryk Noga,

Prof. PhD.

Institute of Technology, Faculty of Mathematics, Physics and Technical Science,

Pedagogical University of Cracow, Cracow, Poland.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7073-3443>

E- mail: [senoga@cyf-kr.edu.pl](mailto:senoga@cyf-kr.edu.pl)

## Teacher's self-assessment as a part of quality management

### Abstract

**Introduction.** *Self-reflection is an essential precondition to improve and enhance teacher's performance. It should be included in evaluation processes of teachers conducted by educational institutions. The main research question of the case study carried out in the concerned higher education institution was whether teachers' pedagogical competencies would be evaluated by students at a higher level after the introduction of teachers' self-assessment.*

**Materials and Methods.** *The paper presents assessment tools and methodology of teachers' self-assessment which have been implemented at the Faculty of Education at Constantine the Philosopher University in Nitra within the framework of its internal quality assurance system. Both quantitative and qualitative research methods were used to reveal the results of the evaluation process from the assessee's perspective, as well as from the evaluator's point of view.*

**Results.** *The results of the presented case study show that introduction of teachers' self-assessment into the internal mechanism of the quality management has had a positive influence on teachers' professional performance, which has been reflected in assessments conducted by students.*

**Conclusions.** *The efforts of Constantine the Philosopher University aimed at quality assurance of all areas of its activities to ensure conditions for its long-term prosperity and competitiveness have also acquired a national recognition. In 2017 the Slovak Office for Standards, Metrology and Testing awarded the University with the National Quality Award of the Slovak Republic. The aim of this award is to motivate and support public and private sector bodies in continuous improvement and increasing efficiency.*

**Keywords**

*Evaluation of teacher performance; Higher education institutions (HEIs); Internal quality assurance systems; Self-assessment; Teaching competences.*

**Acknowledgement**

*This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-14-0446.*

**Introduction**

Issue of the higher education institutions (HEIs) quality is most often linked to results of evaluations which are done by various agencies. In Slovakia rankings done by the Academic Ranking and Rating Agency (ARRA) are perceived as an official qualitative status of the particular HEIs. In 2015 this independent Slovak civil association, established in 2004 with the objective to assess the quality of Slovak HEIs and to stimulate positive changes in Slovak higher education, issued already its eleventh evaluation of the faculties of Slovak HEIs (ARRA, 2015)<sup>1</sup>. The annual HEI assessment report is based on publicly open and verifiability data on education and research results achieved by the faculties in 2014. In this way indicators, based on which the HEIs quality is assessed, are such data as: number of teachers per 100 full-time and part-time students, number of professors and associated professors per 100 full-time and part-time students, ratio of professors, associated professors and teachers with the Ph.D. title to the total number of the teachers, ratio of professors and associated professors to the total number of the teachers, ratio of the number of applicants for the study to the planned number of accepted applicants, ratio of the number of enrolled students to the number of accepted applicants, ratio of foreign students to the total number of full-time students, ratio of the number of students studying abroad in frame of the ERASMUS mobility and the total number of full-time

students in Slovakia sent abroad for ERASMUS study stay in the concerned academic year, etc. Although the agency constantly updates the information based on which the HEIs and their faculties are assessed, it is obvious that its evaluation, as to the evaluation of the teaching process and its achievements, follows quantitative approaches and the qualitative ones are missing here. To evaluate the quality of education, a very important aspect is self-reflection of teachers involved in the education processes. This self-reflection helps to evaluate work performed by the teacher, approaches to students, communication with them, to analyse and compare teacher's professional (teaching) experiences in a conscious way. It helps the teacher to find out stimuli and impulses to improve and enhance his/her teaching activities (Kompoltová, 2000). According Petty (2014)<sup>2</sup> the purpose of the self-assessment is to learn the general principles of what works and consequently use these principles to work out how to teach better in the future.

In relation to teaching self-evaluation methods are more often used to assess students' activities and results than the teacher's ones (students' self-assessments versus teachers' self-assessments). Moreover in some cases the use of these methods evokes questions on their reliability (Gregory, Cameron & Davies, 2000; Ross, 2006).

<sup>1</sup> ARRA. *Ranking 2015*. 2015. Available at: <http://www.arra.sk/ranking-2015>

<sup>2</sup> Petty G. *Teaching Today: a Practical Guide*. 5th edition. Oxford University Press Publ., 2014.



Self-reflection can be unconscious or conscious (Kajanová, 2013<sup>3</sup>). Within the systems of quality education assessment self-assessment tools are used consciously, together with further methods used for the quality assessment. A further method can be for example evaluation of the teacher done by the students. These evaluations of teachers, carried out periodically at the end of the semesters, are becoming a common part of monitoring processes aimed at the level of teaching in most of the HEIs in Slovakia. Usually they are carried out by means of a questionnaire in which the students express their opinions, notes, remarks to various aspects of teaching they have been enrolled in, as well as to the competences and performances of the relevant teachers. Despite the tendency to make these processes objective, it is obvious from these questionnaire survey results that the respondents have their own inner reasons, motivations leading them very often to significantly subjective statements. Just in this context it is very important to ask the teachers for their self-assessment which can significantly increase objectification of the assessment of teaching processes at the HEI. Moreover the self-assessment helps to obtain a more reliable feed-back on teaching processes and their results, and enables to react promptly to non-functional components of teaching methodologies what consequently can help to improve the quality of the teacher's teaching programs (Blaško, 2013).

According Turek (2010)<sup>4</sup> the main assessment tools (methodologies) used in quality management of teaching are questionnaires, interviews, observations, statistical methods, SWOT analysis and brainstorming. Blaško (2013) ranks also teacher's self-assessment to the tools serving for teaching quality measurement.

Constantine the Philosopher University started to deal systemically with the issues of quality evaluation and quality assurance in the academic year 2011/2012 (Hašková, 2013; Verešová, Žilová & Vozár, 2012). The main intention of this initiative was to design its own institutional system of quality education assurance which would enforce principles of culture and quality education at all levels of the university. At the same time the designed system was to follow the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ENQA, 2006<sup>5</sup>; ENQA, 2015<sup>6</sup>), so-called ESG guidelines, adopted in 2005 at the Bergen meeting of ministers responsible for tertiary education (EHEA, 2005)<sup>7</sup>.

In accordance with the university system of quality management, the Faculty of Education included into its self-evaluation processes carried out within the quality assurance system several monitorings (PF UKF, 2013<sup>8</sup>; Verešová & Čerešník, 2013):

- monitoring of students' learning achievements in particular study subjects,
- monitoring of state exam results,

<sup>3</sup> Kajanová J. *Evaluation in the Pedagogical Process. Management in 21<sup>st</sup> century: problems and starting points*. Trenčín, Vysoká škola manažmentu Publ., 2013, pp. 260–265.

<sup>4</sup> Turek I. *Didactics*. Bratislava, Iura Edition Publ., 2010.

<sup>5</sup> ENQA. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, ENQA Publ., 2006.

<sup>6</sup> ENQA. *ESG 2015: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, ENQA Publ., 2015.

<sup>7</sup> EHEA. *The European higher education area – Achieving the goals: Communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education, Bergen, 19–20 May 2005*. Available at: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen\\_Communique\\_1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique_1.pdf).

<sup>8</sup> PF UKF. *Quality control system at the Faculty of Education of Constantine the Philosopher University in Nitra*. 2013. Available at: <https://portal.ukf.sk/kvalita/index.php?r=rezort/predpisy/download&id=100>

- monitoring of bachelor and master thesis defences,
- monitoring of students' fruitfulness in credit indexes,
- monitoring of education fruitfulness by further activities evaluation (competitions, awards, student research, professional and artistic activities, concerts, exhibitions, etc.),
- monitoring of teaching and learning processes and quality of teachers' professional (teaching) competences,
- monitoring of the adequacy of the study programs and the study programs graduates' profiles in relation to matching the labour market needs,
- monitoring of students and teachers' opinions on the study programs and the subjects taught within them,
- monitoring of the compulsory optional and optional subjects.

An integral part of this system has been an on-line questionnaire survey through which students express their opinions, experiences and evaluations regarding:

- study programs they are enrolled in,
- subjects/courses they have passed during the concerned academic year,
- the mentioned subject teaching,
- competence of the teachers who taught the mentioned subjects (both competences, as to the subject matter as well as to the pedagogical competence),
- study resources and teaching facilities.

With the goal to improve the fruitfulness of the monitoring of teaching and learning processes and quality of teachers' professional (teaching) competences, in the academic year 2016/2017 a new innovative element was added to the methods

used before for this purpose and it has been just the above-mentioned teachers' self-assessment. Within a case study carried out at one of the five faculties of the Constantine the Philosopher University, the Faculty of Education, a research question was stated:

RQ: *Does introduction of teacher self-assessments influence assessments of teachers done by students?*

and a working hypothesis:

H: *It is expected that after the introduction of the teacher self-assessment of teachers' mastery over the subject matter and their pedagogical competences will be assessed by students at a higher level.*

was tested.

## Methodology of Research

### General Background

Quality assurance is a holistic approach covering all the processes in a higher education institution, in order to serve the students and other stakeholders in expected quality standards. To support higher education quality state policy-makers in West Europe initiated introduction of a new policy strategy aimed at the higher education institution (HEIs) quality assurance. The new strategy has spread very quickly from the West European also to other countries (Liu, Tan & Meng, 2015). In Slovakia HEIs started systemically to create and introduce into the practice their own quality assurance systems with introduction of the accreditation processes (Hašková, 2013<sup>9</sup>).

The more precise a quality assurance mechanism is the more different phenomena it deals with (Hašková, Pilárik, Verešová, 2013). The range of the different phenomena implies from diversification in the student body, growing

<sup>9</sup> Hašková A. Higher education quality assurance in the national context. A. Hašková (Ed.), *Assurance of quality*

*education at universities*, Nitra, UKF Publ., 2013, pp. 19–58.



and decreasing number of students, through study programs and curriculum design, planned/achieved learning outcomes, creation of the relevant teaching and study environments, supporting services, information systems up to the issues of HEI public funding and public relations building (Hašková, Lachká & Pilárik, 2013; Hašková, Lachká, Pilárik & Rattray, 2014<sup>10</sup>; Hašková & Lukáčová, 2017<sup>11</sup>). One of the first large (and probably still one of the largest) empirical studies was done at the beginning of this century by Brenan and Shah (2000). In frame of their research possible impacts of the quality assurance systems used in HEIs in 14 countries were observed. The impacts were observed on three levels: micro-level of the personnel (students, academics), mezzo-level of the organisational units (departments, faculties), macro-level of the system units (HEI system, national system of education); in focus on three areas: rewards, adjusting policies and structures, higher education culture changes. On the other hand, the particular components implied in the content of the term of quality assurance have not the same impact on the quality education (Minelli, Rebora & Huisman, 2006). As different research results have shown, the measure of their impact varies. Some of them influence quality of education in a more noticeable and some of them

in a less noticeable way, e.g. a strong impact was proved in case of the organisational learning (or teaching and learning in general) evaluation or academic leadership evaluation, and a weaker one in case of development of study resources evaluation (Huisman, Rebora & Turri, 2007<sup>12</sup>; Shah, 2012). Moreover, there have been recorded also some cases of negative impacts of the quality assurance systems implementation into the HEIs operation. These consequences have regarded, e.g., the impact of the quality assurance mechanism on HEI teachers and HEI administration operation. In particular, this regards the negative feelings under which the teachers get being scrutinised, and some processes inherent in the quality assessment mechanisms (and the HEI common operation, too) which becomes more bureaucratic (Stensaker, 2003; Hayes & Winyard, 2002).

Despite the fact that the emphasis on self-evaluation of teachers is becoming increasingly common in scholarly debates now-a-day in Slovakia in relation to both HEIs and primary and secondary schools, too, it still has not become a rule (Gadušová, Švarbová & Sipkai, 2018<sup>13</sup>; Gadušová, Fandelová, Vítečková & Procházka, 2017<sup>14</sup>). Nevertheless, self-assessment is one of the important components of the self-regulation process that each person carries out more or less

<sup>10</sup> Hašková A., Lachká E., Pilárik E., Rattray J. Information and Internal Quality Assurance in European and Slovak Higher Education Institutions. H. Eggins (Ed.). *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education*, Rotterdam, Sense Publ., 2014, pp. 99–107.

<sup>11</sup> Hašková A., Lukáčová D. Teacher assessment in internal quality assurance systems. *Efficiency and responsibility in education: Proceedings of the 14th international conference ERIE 2017*, Praha, PEF Publ., Česká zemědělská univerzita Publ., 2017, pp. 88–95.

<sup>12</sup> Huisman J., Rebora G., Turri M. The effects of quality assurance in universities: Empirical evidence from three cases. L. Purser, L. Wilson, & E. Froment (Eds.).

*Introducing bologna objectives and tools*, Stuttgart, Raabe Publ., 2007, pp. 1–28.

<sup>13</sup> Gadušová Z., Švarbová E., Sipkai T. A New Approach to Teacher Assessment: Joys and Sorrows of its Introduction: Case study. *MyRes 2018: International Conference on Multidisciplinary Research*. Mauritius, SRAKM – Society for Research and Knowledge Management Publ., 2018, pp. 335–355.

<sup>14</sup> Gadušová Z., Fandelová E., Vítečková M., Procházka M. Assessment tools and criteria - what to apply to teachers' work. *Efficiency and Responsibility in Education 2017: Proceedings of the 14th International Conference ERIE 2017*. Prague, Czech University of Life Sciences Publ., 2017, pp. 96–103.



successfully during the whole of their lives. Self-regulation is a guarantee not only for achieving one's goals and needs, but also the level of his/her work performance. Although there is a lot of other aspects (Kondrla & Králik, 2016; Ambrozy, Králik & Martin, 2017; Králik, Lenovský & Pavlíková, 2018), people who are more successful at work are better able to specify their goals, set clear and realistic goals, use strategies, self-monitoring, and self-evaluation, evaluate their own progress, also complete tasks on time, have a high level of motivation, and demonstrate the acquired skills. The problem of self-regulation is interdisciplinary; it includes the area of theories of personal and social development, educational diagnostics, didactics, assessment as well as educational psychology; it is linked to pedagogical, sociological, psychological and also philosophical aspects. Self-regulation is associated with a number of issues that are part of the specific activities one performs: self-regulation of learning, self-regulation of behaviour, self-monitoring and self-control (Hladík & Vávrová, 2011). Although the first-hand goal of the teachers' self-assessment implementation into the quality assurance processes carried out at the Faculty of Education has been teachers' competence improvement, the final goal has been to achieve better learning results of students (as a result of the teachers' critical self-reflection of their possible weaknesses or failures in some situations).

### *Instruments and Procedure*

As a tool of the self-assessment of teachers in connection to teacher evaluation within the internal quality assurance system introduced at Constantine the Philosopher University in Nitra A

*Self-Assessment Questionnaire for Teachers* was created (Lukáčová & Hašková, 2017<sup>15</sup>).

The questionnaire structure consisted of 17 questionnaire items (questions) divided into two parts following two different dimensions.

The first part of the questionnaire consisted of 7 items. Purpose of the first questionnaire item was to find out whether the teachers monitor the content of the study program, subjects involved in which they teach, and make proposals of changes to improve the quality of both the concerned study programs and taught subjects. At this item the respondents could select one from the proposed answers (with a possibility to add their notes and comments to it) or put their own answer.

The second item was aimed at finding out whether the teachers monitor the students' learning achievements in the subjects they teach. Teachers gave their responses to this questionnaire item in the same way as in the first one.

Goal of the third questionnaire item was to find out whether the departments, which the teachers belong to, have been involved in some projects dealing in a way with methodology of the subjects they teach.

By means of the fourth item one tried to check whether the teachers use to update content of the subjects they teach and ways of their teaching following their own professional (teaching) experiences, achievements and knowledge. In this item the teachers declared also whether these innovations were incorporated into the *Subject Information Forms*.

The fifth item followed correlation of the subjects, the teachers teach, with their publication activities (topics of the articles they published within the assessed period).

<sup>15</sup> Lukáčová D., Hašková A. Methodology of teacher self-assessment and its use in quality management. *International dissemination conference „Bologna*

*principles and quality assurance at EU and Central Asian HEIs“*. Astana, S. Seifullin Kazakh Publ., 2017, pp. 30–42.



The sixth item was interlocked with the previous one. The teachers were asked in it on the number of subjects to which they prepared new additional teaching or learning resources (materials) resulting from their own publication outputs.

In the seventh questionnaire item the teachers were asked to make a self-reflexive evaluation of the quality of their teaching competences using a seven-point scale where *very high* was for the best, highest level of the competences and *very low* expressed an insufficient level of professional (teaching) competences. Respondents could specify their responses giving a specification of their teaching competences strengths and weaknesses.

The second part of the questionnaire was focused on the assessment of students' achievements (grading of students by teachers) and consisted of 10 questionnaire items (questions 8 – 17).

The eighth item was closed and respondents declared in it to which level they are acquainted with the *Subject Information Forms*, of the subjects they teach, and understand the interconnection of these forms and contents of the subjects with profiles of the relevant study program graduates.

The ninth item tried to find out whether the assessment methods used by the teachers enable them to identify completely the level of student's knowledge and skills in the frame of the learning outputs and goals defined in the *Subject Information Forms* and study program graduate profiles. The teachers could choose from several predefined offered statements or add their own one.

The tenth questionnaire item verified whether the teachers use assessment and grading methods (ways) stated in the *Subject Information Forms*.

The goal of the eleventh item was to find out how, in which way the teachers familiarize their students with criteria they use to assess and grade the students (criteria for successful graduation of the relevant subject).

Next four questionnaire items (questions 12 – 15) were focused on determination of exam terms and their announcement to students. In particular, the twelfth item enquired for exam terms announcement to students (numbers of terms offered to students, announcing the dates well in advance), the thirteenth item checked whether the teachers provide exam dates in an appropriate time dispersion, the fourteenth item checked whether the teachers respect the terms of other exams, the students have, and the fifteenth item verified whether the teachers respect individual personal requirements and needs of students at determining the exam dates, especially in relation to the students with special upbringing - educational needs.

The sixteenth item asked for forms of exams used by the teachers to assess (grade) students in case of the subjects completed by exams and the seventeenth item asked for forms used by the teachers to assess (grade) students in case of the subjects completed without final exam, only with the continuously stated grade assessment or with the state assessment *passed*.

#### *Methodology of the Research Hypothesis Verification*

To justify the stated hypothesis required a deeper analysis of the previous and current results of the student assessment questionnaire survey and the students learning achievements. This meant:

- to compare the results of the previous questionnaire surveys with the results of the survey which were carried out at the end of the academic year after the introduction of the self-assessments of the teachers with a focus on teachers with

worse assessment scores achieved in the previous surveys,

- to compare weighted arithmetic means of students grades in selected subjects (subjects taught just by the teachers with worse assessment scores achieved in the previous surveys) in the previous surveys with the weighted arithmetic means achieved in the academic year after the introduction of the teachers` self-assessments.

Taking into consideration different reasons, it was decided to use results of the last two surveys, i.e. those carried out in the academic years 2014/2015 and 2015/2016 and these compare with the results of the survey carried out in the academic year 2016/2017, i.e. the survey carried out after the implementation of the teacher self-assessment into the internal mechanism of the university`s quality management, i.e. the same questionnaire, by which the students assessed quality of education at the Faculty of Education in 2014/2015 and 2015/2016 was used also at the academic year 2016/2017.

In 2014/2015 the total number of the questionnaire survey respondents was 72 students, what was 3.2 % of the students enrolled at all study programs carried out at the Faculty of Education. In 2015/2016 the total number of the questionnaire survey respondents was 251

students, what was 12.1 % of the students enrolled at all study programs carried out at the Faculty of Education. Among the students who responded to the questionnaire survey there were also students of the study program *Training of vocational education teachers* (in 2014/2015 – all of the enrolled students, in 2015/2016 – 43.0 % of the students enrolled in this study program). In the academic year 2016/2017 the number of the responding students was 453, what represented 24.0 % of the enrolled students.

### Research Sample

The presented research was carried out at the Faculty of Education with a research sample of 15 teachers teaching in the study program *Training of vocational education teachers*. On the one hand these teachers undergone the self-assessment process, and on the other hand at the end of the winter term of the academic year 2016/2017 they were assessed by the students.

### Research Results and their Discussion

Overview of the analysed research data is presented in Table 1. The number of students participating in the evaluation process of teachers in 2016/2017 was markedly higher (453 students representing almost a quarter of the total number of the students).

**Table 1. Summary of the results from the student assessment questionnaire survey carried out in the particular academic years.**

Assessed area	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Study program	1.83	1.70	1.72
Subjects included in the study program	1.30	1.24	1.14
Teaching process carried out	1.31	1.30	1.30
Evaluation of students	1.31	1.23	1.09
Teacher competence (professional and pedagogical)	1.50	1.34	1.20
Quality of information/study sources	1.32	1.34	1.18
Material and technical equipment	1.33	1.34	1.19



As the presented data show, the worst evaluated field still have remained the study program (1.72), what is quite logical, because we cannot expect that the factor of the introduced teacher self-assessment could have a real impact on the assessment of the study program (its structure). The most critical views of students were recorded towards arrangement of the subjects into the particular study years and terms, offer of the compulsory optional and optional subjects included in the study program, and the possibility of the preliminary enrolment for the subjects.

As the most interesting results can be pointed out the following facts:

- On the one hand, according to the recorded assessments, quality of the teaching process has remained on the same level (still app. 1.30), what means that the research hypothesis in general was not proved.
- On the other hand, after the introduction of the teacher self-assessment students assessed the concerned teachers competences more positively (1.50 → 1.20). This can be connected with the ways the teachers have diagnosed and evaluated the students (see the item evaluation of students 1.31 → 1.09 which de facto represents one of the competences of a teacher professional profile (Gadušová, Hockicková, Lomnický, Predanocyová & Žilová, 2016<sup>16</sup>; Magová et al., 2017).
- Similar conclusion as the aforementioned can be stated also in connection with the result of the item quality of information/study sources assessment, as in this case the obtained assessment can be

referred to the assessment of the concerned teacher mastery to present the subject matter in an attractive, interesting way. Therein an impact of the introduced teacher self-assessment on the teacher's professional performance can be reflected. So, although the research hypothesis in general was not proved, some signs of the possible impacts of the introduced self-assessment on the education quality (demonstration of the teachers' mastery over the subject matter and their pedagogical competences) can be observed.

- As a disputable can be perceived the result achieved at the assessment of the item material and technical equipment. Here it is questionable whether the obtained assessment improvement (1.34 → 1.19) is a consequence of the modernisation of the teaching facilities and study resources, or whether it is rather again a possible influence of the introduced teacher self-assessment (i.e. whether after the implementation of the teacher self-assessment into the quality assurance mechanism, the teachers started to use more frequently or more attractive teaching aids and didactic technology (Záhorec, 2018).

As to the teacher self-assessment, completed questionnaires were sent at the end of the winter term to the guarantor of the study program who processed and analysed the obtained data and prepared the *Final Report*, which consequently undergone a review process.

The same process was used also in monitoring the education quality of all study programs carried out at the faculty and similar

<sup>16</sup> Gadušová Z., Hockicková B., Lomnický I., Predanocyová E., Žilová R. Evaluation of Teachers' Competences. *INTED 2016 Proceedings*, Valencia, IATED Academy Publ., 2016, pp. 6957–6965.

self-assessments reports, as the above presented *Final Report* to the study program *Training of vocational education teachers* is, were prepared by the guarantees for each study program.

The highest value information was recorded at those questionnaire items in which the respondents could complete the offered closed responses by their own statements and comments. These responses gave more detailed information on the respondents' opinions and significantly contributed to deeper analyses of the monitored issues and to a higher quality of the prepared *Final Report*.

## Conclusions

The presented effort of Constantine the Philosopher University at quality assurance of all areas of its activities to ensure conditions for its long-term prosperity and competitiveness

acquired also a national recognition. In 2017 the Slovak Office for Standards, Metrology and Testing awarded the University the National Quality Award of the Slovak Republic. The purpose of this award is to motivate and support public and private sector bodies in the continuous improvement and increasing efficiency through the implementation of the EFQM Excellence Model and the CAF Model (<http://www.unms.sk/?narodna-cena-sr-za-kvalitu-2017>). The National Award is a major activity of the National Quality Program of the Slovak Republic and the most prestigious national quality award for any organization, and at the same time it is the highest possible degree of recognition that can be achieved, thus the awarded institution can differentiate itself from the competitors in the field of quality management.

## REFERENCES

- [illegible]



8. Hayes D., Winyard R. (Eds.). *The McDonaldization of higher education*. Westport, CT, Bergin & Garvey Publ., 2002. URL: [http://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=The%20McDonaldization%20of%20higher%20education&publication\\_year=2002](http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=The%20McDonaldization%20of%20higher%20education&publication_year=2002)
9. Hladík J., Vávrová S. *Operation mechanisms of student autoregulation development*. Praha, Hnutí R. Publ., 2011. (In Czech) ISBN 978-80-86798-17-2
10. Kompoltová S. A teacher's view on his/her rhetorical competences. *Pedagogical revue*, 2000, vol. 52 (1), pp. 34–42. (In Slovak) ISSN 1335-1982
11. Kondrla P., Králik R. Authentic being and moral conscience. *European Journal of Science and Theology*, 2016, vol. 12, issue 4, pp. 155–164. ISSN 1842-8517 URL: [http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/59/15\\_Kondrla%20&%20Kralik.pdf](http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/59/15_Kondrla%20&%20Kralik.pdf)
12. Králik R., Lenovský L., Pavlíková M. A few comments on identity and culture of one ethnic minority in central Europe. *European Journal of Science and Theology*, 2018, vol. 14, issue 6, pp. 63–76. ISSN 1842-8517
13. Liu S., Tan M., Meng Z. Impact of Quality Assurance on Higher Education Institutions: A Literature Review. *Higher Education Evaluation and Development*, 2015, vol. 9 (2), pp. 17–34. DOI: <http://dx.doi.org/10.6197/HEED.2015.0902.02>
14. Magová L., Baďová P., Boboňová I., Csáky A., Čeretková S., Fandelová E., Žilová R. *Assessment of teachers' competences in European and Slovak context*. Praha, Verbum Publ., 2016. (In Slovak) ISBN 978-80-87800-28-7
15. Minelli E., Rebora G., Turri M., Huisman J. The impact of research and teaching evaluation at universities: Comparing an Italian and a Dutch case. *Quality in Higher Education*, 2006, vol. 12(2), pp. 109–124. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538320600916668>
16. Ross J. A. The reliability, Validity and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2006, vol. 11 (10), pp. 1–13. URL: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>
17. Shah M. Ten years of external quality audit in Australia: Evaluating its effectiveness and success. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2012, vol. 37 (6), pp. 761–772. ISSN 1531-7714
18. Stensaker B. Trance, transparency and transformation: The impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, 2003, vol. 9 (2), pp. 151–159. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538320308158>
19. Verešová M., Čerešník M. *Education results and their implementation into the study programs*. Nitra, UKF Publ., 2013. (In Slovak) ISBN 978-80-558-0247-3
20. Verešová M., Žilová R., Vozár L. *Education quality at Constantine the Philosopher University in Nitra: monitoring and evaluation of ESG implementation*. Nitra, UKF Publ., 2012. (In Slovak) ISBN 978-80-558-0175-9
21. Záhorec J. Teacher training curricula design with focus on didactic-technological competences: Pilot research results. *Lifelong Learning – Lifelong Education*, 2018, vol. 8 (1), pp. 61–85. (In Slovak) DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2018080161>

Submitted: 02 February 2019

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Е. Г. Григорьева, Л. А. Новопашина, Ю. Ю. Бочарова

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.12](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.12)

УДК 378+37.08+314

## СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Е. Г. Григорьева, Л. А. Новопашина, Ю. Ю. Бочарова (Красноярск, Россия)*

**Проблема и цель.** В статье исследуется проблема качества кадрового состава преподавателей педагогических университетов. Цель статьи – определить социально-демографические и профессиональные характеристики преподавательского состава современного регионального университета.

**Методология.** Исследование опирается на концептуальные работы по изучению миссий современного университета, изменений структуры академической профессии под влиянием массовизации высшего образования, концепций модернизации педагогического образования в РФ. В качестве методов исследования авторами избраны теоретический анализ и экстраполяция, а также социологические методы (опрос преподавателей, студентов, директоров школ, молодых учителей, руководителей территориальных управлений образования) и их интерпретация. Исследование проводилось в региональном педагогическом вузе – Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева.

**Результаты.** Авторы обобщили данные современных исследователей проблем качества высшего образования и выявили систему негативных факторов, влияющих на качество преподавательских кадров в вузах: общие негативные тенденции старения преподавательских кадров, снижение качества преподавания за счет преобладания собственно преподавательского типа деятельности по сравнению с научно-исследовательской работой, связанных с перегрузкой и новыми квазирыночными механизмами управления.

Авторами доказано попадание регионального педагогического университета в общемировую тенденцию старения педагогических кадров, показано отсутствие связи между возрастом

---

**Григорьева Евгения Гербовна** – кандидат экономических наук, доцент кафедры управления человеческими ресурсами, Сибирский федеральный университет; научный сотрудник Центра комплексных социологических исследований, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева.

E-mail: [eggrigoreva@sfu-kras.ru](mailto:eggrigoreva@sfu-kras.ru)

**Новопашина Лариса Александровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры управления человеческими ресурсами, Сибирский федеральный университет; директор Центра комплексных социологических исследований, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева.

E-mail: [nla@ippd.ru](mailto:nla@ippd.ru)

**Бочарова Юлия Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, проректор по науке и сетевому взаимодействию, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева.

E-mail: [bjulija1305@yandex.ru](mailto:bjulija1305@yandex.ru)

преподавателя и его инновационной активностью, обнаружены типичные профессиональные дефициты преподавателей, подтвержденные опросами студентов, сопоставлены профессиональные представления преподавателей о современных вызовах к школьному образованию с представлениями других субъектов системы образования в регионе. Авторами обоснована необходимость специальных исследований условий формирования современных профессиональных компетенций преподавателя педагогического университета в ситуации вызовов современности к качеству общего образования и, соответственно, к качеству профессионального педагогического образования.

**Заключение.** Определены основные социально-демографические и профессиональные характеристики преподавательского состава современного регионального университета.

**Ключевые слова:** региональный университет; академическая профессия; социально-демографические характеристики преподавателей; педагогический университет; кадровый состав; педагогическое образование; модернизация.

### Постановка проблемы

Проблема кадрового состава вузов обострилась в последнее время как в объективном внешнем, так и в содержательно-внутреннем плане. Педагогические университеты не избежали кризиса, коснувшегося всей системы высшего образования как в России, так и во всем мире [12]: взаимосвязанных проблем старения преподавательских кадров и массовизации высшего образования с ее последствиями перегрузки преподавателей и изменениями структуры их профессиональной деятельности. Усложняют ситуацию во всем мире снижение прямой финансовой поддержки государства, квазирыночные механизмы управления вузом, рост влияния рейтингов, внедрение модульного и проектного обучения, тренды цифровизации образования<sup>1</sup>. Этому посвящены исследования зарубежных и отечественных ученых последних лет [1; 3–5; 6–9; 20–23].

В исследованиях состояния современных университетов ясно показано, что модель корпоративного университета с инструментами бизнес-управления прочно обосновалась в мире [11], что изменило статус преподава-

теля и входит в конфликт с прежними нормами академической свободы [7], ставит под угрозу профессиональную идентичность вузовских исследователей [8]. Сами университеты столкнулись при этом с последствиями массовизации высшего образования: преподавательская нагрузка становится все выше, а уровень подготовки студентов все ниже [10; 15]. Как показало исследование М. Финкельштейна, К. Иглесиаса, А. А. Пановой, М. М. Юдкевич, «эти изменения не универсальны: в пределах одной национальной образовательной системы региональные вузы полностью ощущают перегрузку, а лучшие исследовательские университеты по-прежнему могут позволить себе выбирать лучших и оставаться эксклюзивными» [21]. Все это ведет к негативным последствиям в отношении мотивации и далее – к профессиональному выгоранию [4; 9], что приводит к неизбежному изменению структуры кадрового потенциала вузов.

Более 40 % преподавателей в России, Германии, Португалии и США старше 50 лет [21]. Проблема качества преподавательского состава для многих университетов была связана до недавнего времени с существенным

<sup>1</sup> Вступление к книге: Майкл Кроу, Уильям Дэбарс. «Модель нового американского университета» («Библиотека журнала «Вопросы образования») //

Вопросы образования. – 2017. – № 4. – С. 265–273.  
URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35061801>

отставанием уровня заработной платы профессорско-преподавательского состава от уровня оплаты труда специалистов аналогичной квалификации в коммерческом секторе. При этом само построение карьеры в сфере образования является сложным и длительным, что снижает привлекательность работы в вузе для молодых специалистов. В России, как и во многих странах БРИКС, зарплата начинающих преподавателей не обеспечивает уровень жизни среднего класса. К тому же, как отмечают исследователи, в России, по сравнению со многими европейскими странами и США, нельзя считать отбор преподавателей в вузы проводящимся открытым и конкурентным способом [21, с. 34].

Ухудшение качества кадрового обеспечения системы высшего образования считается одним из внешних факторов деградации университетов, к внутренним факторам (относящимся к вопросу статьи), согласно теории жизненного цикла организации И. Адизеса, относится внутренняя бюрократизация, вызывающая негативную реакцию профессорско-преподавательского состава, что радикально снижает лояльность сотрудников к университету и тормозит внедрение инноваций. «Сотрудники воспринимают структурное развитие и возрастающую внутреннюю конкуренцию как угрозу своей трудовой стабильности» – пишет И. Д. Фрумин [16, с. 19], описывая последствия этой ситуации для студентов и преподавателей через термин «невовлеченность» [22].

В то же время исследования по формированию групп развития в университетах (сообщества преподавателей-практиков, основанные на тиражировании опыта, знаний и участии в принятии управленческих решений по

отношению к содержанию и организации образовательного процесса) показывают их позитивное влияние на лояльность сотрудников к изменениям [1; 3].

Зарубежные исследования последних трех лет констатируют расхождение между ожиданиями студентов о высоком качестве преподавания в университетах и реальностью потери профессорскими кадрами монополии на научное знание и его исключительное качество [5; 6]. Внутри преподавательской профессии возникают даже новые страты: преподаватели (женщины), занимающиеся сугубо методической и административной работой, что связано с поиском решения задачи эффективности университетов [2].

В современной российской высшей школе, как показывает целый ряд исследований с 2004 года и по настоящее время, налицо «безусловное доминирование сугубо образовательного (в чем-то “учительского”) типа профессиональной деятельности» [23, с. 99]. Пренебрежение научно-исследовательской составляющей происходит не объективно, а в силу перегрузки учебно-образовательной работой. Лишь 30,8 % преподавателей в начале 2000-х гг. считали, что занимаются синтетической и научной, и преподавательской деятельностью [23]. По более поздним данным, к числу активно занимающихся наукой причисляют себя уже 64,3 % преподавателей бюджетных вузов. В качестве барьеров инновационной деятельности первые места занимают объективные: «большая учебная нагрузка – 50,2» и «финансирование инновационной деятельности – 41,3», субъективные: «инертность» большинства преподавателей – 57,7, убеждение, что учить эффективно можно по-старому – 33,8<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Данилов Д. Н. Инновационный потенциал преподавателей российской высшей школы. – М., 2015. – 72 с.



Согласно данным исследования «Профессиональные практики преподавателей и стратегии студентов в российских вузах с разным качеством обучения в 2016 г. (НИУ ВШЭ)» основными факторами привлекательности работы преподаватели считают то, что работа является интересной и творческой (64 %), соответствует склонности и образованию (42 %), есть возможности профессионального роста (31 %) и общение с молодежью (29 %). Полностью удовлетворены работой в вузе только 2 %, при этом половина респондентов – «скорее удовлетворены», 42 % – «чем-то удовлетворены, а чем-то – нет», не удовлетворены работой 5,3 % преподавателей<sup>3</sup>.

Как для зарубежных стран, так и для России педагогическое образование находится в последнее десятилетие под пристальным вниманием государства и общества [5; 17]. Введение новых образовательных стандартов и принятие профессионального стандарта «Педагог» натолкнулось на неготовность педагогов общеобразовательной школы к организации образования в системно-деятельностном подходе. «Институциональный тупик» [13], в котором находится высшее педагогическое образование, усложняет кадровую проблему отрасли.

Однако специфика кадрового состава преподавателей педагогических университетов не изучалась до сих пор. При этом международные исследования учительского корпуса (TALIS, 2013) демонстрируют неутешительные данные о субъективно низкой, с точки

зрения молодых учителей – выпускников педагогических направлений подготовки, готовности к профессиональной деятельности. Образовательная реальность школы изменилась во всем мире за последние двадцать лет, подготовка учителей – в гораздо меньшей степени. Национальный проект «Образование» и входящий в него федеральный проект «Учитель будущего» обостряют вызов для исследователей к изучению проблемы кадрового состава преподавателей педагогических университетов. Именно преподаватели вузов осуществляют подготовку будущих учителей. В это время работодатели артикулируют запрос на выпускника педагогического университета, который уверенно чувствует себя в нестандартных ситуациях, умеет принимать решения и отвечать за них, вступать в коммуникацию с целью быть принятым и понятым и т. д. Учитель же в сознании родителей, значительная часть которых теперь имеет соизмеримый с преподавателем уровень образования, и учеников уже не является носителем сакрального знания, становится помощником, представителем школы (государства), исполнителем, отвечающим за качество предоставляемой услуги<sup>4</sup>.

Комплексный проект модернизации педагогического образования (2014–2017 гг.) [17; 18], несмотря на значительный вклад в разработку новых федеральных государственных стандартов высшего образования, соотношенных с профессиональными стандартами для области образования, не привел автоматически к изменениям содержания и технологий педагогического образования. Кроме того, сам

<sup>3</sup> Профессиональные практики преподавателей и стратегии студентов в российских вузах с разным качеством обучения в 2016 г. Информационный бюллетень. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. – С. 11–12.

<sup>4</sup> Каспржак А., Бысик Н. Педагогическое образование: проектирование шага развития. [Электронный ресурс] // Практики Развития: Современные Вызовы: материалы XX конференции, 2013. – URL: <http://ippd.ru/resources/library?file=1056> (дата обращения: 11.01.2019)

стандарт «Педагог» как ориентир для образа выпускника педагогического университета все еще остается в центре жарких дискуссий<sup>5</sup>, одна из вероятных причин – отсутствие кардинальных изменений в понимании того, как будут данные стандарты выполняться тем же профессорско-преподавательским составом вузов, находящимся в последние два десятилетия в профессиональной стагнации.

Цель статьи – определить социально-демографические и профессиональные характеристики преподавательского состава современного регионального университета. Исследовательский вопрос заключался в поиске типологических для профессорско-преподавательского состава регионального педагогического университета социально-демографических характеристик, профессиональных установок, представлений о профессиональных дефицитах, релевантных вызовам модернизации педагогического образования.

**Методологию исследования** составляют анализ и обобщение отечественных и зарубежных концепций миссии современных университетов, исследований кадрового потенциала зарубежных и российских вузов, проблематики подготовки и ротации педагогических кадров, результатов Комплексного проекта модернизации педагогического образования в РФ 2014–2017 гг. На основе исследований динамики академической профессии, вызванной массовизацией высшего образования и слабым притоком молодых преподавателей в профессию по причинам социально-экономического и внутрисистемного характера (низкая заработная плата молодых преподавателей, трудности построения научной карьеры, академический инбридинг и пр.), было

выдвинуто предположение о негативном влиянии общемировых тенденций на качество профессорско-преподавательского состава регионального педагогического университета, его потенциал к реагированию на вызовы модернизации педагогического образования. Методами получения результатов являются социологические методы (опрос преподавателей, студентов, директоров общеобразовательных школ, молодых учителей), качественный анализ, интерпретация.

### Результаты исследования

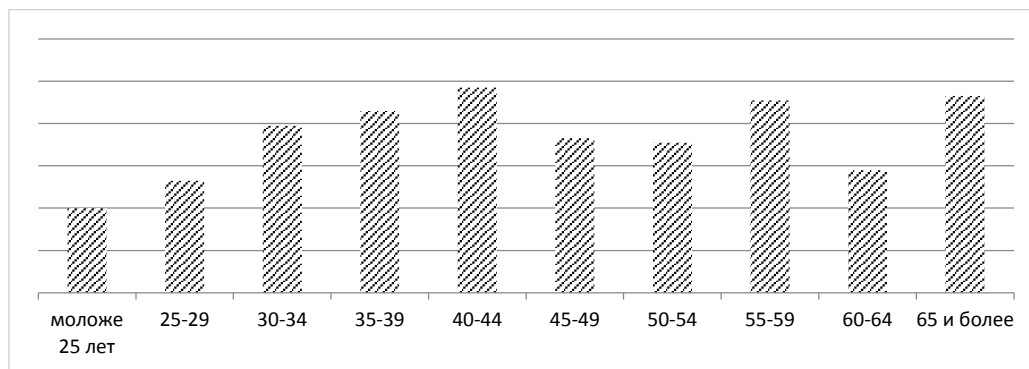
Исследование качественного состава преподавательских кадров (2016–2018 гг.) состояло из трех этапов: статистический анализ структуры кадров в КГПУ им. В. П. Астафьева (демографическая картина), эмпирическое исследование качественных характеристик профессорско-преподавательского состава в отношении современных вызовов к педагогическому образованию и изучение удовлетворенности студентов (бакалавров) профессиональными характеристиками преподавателей.

Анализ демографических характеристик профессорско-преподавательского состава подтверждает попадание вуза в общемировую тенденцию старения кадров. Данные, представленные на рисунке 1, демонстрируют структуру работников КГПУ по возрасту.

Средний возраст всех работников КГПУ – 46,7, из них средний возраст женщин – 45,7, мужчин – 49,2. Средний возраст профессорско-преподавательского состава – 48,4, из них средний возраст женщин – 46,7, мужчин – 52,8. Возрастные характеристики работников КГПУ представлены в таблице 1.

<sup>5</sup> Фрумин И. Д. Учитель, которого не будет // Тенденции развития образования. Кадры решают всё?: материалы X Международной научно-практической конференции.

– М.: Дело, 2014. – С. 29–41. URL: <https://liber.rsuh.ru/ru/node/114> (дата обращения: 11.01.2019)



**Рис. 1.** Распределение работников КГПУ по возрасту в 2016 г., человек

**Fig. 1.** Distribution of KGPU workers by age in 2016, person

Таблица 1

**Возрастные характеристики работников КГПУ по категориям**

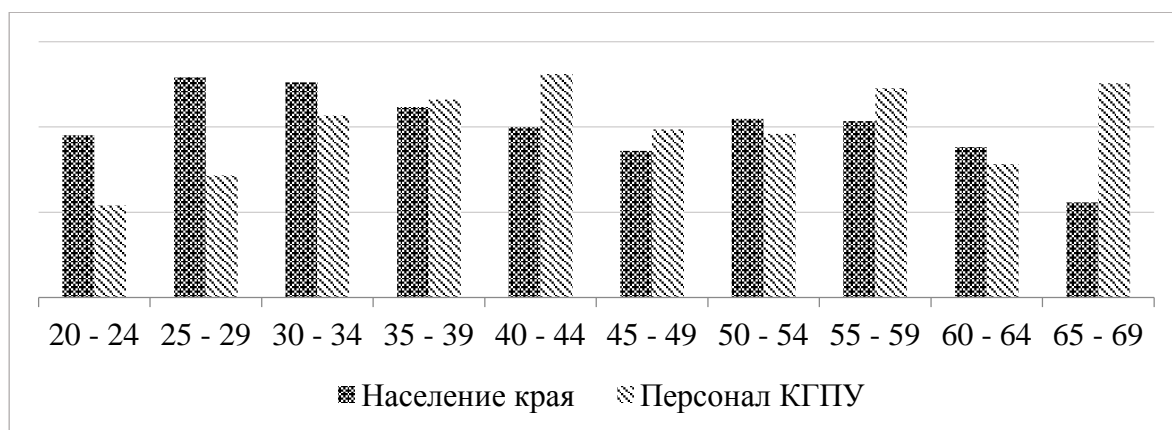
Table 1

**Age characteristics of KSPU workers by categories**

Персонал КГПУ	Средний возраст			Разница в возрасте мужчин и женщин	Модальный возраст	Медианный возраст
	Всего	Мужчин	Женщин			
Всего	46,7	49,2	45,7	3,5	41,6	46,1
Руководящий персонал	45,7	46,3	45,3	1	41,0	43,6
ППС	48,4	52,8	46,7	6,1	42,1	47,3
Научные работники	47,4	52,5	37,5	15	–	–
Инженерно-технический персонал	38,0	36,4	43,2	–6,8	32,1	36,7
Административно-хозяйственный персонал	37,7	41,5	37,3	4,2	25,0	35,0
Производственный персонал	51,3	55,0	47,5	7,5	53,3	52,5
Учебно-вспомогательный персонал	44,9	46,3	44,6	1,7	58,0	45,0
Обслуживающий персонал	53,3	52,0	54,4	–2,4	58,6	55,4

Существенным фактором возрастной структуры персонала может быть демографическая ситуация, демографическая волна, возникшая в годы Великой Отечественной

войны, определяющая возрастную структуру населения края и города Красноярска (рис. 2).

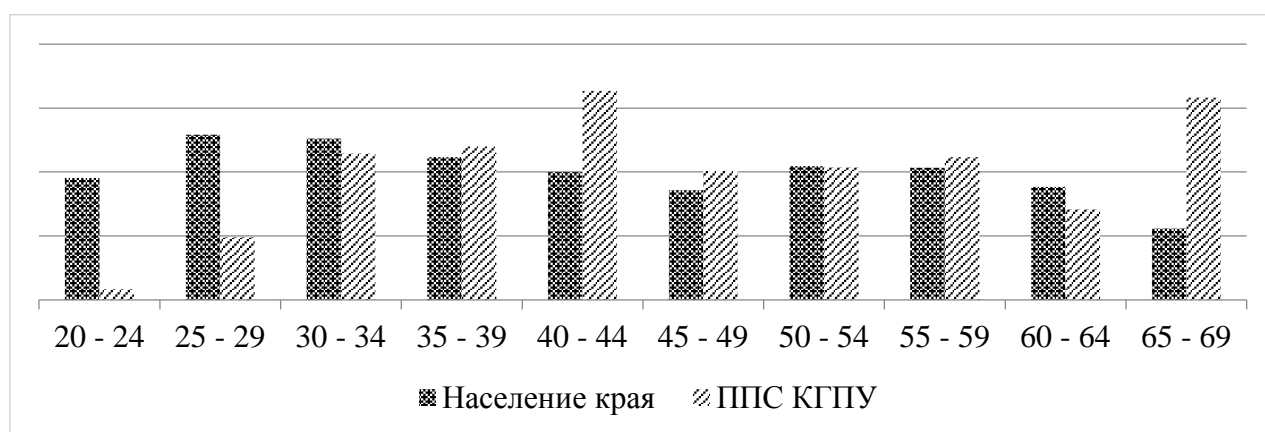


**Рис. 2.** Сравнительная характеристика возрастных структур населения Красноярского края и персонала КГПУ

**Fig. 2.** Comparative characteristics of the age structure of the population of the Krasnoyarsk Territory and the staff of the KSPU

Мы обнаружили, что структура работников университета по большинству возрастных групп совпадает со структурой населения края в целом<sup>6</sup>. Существенно различаются удельные веса молодых людей в возрасте до 30 лет. Две возрастные группы – 40–45 лет и старше 65 лет – отличаются более высоким удельным весом среди работников КГПУ. Если преобладание 65–69-летних можно объяснить более высокой продолжительностью жизни в целом и трудовой жизни работников системы высшего образования, то преобладание 40–45-летних –

социально-экономической ситуацией в стране и в крае в годы окончания вуза данного поколения. Возможно в середине 1990-х гг. остаться работать в вузе было хорошим шансом получить стабильную работу. Выделяется также группа в возрасте 55–59 лет, отличия объясняются высоким удельным весом женщин данного возраста, работающих в качестве учебно-вспомогательного персонала. Можно ли это же отнести к профессорско-преподавательскому составу (рис. 3)?



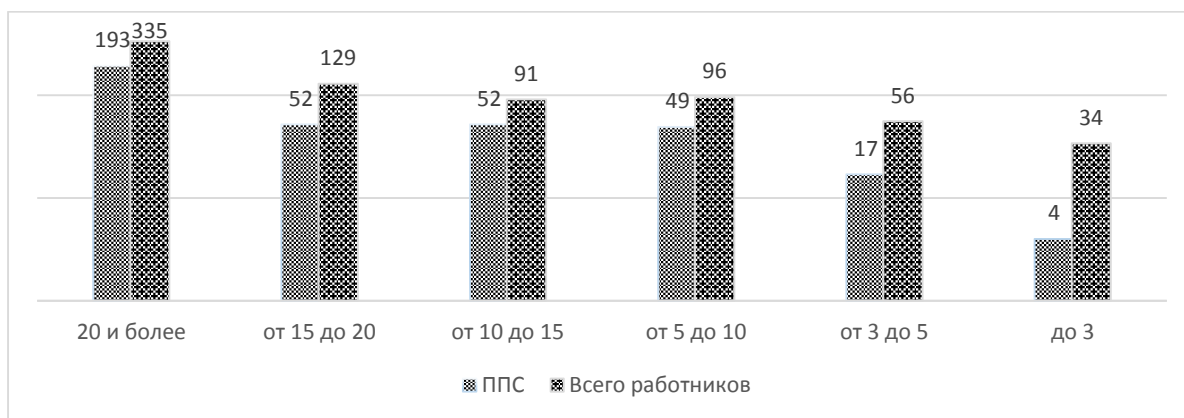
**Рис. 3.** Сравнительная характеристика возрастных структур населения Красноярского края и ППС КГПУ

**Fig. 3.** Comparative characteristics of the age structure of the population of the Krasnoyarsk Territory and lecturers of the KSPU

<sup>6</sup> Красноярский краевой статистический ежегодник, 2017: стат. сб. / Красноярскстат. – Красноярск, 2017. – С. 37.

На рисунке 3 похожая ситуация. Данные показывают очень низкую долю молодых кадров в вузе по сравнению с долей в возрастной когорте края. Распределение работников персонала по показателям педагогического стажа работы также свидетельствуют о старении

профессорско-преподавательского состава. Наиболее часто встречающиеся величины педагогического стажа работы – 21–22 года, включая старших преподавателей. Большинство ассистентов КГПУ имеет педагогический стаж работы в интервале от 3 до 5 лет.



**Рис. 4.** Распределение работников КГПУ по общему стажу работы на 01.10.2017 г., человек

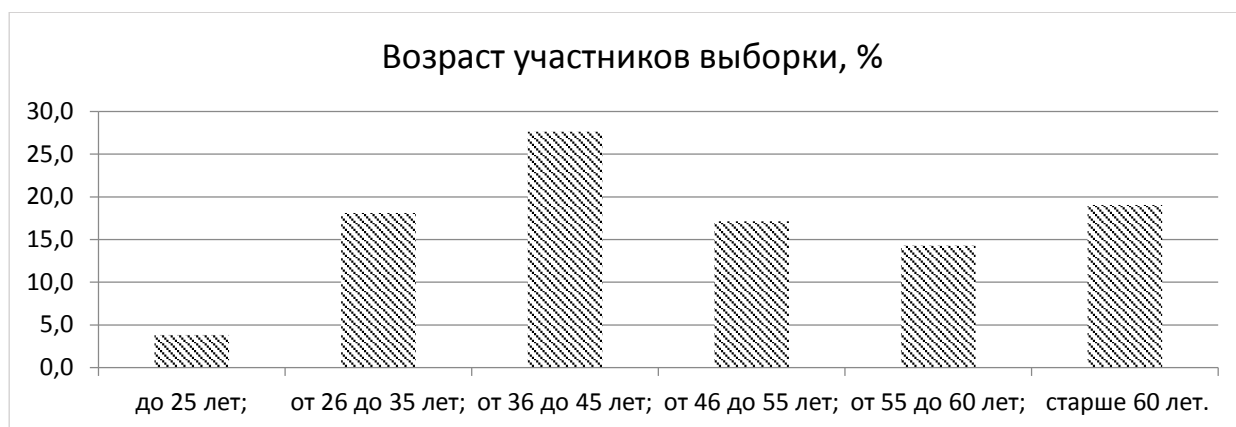
**Fig. 4.** Distribution of KSPU employees by total work experience as of 01.10.2017, person

Анализ полученных данных мы проводим в сопоставлении с инновационной активностью возрастных категорий: изучив возрастную состав 22 творческих групп, участвовавших за последние 5 лет в программе стратегического развития КГПУ им. В. П. Астафьева, проекте модернизации педагогического образования, проекте по созданию центров технологического превосходства, мы обнаружили, что в составе творческих групп были в равной мере представлены все возрастные категории, а молодежь с опытом до 5 лет была представлена в таком же процентном отношении, как и в целом в вузе. Таким образом, «зрелость» профессорско-преподавательского состава не повлияла на их инновационную и исследовательскую активность. При этом не снижается тревога за преемственность в отношении результатов научных школ, организацию молодежной науки как молодежной субкультуры в вузе и другие риски, связанные с

недостаточным числом молодых преподавателей в вузе.

Результаты эмпирического исследования качественных характеристик ППС в отношении современных вызовов к педагогическому образованию получены на основе изучения данных анкет. В силу особенности ситуации напряженности в отношении перегрузки преподавателей, низкой зарплаты относительно средней по региону на момент исследования (первая половина 2017 г.) нами была сформирована добровольная выборка из числа профессорско-преподавательского состава. Всего в опросе приняло участие 300 человек. Распределение по полу составило 76,9 % женщин и 23 % мужчин.

Возрастная структура респондентов представлена на рисунке 5. Она свидетельствует о репрезентативности выборки относительно возрастной структуры профессорско-преподавательского состава КГПУ им. В. П. Астафьева.

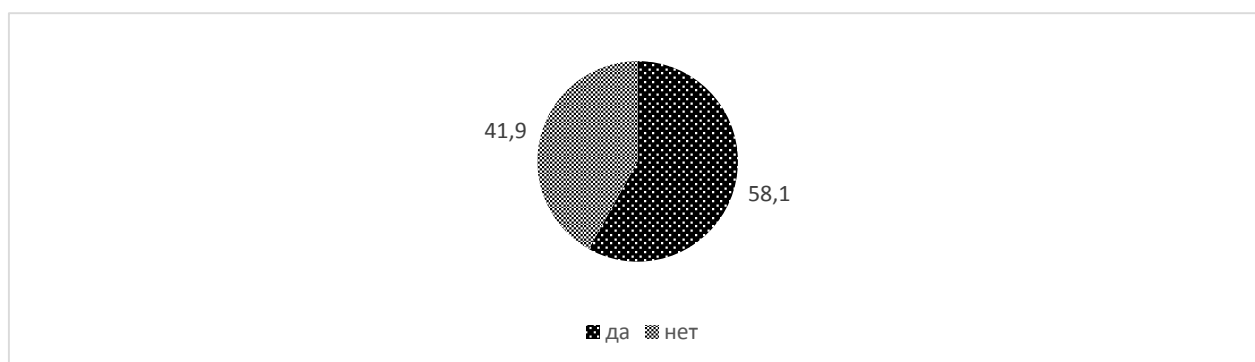


**Рис. 5.** Возрастная структура респондентов

**Fig. 5.** Age structure of respondents

Важный, на наш взгляд, компонент, это опыт работы в школе. Из числа ответивших на этот вопрос 58 % имеют опыт работы в школе, 41,9 % в школе никогда не работали. Сама по себе картина опыта работы в школе является, на наш взгляд, достаточно благополучной,

если учесть требование ФГОС ВО к обязательному участию в подготовке от 5 до 10 % работодателей и их представителей, а также к 50 % состава членов государственных экзаменационных комиссий из числа работодателей и представителей объединений работодателей.



**Рис. 6.** Распределение участников опроса по опыту работы в школе

**Fig. 6.** Distribution of participants in the survey by the experience of working in the school

Из всего диапазона полученных данных анкетирования в нашей статье мы представим анализ целевых установок профессорско-преподавательского состава с точки зрения вызовов к образованию (в единстве требований к общему и высшему профессиональному педагогическому).

На вопрос «На что Вы реально рассчитываете, обучая студентов?», набравшими максимальные значения были следующие ответы.

1. На развитие творческого потенциала и реализацию интересных практик – 22,51 % (максимально выражено в группе с опытом старше 15 лет – 27,27 %).

2. Формирование способностей студента в качестве будущего источника и ресурса изменений в школе – 20,78 % (максимально выражено в группе с опытом старше 15 лет – 25,62 %).

3. На реализацию современных форм и методов работы, современного содержания –

22,51 % (максимально у педагогов с опытом до года – 33 %).

Менее всего выбраны следующие варианты: «на открытие студентом его склонностей и способностей к профессии учителя»; «на умение делать то, что не умеют делать старшие педагоги».

Анализ «максимальных» выборов может быть интерпретирован как зеркальное отражение потребности в академической свободе самих преподавателей: желание самим выбирать методы и способы преподавательской деятельности, отбирать содержание преподавания; что же касается вариантов, отвергнутых преподавателями, они, на наш взгляд, ясно отражают отсутствие личностно-ориентированного, развивающего отношения к студенту как

субъекту учебно-профессиональной деятельности в университете, отсутствие фиксации необходимости новых образовательных результатов у студентов в отношении трудовых действий педагога.

Мы сравнили также данные анкетирования с проведенным в 2017 г. исследованием представлений субъектов общего образования в регионе о вызовах современности к школьному образованию. Сравнительная картина представлений о том, на какие вызовы современности должна отвечать школа с точки зрения профессорско-преподавательского состава, представителей органов управления образованием, молодых учителей и директоров школ представлена на рисунке 7.



Рис. 7. Распределение ответов участников опросов

Fig. 7. Distribution of respondents' answers

Первое расхождение в представлениях профессорско-преподавательского состава и практиков обнаружено в позиции «новая система оценивания результатов», что свидетельствует о том, что компетентностный подход в образовании и его реальное воплощение в системе независимой оценки качества образования в высшем педагогическом образовании укоренился больше, чем в общем, и может давать надежду на формирование соответствующих компетенций у выпускников вуза. При этом обнаруживается противоречие в более низком статусе позиции «новое качество образовательных результатов – метапредметные компетентности, технологические компетентности, позитивные социальные установки»: налицо более низкая позиция в процентном отношении у профессорско-преподавательского состава по сравнению с управляющими в образовании. Это может свидетельствовать как о недостаточной значимости этих терминов для высшей школы по сравнению с управляющими, так и о еще недостаточной представленности данного содержания в программах подготовки будущих педагогов. Важным позитивным, на наш взгляд, результатом является явное доминирование позиции «школа утратила монополию на образование и социализацию детей» у преподавателей вуза по сравнению с управляющими и учителями школы. Это позволяет предполагать более современный взгляд на образование, который формируется у будущих педагогов. Большая в процентном отношении представленность позиции «необходимость кооперации разных структур для достижения образовательных результатов» свидетельствует, на наш взгляд, об открытости педагогического образования к сетевому взаимодействию со школой.

Таким образом, представленные выше данные свидетельствуют о современном представлении профессорско-преподавательского состава о вызовах современности для школы, опыта работы в компетентностном подходе при подготовке будущих учителей, однако при этом о недостаточно согласованном общем языке с системой общего образования (в частности, относительно результатов образования).

Наибольший интерес, на наш взгляд, представляет рефлексивное отношение профессорско-преподавательского состава к своим профессиональным дефицитам. На вопрос: «Каких знаний не хватает Вам для успешной преподавательской деятельности? (опишите, пожалуйста, в нескольких предложениях)», ответы дали только 10 % респондентов. Смысловая группировка даже этих единичных ответов в категории и их рейтингование определили возможные зоны профессионального роста, компетенции в области:

- информационных технологий (в том числе умения создавать дистанционные информационные ресурсы);
- тайм-менеджмента: много времени тратится на документы, их разработку и переработку, для ознакомления с нововведениями в образовании и подготовки к занятиям;
- современных технологий образования: нестандартных методов обучения, конкретной работы в школе, в работе с немотивированными студентами.

Если сравнивать их с дефицитами молодых учителей в международном исследовании TALIS<sup>7</sup>, то мы увидим заметные пересечения, это свидетельствует, на наш взгляд, о схожести проблем преподавания в бюрократизиро-

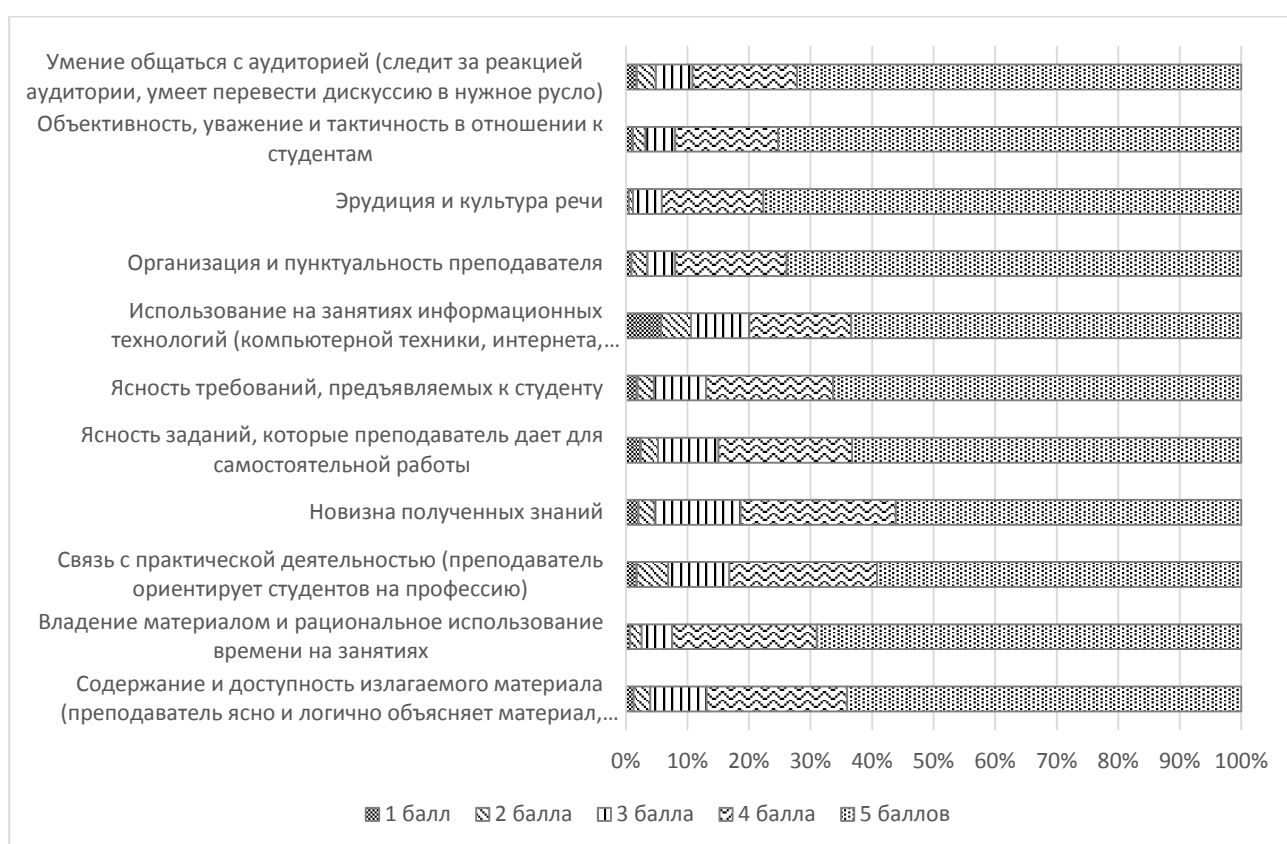
<sup>7</sup> Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской; Нац.

исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015.

ванных системах с высокой нагрузкой и необходимостью работы с гетерогенным по способностям контингентом, с одной стороны, и о необходимости специального обучения навыкам работы в сложных изменившихся условиях как преподавателей, так и будущих учителей, – с другой.

Третий этап исследования был связан с оценкой студентами бакалавриата профессиональных компетентностей профессорско-пре-

подавательского состава КГПУ им. В. П. Астафьева. В исследовании приняли участие все обучающиеся (243 человека) 1 курса по программам подготовки будущих учителей (по направлению 44.03.01 и 44.03.05), они оценивали преподавателей, ведущих дисциплины базовой части, нацеленные на формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций у обучающихся.



**Рис. 8.** Распределение ответов обучающихся о профессиональных компетенциях преподавателей

**Fig. 8.** Distribution of answers of students about the professional competences of lecturers

Как видно на диаграмме (рис. 8), в целом картина благополучная: только каждый пятый студент указывает на недостаточное использование на занятиях информационных технологий, каждый шестой – недостаточную связь

получаемых знаний с практической деятельностью и новизну. Остальные компетенции оцениваются первокурсниками на высоком уровне. Однако следует отметить, что комплексные социологические исследования<sup>8</sup> студентов всегда фиксировали традиционное

<sup>8</sup> Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. – Т. XI–XII,

Вып. XXI. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.



нарастание критичности оценок студентами компетенций своих преподавателей с 1 по 3–5 курсы, в том числе и в КГПУ им. В. П. Астафьева<sup>9</sup>.

### Заключение

В целом результаты нашего исследования и их сопоставление с отечественными и зарубежными данными позволяют сделать следующие выводы относительно актуальных социально-демографических и профессиональных характеристиках профессорско-преподавательского состава регионального педагогического университета в условиях модернизации педагогического образования. Во-первых, обнаружено попадание университета в мировую тенденцию старения преподавательских кадров. При этом не обнаружено различий в возрастной структуре когорты преподавателей, занимающихся инновационной деятельностью в рамках модернизации педагогического образования в вузе, и в целом в возрастной структуре кадров университета. Во-вторых, качественные характеристики профессорско-преподавательского состава в отношении учета вызовов для современной школы в содержании программ подготовки будущих учителей демонстрируют современное представление об изменениях в системе общего образования, даже большую открытость к кооперации и независимой оценке, чем система общего образования. При этом мы от-

мечаем недостаточную фиксацию в представлениях профессорско-преподавательского состава содержания текущих задач по подготовке будущих учителей к достижению планируемых результатов общего образования: метапредметных, личностных результатов, технологических компетенций и т. д. Это одновременно встречается с недостаточной установкой на студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. В-третьих, обнаружены субъективно воспринимаемые преподавателями и подтвержденные оценками студентов дефициты профессиональной компетентности во владении информационными технологиями, навыками тайм-менеджмента и умениями работать с гетерогенной группой студентов, в том числе с недостаточной самостоятельностью и мотивацией. Таким образом, налицо необходимость специальных исследований условий формирования современных профессиональных компетенций преподавателя педагогического университета в ситуации вызовов современности к качеству общего образования, где исходной характеристикой ситуации профессионального педагогического образования является достаточная открытость профессорско-преподавательского состава педагогического университета к кооперации и независимой оценке с системой общего образования и в то же время слабое доверие к студенту как субъекту учебно-профессиональной деятельности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Alkaher I., Avissar I.** Assessing the impact of a program designed to develop sustainability leadership amongst staff members in higher education institutes: a case study from a community of practice perspective // *Environmental Education Research*. – 2018. – Vol. 24, Issue 4. – P. 492–520. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1291799>

<sup>9</sup> Гендин А. М., Дроздов Н. И., Сергеев М. И. Студенты педагогического вуза о качестве своей подготовки к

учительской деятельности и профессиональных планах. Социологический анализ / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2010. – 268 с.



2. **Angervall P., Beach D.** The Exploitation of Academic Work: Women in Teaching at Swedish Universities // Higher Education Policy. – 2018. – Vol. 31, Issue 1. – P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0041-0>
3. **Elrehail H., Emeagwali O. L., Alsaad A., Alzghoul A.** The impact of Transformational and Authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing // Telematics and Informatics. – 2018. – Vol. 35, Issue 1. – P. 55–67. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.018>
4. **Souza K. R., Mendonça A. L. O., Rodrigues A. M. S., Felix E. G., Teixeira L. R., Santos M. B. M., Moura M.** The new organization of labor at public universities: collective consequences of job instability on the health of teachers // Cien Saude Colet. – 2017. – Vol. 22, № 11. – P. 3667–3676. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016>
5. **Troncoso G. D., Pérez V. C., Vaccarezza G. G., Aguilar A. C., Muñoz N. N.** The influence of pedagogic and discipline training on the teaching quality of university professors // Rev Med Chile. – 2017. – Vol. 145, № 5. – P. 610–618. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000500008>
6. **Üstünlüoğlu E.** Teaching quality matters in higher education: a case study from Turkey and Slovakia // Teachers and Teaching. – 2017. – Vol. 23, Issue 3. – P. 367–382. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204288>
7. **Waring M.** Management and leadership in UK universities: exploring the possibilities of change // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2017. – Vol. 39, Issue 5. – P. 540–558. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1354754>
8. **Watermeyer R., Olssen M.** Excellence' and exclusion: the individual costs of institutional competitiveness // Minerva. – 2016. – Vol. 54, Issue 2. – P. 201–218. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11024-016-9298-5>
9. **Woo H., Park S., Kim H.** Job satisfaction as a moderator on the relationship between burnout and scholarly productivity among counseling faculty in the U.S. // Asia Pacific Education Review. – 2017. – Vol. 18, Issue 4. – P. 573–583. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9506-5>
10. **Абанкина И. В.** Активы и пассивы высшей школы // Аккредитация в образовании. – 2016. – № 4 (88). – С. 8–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32296833>
11. **Аузан А. А.** Миссия университета: взгляд экономиста // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 266–287. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21966862>
12. **Барбер М., Доннелли К., Ризви С.** Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152–229. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21966859>
13. **Каспржак А. Г.** Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 255–277. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21204734>
14. **Каспржак А. Г., Калашников С. П.** Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 5. – С. 29–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24844419>
15. **Кузьминов Я. И.** Вызовы и перспективы развития университетов в России // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – Т. 22, № 4 (116). – С. 5–8. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36514087>



16. **Лисюткин М. А., Фрумин И. Д.** Как деградируют университеты? К постановке проблемы // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4-5 (92-93). – С. 12–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22603864>
17. **Марголис А. А.** Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 41–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413085>
18. **Марголис А. А.** Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 105–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413090>
19. **Новопашина Л. А.** Ожидания работодателя и реализуемые формы и содержание профессионализации молодых педагогов в Российской Федерации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 7. – С. 205–207. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23838326>
20. **Сивак Е. В., Юдкевич М. М.** Академический инбридинг: за и против // Вопросы образования. – 2009. – № 1. – С. 170–188. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12158554>
21. **Финкельштейн М., Иглесиас К., Панова А. А., Юдкевич М. М.** Перспективы молодых специалистов на академическом рынке труда: глобальное сравнение и оценка // Вопросы образования. – 2014. – № 2. – С. 20–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21946487>
22. **Фрумин И. Д., Добрякова М. С.** Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. – 2012. – № 2. – С. 159–191. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17838025>
23. **Эфендиев А. Г., Решетникова К. В.** Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 87–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11731972>



DOI: [10.15293/2658-6762.1902.12](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.12)

Evgenia Gerbovna Grigoryeva,  
Candidate of Economical Sciences,  
Siberian Federal University;  
Center of Complex Sociological Researches,  
Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russian  
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-7385>

E-mail: [eggrigoreva@sfu-kras.ru](mailto:eggrigoreva@sfu-kras.ru)

Larisa Aleksandrovna Novopashina,  
Candidate of Psychological Sciences,  
Siberian Federal University;  
Center of Complex Sociological Researches,  
Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russian  
Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7497-7557>

E-mail: [nla@ipd.ru](mailto:nla@ipd.ru)

Yulia Yurievna Bocharova,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Pro-Rector,  
Social Pedagogic and Social Work Department,  
Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russian  
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8626-7977>

E-mail: [bjulija1305@yandex.ru](mailto:bjulija1305@yandex.ru)

## Socio-demographic and professional characteristics of academic staff at a regional university

### Abstract

**Introduction.** The article investigates the problem of the quality of academic staff at pedagogical universities. The purpose of the article is to identify the socio-demographic and professional characteristics of academic staff at a modern regional university..

**Materials and Methods.** Materials and methods of the study include the conceptual works on the mission of a modern university, changes in the structure of the academic profession, concepts of modernizing teacher education in the Russian Federation. The authors have chosen theoretical analysis and extrapolation, as well as sociological methods (surveys of teachers, students, school principals, novice teachers, and heads of local departments of education) and interpretation of the obtained data as research methods. The study was conducted at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev which is a Regional Pedagogical University.

**Results.** The authors summarize the data of modern research literature on the key issues of quality in higher education and identify a set of negative factors affecting the quality of academic staff: general negative trends in aging academic staff, reducing the quality of teaching due to the predominance of teaching over research activities, overloading and new quasi-market control mechanisms. The authors reveal that the regional pedagogical university is in the global trend of aging university academic staff. The study shows no connection between the age and innovativeness of academic staff. The study



indicates typical professional deficiencies of academic staff confirmed by student surveys. The authors compared the views of academic staff on modern school education with those of other subjects of the education system in the region. The authors justify the need for further investigating the conditions of developing modern professional competences in academic staff at a pedagogical university within the framework of contemporary challenges and requirements for the quality of general education and, accordingly, for the quality of initial teacher education.

**Conclusions.** The authors have revealed the main socio-demographic and professional characteristics of the academic staff at the modern regional University.

#### Keywords

Pedagogical University; Academic profession; Socio-demographic characteristics; Academic staff; Pedagogical University; Education; Modernization.

### REFERENCES

1. Alkaher I., Avissar I. Assessing the impact of a program designed to develop sustainability leadership amongst staff members in higher education institutes: A case study from a community of practice perspective. *Environmental Education Research*, 2018, vol. 24, issue 4, pp. 492–520. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1291799>
2. Angervall P., Beach D. The Exploitation Of Academic Work: Women In Teaching At Swedish Universities. *Higher Education Policy*, 2018, vol. 31, issue 1, pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0041-0>
3. Elrehail H., Emeagwali O. L., Alsaad A., Alzghoul A. The impact of Transformational and Authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing. *Telematics and Informatics*, 2018, vol. 35, issue 1, pp. 55–67. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.018>
4. Souza K. R., Mendonça A. L. O., Rodrigues A. M. S., Felix E. G., Teixeira L. R., Santos M. B. M., Moura M. The new organization of labor at public universities: Collective consequences of job instability on the health of teachers. *Cien Saude Colet*, 2017, vol. 22, no. 11, pp. 3667–3676. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016>
5. Troncoso G. D., Pérez V. C., Vaccarezza G. G., Aguilar A. C., Muñoz N. N. The influence of pedagogic and discipline training on the teaching quality of university professors. *Rev Med Chile*, 2017, vol. 145, no. 5, pp. 610–618. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000500008>
6. Üstünlüoğlu E. Teaching quality matters in higher education: A case study from Turkey and Slovakia. *Teachers and Teaching*, 2017, vol. 23, issue 3, pp. 367–382. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204288>
7. Waring M. Management and leadership in UK universities: Exploring the possibilities of change. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2017, vol. 39, issue 5, pp. 540–558. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1354754>
8. Watermeyer R., Olssen M. 'Excellence' and exclusion: The individual costs of institutional competitiveness. *Minerva*, 2016, vol. 54, issue 2, pp. 201–218. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11024-016-9298-5>
9. Woo H., Park S., Kim H. Job satisfaction as a moderator on the relationship between burnout and scholarly productivity among counseling faculty in the U.S. *Asia Pacific Education Review*, 2017, vol. 18, issue 4, pp. 573–583. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9506-5>
10. Abankina I. V. Assets and liabilities of higher education. *Accreditation in Education*, 2016, no. 4, pp. 8–14. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32296833>



11. Auzan A. A. University mission: from an economist's perspective. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow*, 2013, no. 3, pp. 266–287. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21966862>
12. Barber M., Donnelly K., Rizvi S. An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow*, 2013, no. 3, pp. 152–229. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21966859>
13. Kasprzhak A. G. Institutional deadlocks of the Russian teacher training system. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow*, 2013, no. 4, pp. 255–277. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21204734>
14. Kasprzhak A. G., Kalashnikov S. P. First results of developing the academic bachelor and research master program models under the modernization program of teacher education. *Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 29–44. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24844419>
15. Kuzminov Ya. I. Challenges and perspectives of university Development in Russia. *Journal University Management: Practice and Analysis*, 2018, vol. 22, no. 4, pp. 5–8. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36514087>
16. Lisutkin M. A., Froumin I. D. How universities degrade? Towards the problem statement. *Journal University Management: Practice and Analysis*, 2014, no. 4-5, pp. 12–20. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22603864>
17. Margolis A. A. Problems and prospects of the development of pedagogical education in the Russian Federation. *Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 41–57. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413085>
18. Margolis A. A. The requirements for the modernization of basic professional education program (bpep) of teachers training in accordance with the professional standard of the teacher: Proposals for the implementation of the activity approach in teachers training. *Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 105–126. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413090>
19. Novopashina L. A. Expectations of the employer and the forms and content of professionalization of young teachers in the Russian Federation implemented. *Humanities, Social-Economic and Social Sciences*, 2015, no. 7, pp. 205–207. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23838326>
20. Sivak E. V., Yudkevich M. M. Academic ibreeding: Pros and Cons. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow*, 2009, no. 1, pp. 170–188. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12158554>
21. Finkelstein M., Iglesias K., Panova A., Yudkevich M. Prospects of young professionals in the academic labor market: Global comparison and assessment. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow*, 2014, no. 2, pp. 20–43. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21946487>
22. Froumin I. D., Dobryakova M. S. What makes Russian universities change: Disengagement compact. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow*, 2012, no. 2, pp. 159–191. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17838025>
23. Efendiyev A. G., Reshetnikova K. V. Professional activities of teachers of Russian universities: Problems and main trends. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow*, 2008, no. 1, pp. 87–120. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11731972>

Submitted: 16 December 2018

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



[www.vestnik.nspu.ru](http://www.vestnik.nspu.ru)

# ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

**PHILOLOGY AND CULTURE**



© Б. Байрами, В. Гасхи-Берисха, Я. Бирова

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.13](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.13)

УДК 81+378.2

## ЗАПОМИНАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Б. Байрами, В. Гасхи-Берисха (Приштина, Косово), Я. Бирова (Трнава, Словакия)

**Проблема и цель.** Основная цель проведенного исследования – определить значение и показать важность построения не конкретного правила, а процедурной модели, которая придавала бы конкретную форму более сложной синтаксической структуре, облегчая ее запоминание на продвинутом уровне обучения, даже в университете.

**Методология.** Авторами применяется моделирование образовательного процесса в университете.

**Результаты.** Авторами исследования представлены выявленные трудности использования некоторых французских синтаксических структур албанскими студентами. Авторы приводят значимые характеристики изучаемого языка на продвинутом уровне. Предполагается, что образовательный процесс состоит из двух этапов: первый этап состоит из общих процедур, создающих синтаксические структуры для построения модели или стратегии запоминания (первоначальное процедурное правило); второй этап учит этой модели через повторяющиеся упражнения. Анализ таких трудностей в грамматике и предложение стратегии, облегчающей изучение FLE (французского языка как иностранного (FFL French Foreign Language)), позволят албанским студентам лучше выражать себя на французском языке и в конечном итоге стать хорошо подготовленными преподавателями.

Наша цель состоит в том, чтобы предложить студентам инструменты, необходимые им для самостоятельного выяснения правил, приобретения способности создавать формы или синтаксические повороты и применять их на практике.

**Заключение.** Мы стремимся помочь студентам понять прочные основы лингвистического анализа, познакомить их с синтаксическими структурами наиболее сложных выражений французской грамматики, соблюдая при этом ее фундаментальные правила, переводя их в точном и приятном для слуха виде.

**Ключевые слова:** модель обучения; основы лингвистического анализа; синтаксическая структура; сравнение; французский язык как иностранный.

**Баде Байрами** – доктор наук, доцент кафедры французского языка и литературы, факультет филологии, Приштинский университет в Приштине, Косово.

E- mail: [Bade.bajrami@uni-pr.edu](mailto:Bade.bajrami@uni-pr.edu)

**Валбона Гасхи-Берисха** – доктор наук, доцент кафедры французского языка и литературы, факультет филологии, Приштинский университет в Приштине, Косово.

E- mail: [Valbonagashi@uni-pr.edu](mailto:Valbonagashi@uni-pr.edu)

**Яна Бирова** – PhD, доцент кафедры французского языка и литературы, факультет филологии, Университет Кирилла и Мефодия в Трнаве, Трнава, Словакия

E- mail: [jana.birova@ucm.sk](mailto:jana.birova@ucm.sk)



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Aliyeva N. A.** Adjectival nodes in structural linguistics // *Xlinguae*. – 2017. – Vol. 10, Issue 3. – P. 357–371. DOI: <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2017.10.03.30>
2. **Chancerel J.-L., Richterich R.** L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère. – Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1977. ISBN 2-278-05661-1 URL: [https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=L%27identification+des+besoins+des+adultes+apprenant+une+langue+%C3%A9trang%C3%A8re&publication+year=1977&author=Richterich+R.&author=Chancerel+J.+L.](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=L%27identification+des+besoins+des+adultes+apprenant+une+langue+%C3%A9trang%C3%A8re&publication+year=1977&author=Richterich+R.&author=Chancerel+J.+L.)
3. **Cuq J.-P., Gruca I.** Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Collection FLE. – Grenoble: PUG (Presse Universitaires de Grenoble), 2005. – 504 p. ISBN 2706113014, 9782706113017, bibliogr. (Français langue étrangère)
4. **Grevisse M.** Le bon usage. Dixième édition. – Belgique: Duculot, S.A. Gembloux, 1975. ISBN 2-8011-0042-0
5. **Bartning I.** L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère // Acquisition et interaction en langue étrangère. – 1997. – № 9. – P. 9–50. URL: <http://journals.openedition.org/aile/1316>
6. **Lah M.** Raising awareness in university students of languages [La conscientisation des apprenants de langue au niveau universitaire] // *Xlinguae*. – 2017. – Vol. 10, Issue 4. – P. 320–335. DOI: <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.26>
7. **Lojova G.** Application of selected principles of the learner-centred approach to English grammar teaching // *Xlinguae*. – 2017. – Vol. 10, Issue 4. – P. 278–286. DOI: <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.23>
8. **Semenova N. V., Grigoryeva N. O.** The subjective time in a sentence [Субъективное время в предложении] // *Xlinguae*. – 2017. – Vol. 10, Issue 2. – P. 101–111. DOI: <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2017.10.02.09>
9. **Tomescu A.-M., Ilinca C.-E.** The use of numbers in idiomatic expressions (a contrastive study of French, English and Romanian) [Emploi des nombres dans les expressions idiomatiques (approche contrastive français-anglais-roumain) ] // *Xlinguae*. – 2018. – Vol. 11, Issue 1XL. – P. 336–346. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85041998454&origin=resultslist&sort=cp-f&src=s&st1=The+use+of+numbers+in+idiomatic+expressions+&st2=&sid=26ac62b3dfdc6aed57e59364680635a&sot=b&sdt=b&sl=59&s=TITLE-ABS-KEY%28The+use+of+numbers+in+idiomatic+expressions+%29&relpos=37&citeCnt=0&searchTerm=>
10. **Vikulova E. A., Chiglintseva E. S.** That multifacet English like: how do you like it? // *Xlinguae*. – 2017. – Vol. 10, Issue 3. – P. 348–356. DOI: <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2017.10.03.29>
11. **Reboullet A.** Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. – Paris: Hachette Éducation. coll. F. Pratique pédagogique, 1984. ISBN 10 : 2010004566 ISBN 13 : 9782010004568 <http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-2/CILPR-2013-2-Julia.pdf>
12. **Reboullet A.** Teaching guide for the teacher of French as a foreign language. – Paris: Hachette Education. al. F. Pedagogical practice, 1984. ISBN 10: 2010004566 ISBN 13: 9782010004568



Bade Bajrami

Assoc. prof. dr.

Department of French Language and literature, Faculty of Philology,  
University "Hasan Prishtina" of Prishtina, Mère Tereza p. nr.,  
10 000 Prishtina, Kosovo

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5242-345X>

E- mail: [Bade.bajrami@uni-pr.edu](mailto:Bade.bajrami@uni-pr.edu)

Valbona Gashi-Berisha

Assoc. prof. dr., Head of Department,

Department of French Language and literature, Faculty of Philology,  
University "Hasan Prishtina" of Prishtina, Mère Tereza p. nr.,  
10 000 Prishtina, Kosovo

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2795-4915>

E- mail: [Valbonagashi@uni-pr.edu](mailto:Valbonagashi@uni-pr.edu)

Jana Birova,

Assoc. prof. PhD.

Department of French language and literature, Faculty of Letters,  
Ss. Cyril and Methodius University in Trnava, Nam. J. Herdu 2,  
917 01 Trnava, Slovakia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3378-7009>

E- mail: [jana.birova@ucm.sk](mailto:jana.birova@ucm.sk)

## Memorizing syntactic structures in learning French as a foreign language

### Abstract

**Introduction.** *The principle objective of this study is to indicate the role of constructing a procedural model which would give a specific form to a more complex syntactic structure while facilitating its memorization at an advanced level of language studies, even at a university.*

**Materials and Methods.** *The study is based on modeling the educational process at the university level.*

**Results.** *The study reveals some difficulties in using certain French syntactic structures for Albanian learners. The authors provide the characteristics of an advanced language learner. Learning is considered as having two stages: the first stage consists of general procedures producing syntactic structures in order to construct a model or strategy of memorization (initial procedural rule); the second stage teaches this model through repetitive exercises. The analysis of such difficulties in grammar and the proposal of a strategy facilitating learning of FLE will allow Albanian learners to express themselves in French and become well-qualified teachers.*

*Our goal is to offer students some tools they need to find out rules by themselves, acquire the ability to make forms or syntax turns to apply them and put them into practice.*

**Conclusions.** *The authors intend to help students understand solid foundations of linguistic analysis, to familiarize them with syntactic structures of the most difficult expressions in the French grammar applying its fundamental rules and translating them in a precise and pleasant way to hear.*

### Keywords

*Learning model; Acquisition; Syntactic structure; Comparison; French foreign language.*



## Introduction

This work presents a rather virtual<sup>1</sup> method of learning French syntactic structures that is equally suitable for self-taught learners (or people without a teacher) as well as for people who prefer to be guided by a teacher.

First of all, in the FLE class<sup>2</sup>, the memorization of simple syntactic structures is not a big problem for advanced learners. For them, this would be a simple innovation of their already acquired French; the knowledge of words and the rules of assembly which found French syntax have already been constructed jointly (because, as we all know, lexicon and syntax are inseparable in any linguistic act). What would present more as a difficulty of memorization is the particular syntactic structures. This is what we will see later in this presentation.

I begin with an historical presentation, then I show some strategies and practical tips to facilitate the path that requires significant efforts to the learner so that it can overcome the resistance of "forgetfulness", this nasty failure of the memory.

## 1. Memorization in FLE: theoretical and practical aspect

It was in the sixties that the discipline named FLE was born. Theoretical researches, especially those of educationalists specialized in teaching methodology<sup>3</sup>: Reboullet from 1957 to 2010, Chancerel and Richerich (1977), Fattier (1992)<sup>4</sup> let us know that to memorize well, we need a good strategy. The challenge is that this strategy does not have a single mental form

(visual angle via an image, a real language realization, etc.) and that it does not manifest itself in the same way in all individuals; As a result, we are faced with a rather delicate subject when we speak or want to find a unique and easily applicable strategy for all learners of a foreign language. To talk of memorization is above all to describe the result of all the efforts we make to keep something in mind. Remembering any structure of a foreign language requires special efforts to achieve it automatically. Regarding the evolution of learning methodology over time, we can distinguish several currents or visions of learning: *transmission* (passive learner), *behaviorism* (with positive or negative reinforcement to develop automatisms, passive learners). Next, constructivist currents arrive and enter the learning process by highlighting the strong point of their theory: the construction of knowledge among learners.

Thus, three linguistic currents emerge in the field of methodology, *cognitivism* (the active learner, the teacher helps the learner only in his organization), *constructivism* (the younger we are, the more we have the facilities to learn and build something on an error that is a track of intervention), *socioconstructivism* (based mainly on discussion, exchanges). Before talking about memorization for learning particular syntactic structures, knowing a number of general points of support for this process (memorization) is important:

**1st point of support:** "We memorize better what we wrote than what we did not write.

<sup>1</sup>I call "virtual" method any imaginary trick (circle, drawing, a square etc.) to better memorize a syntactic structure.

<sup>2</sup>The term FLE appeared in 1957 via the famous works of André Reboullet, French teacher-researcher

<sup>3</sup>For a detailed description of the history of FLE, see the many articles in the *Le français dans le monde* (ISSN 0015-9395, and in particular the number 175. See also

*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* of Cuq and Gruca (2005). With outforgetting the half-yearly journal *Documents pour l'histoire du français langue étrangère*.

<sup>4</sup>Fattier D. *Enseignement fonctionnel du français à des publics spécialisés: bibliographie sélective*, 1992, n° 27, LINX, 97-214.

Writing reinforces the focus on new information. In other words, when you have written something, it is easier to memorize it because writing helps to memorize. As the popular proverb says, "words fly away, writings remain"<sup>5</sup>.

**2nd point of support:** "It is easier to memorize something short, a small set of words for example, than a set of several words that are all chained to each other". If all the syntactic structures should be learned as they are, without separating them from each other, in small parts, memorization will not be easier. In this article, we will come back to this point several times.

**3rd point of support:** "One memorizes much better what one encircled in language than what one did not surround on all sides. This support has been much discussed in recent years in the field of "learning methodology". We have Natacha Le fauconnier's article <sup>6</sup> on the importance of Sketchnoting methodology in recent years<sup>7</sup> in the process of learning a foreign language.

**4th point of support:** "We memorize much better what we have repeated than what we have not repeated. In other words, training helps in a very efficient way to memorize. Training is therefore very necessary to memorize a linguistic structure and be able to make the best use of it.

**5th point of support:** "We memorize much better with applications." Today, the most

widespread method is the one that has invaded the world, the application (we will not detail it here, nor its use and its features in a precise way because, in my opinion, even if it is very popular, its use remains a complement).

These points of support can be a crucial support for the learning of the FLE on the zones of the particular syntactic structures.

## 2. Syntax structure in FLE

A syntactic structure is a series of phonemes used for human language as raw material; in other words, language is composed of syntactic structures. A syntactic structure is made of combined words, arranged according to the principles of a grammatical rule. A syntactic structure is a syntactic schema. To know the syntactical scheme of a sentence, we have two linguistic aspects: Traditional Grammar (1a) and Contemporary Grammar which is built by: SN SV SP as in (1b):

(1) La fille mange une pomme.

a. Un groupe nominal sujet : "La fille" Un groupe verbal, composé du verbe "mange" et du groupe nominal COD "une pomme".

(1) The girl is eating an apple.

a. A noun group subject: "The girl", A verbal group, composed of the verb "mange" and the nominal group COD "une pomme".

<sup>5</sup>It is a Latin Axiom: "Verbavolant, scriptamanent" is used here in its first sense, in its immediate interpretation. In the past, this saying was used mainly to prove a serious commitment by an honest man; guarantee

<sup>6</sup> Posted on 28.08.2017 on the following website: <http://www.letudiant.fr>

<sup>7</sup>In another Internet site (<http://apprendre-reviser-memo-riser.fr>), published in June 2017 by Caroline Jambon (ex-

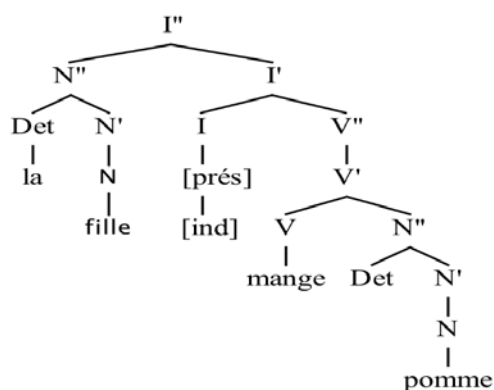
school teacher, editor and publication manager on her website), we learn that drawing in memorization has a superior effect. It reads, among other things: "To better memorize, reformulation and transformation are precious allies, and the use of the image and the hand promotes long-term quality memorization." Mrs Jambon makes available on her blog tools and effective methods to memorize more easily and in the long term

b. La fille is SN; mange is SV; une pomme is SN.

Concerning the phrase, instead of saying nominal group of traditional grammar we say rather nominal phrase since the contemporary grammar is built by: SN SV SP and so on.

(2) The syntactical scheme of the sentence<sup>8</sup>

(1)



### 3. Remember a particular syntax structure: create a strategy

A particular syntactic construct is a sentence and part of the sentence that does not conform to the equivalent model of the learner's native language. It is earlier a syntactic structure with a specific form, specific to French. According to most didactic principles, the vocabulary is acquired thanks to its memorization based on the exposure of the word in front of multiple real contexts, various uses of a word or a structure would favor an easier memorization. After acquiring a number of vocabulary, an

advanced-level learner gradually learns for each syntactic construct the meanings that have been attached to it. The acquisition of verbal syntactic structures is the most difficult, then it will be confronted with the complexity of using multiple uses of prepositions up to the learning of French syntax. The novelty of this article is related to the fact that when you have to learn a difficult structure, a little complex but new, you must always have a pencil in your hand, write down what you want to remember, the new words, make a drawing to better memorize it.

There are three kinds of syntactic structures with special construction:

(3) a. The pronouns complements: *Nous **les leurs** avons donné*

b. Infinitives: ***Parler** fait du bien.*

c. Presenters: ***C'est** Céline Dion **qui** chante.*

These rules will not be applicable to all languages, hence the need to find a solution to better memorize particular syntactic structures.

### 3.1. Tips for better memorizing the pronouns complements

In what follows, we present the syntactic structures constructed with the complement pronouns. They will be placed before the verb of which they are the complements:

(4) a. Vous donnez la lettre à votre collègue de travail.

⇒ Vous la lui donnez. ⇒ Donnez-la-lui.

b. Je raconte l'histoire à mon ami.

⇒ Je la lui raconte. ⇒ Racontons-la-lui.

<sup>8</sup>The lexical insertion of N " means noun phrase or V ": verbal phrase because each lexical element carries a grammatical category symbol



Strategy: draw a drawing of a circle with three places: the first two are reserved for the pronouns complements in the case of a declarative sentence or placed after the verb in an imperative sentence:

(5)

a. Je la lui raconte.  $\Rightarrow$  COD  $\Rightarrow$  COI  $\Rightarrow$  VERBE

b. Racontons-la-lui.  $\Rightarrow$  VERBE  $\Rightarrow$  COD  $\Rightarrow$  COI

c. Nous ne la lui racontons pas.  $\Rightarrow$  ne COD  $\Rightarrow$  COI  $\Rightarrow$  VERBE

Indeed, the idea is to say that this circle has no room for negation or for the past participle of conjugated verb and neither for its form in the infinitive in the case where a semi-auxiliary verb is present: this would avoid a large amount of perfectly useless mistakes and would facilitate memorization:

- (6) a. \* Je ne la lui pas raconte.  
b. \* Je la ne lui pas raconte.  
c. \* Racontons ne -la-lui pas.  
d. \* Je dois ne pas la lui raconter.

Unfortunately, these rules will not be applicable to all imperative sentences. In the case where the imperative sentence is in the negative form, the place and order of the words is not the same as in the affirmative imperative sentences:

(7) *affirmativ imperativ sentence*  
Racontons-la-lui.

- (8) *negativ imperativ sentence*  
a. \* Ne racontons-la-lui pas.  
b. Ne la lui racontons pas.

Here, the pronouns are placed before the conjugated verb and the learner must manage to not forget this exception of more. In the case where there are two verbs in the sentence, the complementary pronouns are placed before the verb of which they are the complements:

- (9) a. Je dois la lui raconter.  
b. Je vais la lui raconter.  
c. Je viens de la lui raconter....

In the case where the verb is at a compound tense (passé composé, plus-que-parfait...) double pronouns are put in front of the auxiliary verb:

- (10) a. Je la lui ai racontée.  
b. \* Je la lui vais raconter.

As for the negation in the case where there are two verbal elements in the sentence, the learner easily retains that just the first element goes to the negative form.

- (11) Je ne la lui ai pas racontée.  $\Rightarrow$  ne COD  $\Rightarrow$  COI  $\Rightarrow$  VERBE pas

On the other hand, in the case where there are two verbs with the negative form in the sentence, the learner must retain the fact that the semi-auxiliaries will never be preceded by the pronouns complements:

- (12) a. \*Je ne la lui dois pas raconter.  
b. \*Je ne la lui ai pas dû raconter.

Why ? Because, the pronouns complements are placed before the verb of which they are the complements.

- (13) a. Je ne dois pas la lui raconter.

- b. Je n'ai pas dû la lui raconter.

the order and occurrence of French complement pronouns, Grevisse tells us that "When a sentence must contain several pronouns, the expression must not suffer from embarrassment or obscurity: we must be able to grasp without difficulty the relation existing between each pronoun and the term which it represents. If this report does not appear clearly, you must repeat the name or change the turn. *We will not say: Peut-on croire celui qui dit à son ami qu'IL LUI est tout dévoué ?* ? It must be said for example: *Peut-on croire celui qui assure son ami d'un entier dévouement ?*<sup>9</sup>

### 3.2 Tips for better memorizing the infinitives

Every infinitive refers to the name of a verb. It therefore has a nominal value in a sentence by expressing a trial coming from an action or a state. As a result, the French infinitive can express all the functions of a given name (subject, attribute, complement, etc.).

- (14) a. Ne pas bavarder dans une bibliothèque.  
b. Fumer est interdit dans ces locaux.  
c. Séparer les blancs et les jaunes d'œufs et ensuite...

For a long time, we have known that the field of infinitive is one of the most difficult and poorly memorized domains of foreign learners. To find a solution, the learner has several tips mentioned at the beginning of our article. Here, we will present our tips, the ones that we think are the most effective and can serve as a strategy when learning French infinitives.

<sup>9</sup> Grevisse, Maurice, *Le bon usage*, Dixième édition, Belgique : Duculot, S.A. Gembloux, 1975, p.450.

#### Tip 1

For this trick, the learner must know, at the fingertips, the value (or the use) of the infinitives and the rules of the occurrence in order to use them properly.

#### Tip 2

Imagine that infinitives are noun phrases. This trick does not show the most practical way that an ingenious way can present but it serves as an additional effective trick to memorize them. Thus, by imagining the paraphrase presented in (15b), we better memorize the infinitive in (15a).

- (15) a. Dormir/courir fait du bien.  
b. Le sommeil/ la course à pied fait du bien.

We believe that these tips are essential for any learner in FLE because they represent a very short path to memorizing more complex syntactic structures by first learning their simple structures or their diminutive versions; for example the phrase *Les bienfaits du sommeil ou de la course à pied sont multiples et vastes pour la santé* could be simplified by *Dormir et courir sont essentiels pour la santé*. Seen in this light, in our opinion, the learning of French infinitives is rather an advantage or a very important tool for expressing oneself correctly in French.

### 3.3 Tips for better memorizing the presentatives (actualizers, introducers)

The presentatives allow the relief of a nominal expression representing a being or a thing (Here is my father)<sup>10</sup>. The presentative sentence is considered to be a sentence with a particular construction because these elements

<sup>10</sup> According to Julia (2016: 115) "This notion of 'presentative' is adopted in the majority of studies on French, probably because it sticks more to the observable reality; on

that we call "presentatives" have a semantically speaking fixed meaning (to present a new referent in the speech) but, variable on the morphological side.

Presentatives are considered to be phrases of a word and a deep structure of a sentence. To better memorize a sentence in presentatives, one must first know the forms that come in different shades (*voici, voilà, il y a* and *c'est, il y avait, il y a eu, il y aura/ C'était, ce sont, c'étaient, etc...*)

The equivalents of presentatives *voici* and *voilà* are in most languages. What is problematic is the fact that the presentatives *il y a* and *c'est* does not translate faithfully into Albanian.

### Presentatives *il y a* and *c'est*

Presentatives *il y a* and *c'est* almost always used with nominal groups (16), pronouns (17) or a completive subordinate (18).

(16) a. **Il y a une table** dans le salon.  
Il y avait du monde au restaurant.

b. **C'est une table** que je vois au salon.

(17) a. **Il y a lui** qui va venir avec nous.

b. **C'est lui** qui va venir avec nous.

(18) a. **Il y a que** tu ne m'écoutes pas.  
(Oral communication).

b. **C'est que** tu ne m'écoutes pas. (Oral communication).

Although traditional grammars show us the difference between *il y a* and *c'est*, our examples presented here show the fact that they shared the same syntactic constructs. Learners must know that the verb *être* that which follows *ce* or *c'* can be conjugated at another time than the present of the indicative (*seraient, étaient, etc.*). In fact, to memorize French presenters, we suggest to our learners to answer by the sentence with *il y a* when the question is asked or imagined by the following form *Qu'est-ce qu'il y a ?*

As for a syntactic structure *C'est*, to memorize it better, it is necessary to imagine a representative value associated with a question of the type *Qu'est-ce que c'est ?* or *Qu'est-ce que c'est que cette chose que tu vois au salon ? Qu'est-ce que c'est que cet énervement ?* In this way, sentences pronounced, said or written would be correctly addressed in French.

### 4. Conclusions

We find in this article the few factors that favor memorization. Learners durably store the easy syntactic structures that they have understood. Misunderstanding causes significant difficulties in the process of recording data. The memory saves much better the elements surrounded, encircled, but also the new information associated with its environment. And, finally, according to our linguists mentioned in this work, memorization needs a lot of training

the other hand, it struggles to penetrate studies on ancient languages, even the most recent ones (except Petit (2010a and b)), which still focus on defining Latin *ecce, em* or *en* "here, that's it", as 'interjections' or 'demonstrative particles' according to the terminology inherited from ancient grammarians. "... Mrs. Julia also tells us that" when the presentatives correlate with the relative tools, they allow to form sentences whose element, nominal, pronominal, adverbial, is extracted to be highlighted " Page: 119.

[Julia M., -A., (2016), Les présentatifs français *voici, voilà* et latins *ecce, em, en* : essai d'étude comparative, éd. Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15-20 juillet 2013). Section 2 : Linguistique latine / linguistique romane, pp. 115-126. Nancy : 2016. Disponible sur Internet : <http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-2/CILPR-2013-2-Julia.pdf>. Journal "Diacronia" ISSN : 2393-1140]

otherwise it would be insufficient, ineffective and inevitably unrealizable, not fixed.

Here we have also seen that every sentence (written, spoken or heard) has a purely hierarchical meaning; it is organized in a linear order and carried out on an axis of time. The syntactic structure is made with lexical words (elements of the lexicon) and grammatical words (of functional elements), organized thanks to the verification of the strokes (agreement in KGN) and the informational movements. This work is

done based on methodological advice and is used to describe some characteristics of the so-called advanced learner. The proposal to implement a strategy or trick to better memorize a syntactic structure will facilitate learning and allow students at the university level to have solid language bases and so they will speak better in standardized French and become future good teachers in FLE.

## REFERENCES

1. Aliyeva N. A. Adjectival nodes in structural linguistics. *Xlinguae*, 2017, vol. 10, issue 3, pp. 357–371. DOI: <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2017.10.03.30>
2. Chancerel J.-L., Richterich R. *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg, Conseil de l'Europe Publ., 1977. ISBN 2-278-05661-1 URL: [https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=L%27identification+des+besoins+des+adultes+a+pprenant+une+langue+%C3%A9trang%C3%A8re&publication+year=1977&author=Richterich+R.&author=Chancerel+J.+L.](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=L%27identification+des+besoins+des+adultes+a+pprenant+une+langue+%C3%A9trang%C3%A8re&publication+year=1977&author=Richterich+R.&author=Chancerel+J.+L.)
3. Cuq J.-P., Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Collection FLE, Grenoble, PUG (Presse Universitaires de Grenoble) Publ., 2005, 504 p. ISBN 2706113014, 9782706113017, bibliogr. (Français langue étrangère)
4. Grevisse M. *Le bon usage*. Dixième édition, Belgique, Duculot, S.A. Gembloux Publ., 1975. ISBN 2-8011-0042-0
5. Bartning I. L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1997, no. 9, pp. 9–50. URL: <http://journals.openedition.org/aile/1316>
6. Lah M. Raising awareness in university students of languages. *Xlinguae*, 2017, vol. 10, issue 4, pp. 320–335. DOI: <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.26>
7. Lojova G. Application of selected principles of the learner-centred approach to English grammar teaching. *Xlinguae*, 2017, vol. 10, issue 4, pp. 278–286. DOI: <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.23>
8. Semenova N. V., Grigoryeva N. O. The subjective time in a sentence. *XLinguae*, 2017, vol. 10, issue 2, pp. 101–111. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2017.10.02.09>
9. Tomescu A.-M., Ilinca C.-E. The use of numbers in idiomatic expressions (a contrastive study of French, English and Romanian) [Emploi des nombres dans les expressions idiomatiques (approche contrastive français-anglais-roumain)]. *XLinguae*, 2018, vol. 11, issue 1XL, pp. 336–346. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85041998454&origin=resultslist&sort=cp-f&src=s&st1=The+use+of+numbers+in+idiomatic+expressions+&st2=&sid=26ac62b3dfdc6aed57e59364680635a&sot=b&sdt=b&sl=59&s=TITLE-ABS-KEY%28The+use+of+numbers+in+idiomatic+expressions+%29&relpos=37&citeCnt=0&searchTerm=>



10. Vikulova E. A., Chiglintseva E. S. That multifacet English like: how do you like it? *Xlinguae*, 2017, vol. 10, issue 3, pp. 348–356. DOI: <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2017.10.03.29>
11. Reboullet A. *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris, Hachette Éducation. coll. F. Pratique pédagogique Publ., 1984. URL: <http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-2/CILPR-2013-2-Julia.pdf>
12. Reboullet A. *Teaching guide for the teacher of French as a foreign language*. Paris, Hachette Education. al. F. Pedagogical practice Publ., 1984. ISBN 10: 2010004566 ISBN 13: 9782010004568

Submitted: 03 February 2019

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© М. А. Уайханова, Н. М. Ушакова

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.14](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.14)

УДК 37.013.43

## РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. А. Уайханова, Н. М. Ушакова (Павлодар, Казахстан)

**Проблема и цель.** В статье обсуждается проблема становления человека в терминах развития ценностно-смысловой сферы личности с позиций культурологического подхода к образованию. В связи с этим цель статьи – определить особенности развития культурологической позиции личности в условиях поликультурного образования.

**Методология.** Методологической основой исследования стал культурологический подход в образовании. Методы исследования включают анализ научной литературы по проблеме работы, анкетирование, наблюдение, изучение продуктов деятельности учащихся, анализ и научная интерпретация собранных данных, констатирующий, формирующий, контрольный педагогический эксперимент.

**Результаты.** В ходе исследования была дана характеристика основных линий развития опыта ценностно-смыслового отношения к себе и миру личности в процессе обучения и связанных с ними критериев степени его сформированности. Авторы пришли к мнению, что образование, ориентированное на развитие опыта эмоционально-ценностного отношения личности к миру и себе, формирует культурологическую позицию личности, в структуре которой выделяются ценностно-смысловой, ценностно-деятельностный, эмоционально-ценностный компоненты. Развитие культурологической позиции личности происходит в течение всей жизни под воздействием различных факторов, к одному из них относится процесс обучения, во временном периоде которого возможно выделить основные линии развития опыта ценностно-смыслового отношения к себе и миру личности в аспекте возраста и в аспекте понимания социокультурных ситуаций, которые должны учитываться в процессе обучения.

**Заключение.** Авторами делаются выводы об особенностях развития культурологической позиции личности в условиях поликультурного образования.

**Ключевые слова:** культурологическая позиция личности; критерии сформированности позиции; культурологический подход; эмоционально-ценностное отношение; ценностно-смысловая сфера; развитие личности.

**Уайханова Меруерт Асетовна** – докторант кафедры психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени Султанмахмута Торайгырова.

E-mail: [mira.p2011@mail.ru](mailto:mira.p2011@mail.ru)

**Ушакова Наталья Михайловна** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени Султанмахмута Торайгырова.

E-mail: [ushakova\\_nm@mail.ru](mailto:ushakova_nm@mail.ru)

### Проблема исследования

Образование – это глобальная ценность цивилизации и общества; культура является средой существования образования; народ, нация, человек – это носители, хранители и создатели культурных ценностей и образования как ценности<sup>1</sup>. В современном мире осознание образования как ценности рассматривается на международном, государственном, личностном уровнях престижа образования. Во Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.) указывается, что: «...культура должна рассматриваться как совокупность присущих обществу или социальной группе отличительных признаков – духовных и материальных, интеллектуальных и эмоциональных – что помимо искусства и литературы она охватывает образ жизни, “умение жить вместе”, системы ценностей, традиции и верования...»<sup>2</sup>. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России<sup>3</sup>. В Программе модернизации общественного сознания Республики Казахстан «Рухани жангыру (Возрождение духовных ценностей)» (2017 г.) определены стратегии духовного развития нации<sup>4</sup>. С этих позиций разработка культурологического подхода в образовании становится актуальной.

В настоящее время для развития педагогических исследований в этом направлении

послужил ряд причин: трансформация культуры, общества [1; 2], понимание роли образования для устойчивого развития мира [3; 4]. В современном обществе происходят культурные процессы, связанные с изменениями системы ценностей и установок человека, существующего в поликультурной социальной среде, что приводит к новой парадигме культурных установок социального поведения [5–7].

Внешние факторы, влияющие на трансформацию культуры, как отмечают G. Ladson-Billings, O. A. Янутш, B. Aronson, J. Laughter, A. Bal, A. Trainor, A. M. Цирульников, разнообразны, среди них главными признаются выход из общества потребления [1; 2], сохранение мира, человека для устойчивого будущего [3; 4], построение системы выживания в социуме как целостной системы на основании принятой модели мира, построенной в сознании людей [5]. В исследованиях E. Oberle, C. Domitrovich, J. Durlak и др. показано, что в настоящее время происходит выход из общества культуры потребления в культуру и общество, ориентированное на внутренний смысл жизни личности [6; 7]. Смысл жизни определяется качеством субъективных установок человека [8]. Это комплекс исходных принципов и представлений, допущений о мире или его частях, которые касаются стратегии принятия решений или действий в данной ситуации [9–11]. Главная идея программы ЮНЕСКО «Обучение и учение для устойчи-

<sup>1</sup> Каган М. С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.

<sup>2</sup> Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии от 2 ноября 2001 года [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/cultural\\_diversity.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml) (дата обращения: 24.01.2018)

<sup>3</sup> Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29 мая 2015 года № 996-р [Электронный ресурс]. – URL:

<http://government.ru/docs/18312/> (дата обращения: 24.01.2018)

<sup>4</sup> Программа Главы государства Нурсултана Назарбаева «Рухани жангыру» от 12 апреля 2017 года [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.akorda.kz/ru/events/akorda\\_news/press\\_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya](http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya) (дата обращения: 24.01.2018)



вого будущего» заключается в том, что «ценности и отношения, которыми мы живём, воздействуют на то, как мы относимся к другим людям и всей нашей деятельности в окружающем мире, и вследствие этого они имеют огромное влияние на наши перспективы для достижения устойчивого будущего»<sup>5</sup>.

В различных культурах одни и те же понятия имеют различную смысловую наполненность в соответствии с тем или иным менталитетом [12; 13]. Однако при всех различиях конкретных культур, которые существуют в пределах культурной эпохи, учёные устанавливают систему мировосприятия, основанную на способе видеть мир, их мировоззрении, а также выделяют культурные артефакты и реалии той или иной эпохи. М. Khalifa, M. Gooden, J. Halstead, J. Durlak и др. отмечают, что особую роль в обществе начинают играть такие характеристики личности, как культурная компетентность, социальная компетентность, ценностное отношение [14–16].

В педагогике отмечается стабильная и устойчивая связь культуры и образования (G. Ladson-Billings [1], D. Paris [17], T. McCarty, T. Lee [12], B. Aronson, J. Laughter [3], F. Waitoller, K. King Thorius [13]). Решающая роль в становлении личности принадлежит обществу. Культурные ценности и нравственное поведение не даны человеку изначально. Они проходят длительный путь развития и формирования в течение всей жизни человека. Идея J. S. Bruner о том, что «образование – это не остров, а неотъемлемая часть культуры», лежит в основе проектирования образовательного процесса в школе<sup>6</sup>. D. Paris, разделяя культурную теорию образования,

подчеркивает, что культурно устойчивым является то проектирование школьного образования, которое основывается на межпредметных связях между лингвистикой (язык, речь), литературой (смысл, концепт) и культурным многообразием [17; 18]. Культуросообразность образования раскрывается в содержательном, деятельностном, познавательном и коммуникативных аспектах.

Изменение внешних факторов приводит к новому взгляду на идею о культуросообразности образования и его ориентации на развитие ценностей. Суть этой идеи состоит в том, что образование определяется как процесс, который приобщает обучающихся к ценностям, учит тому, как правильно относиться к другим людям и поступать в той или иной ситуации с позиций ценностей. Такое понимание культурологического подхода в образовании отражено в ряде современных исследований, в которых главной особенностью культурного становления человека признаётся его включённость в конкретные культурные контексты [19–21]. Исследователи большое внимание уделяют целенаправленной ориентации культурных контекстов. Так, по мнению L. Nucci, M. Creane и др., значимым в смысловом отношении признаётся освоение социального опыта, которое происходит через призму реальности и способствует осознанию Вселенной (Космоса) – земли (окружающего мира) – человека (мира человека) [9]. Ряд исследователей считают, что приобщение человека к национальной (этнической) культуре, к системе национальных представлений об окружающем мире, обществе и человеке позволяет личности гармонизировать общественно значимые ценности и личностные ценности, что в

<sup>5</sup> Cox B., Calder M., Fien J. for UNESCO. Values Education. Teaching and learning for a sustainable future. Multimedia teacher education programme published by UNESCO [Электронный ресурс]. – URL:

[http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_d/mod22.html](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d/mod22.html) (дата обращения: 24.01.2018)

<sup>6</sup> Bruner J. S. The Culture of Education. – Cambridge: Harvard University Press, 1996. – 224 p.

свою очередь определяет направленность сознания личности [22; 23]. Формирование этнической картины мира и национального идеала с учетом этнокультурных особенностей, совокупности взглядов, убеждений, традиций, обычаев и других форм проявления сознания конкретного этноса, по данным исследований Т. McCarty, Т. Lee, F. Waitoller, К. King Thorius, создает «культурную матрицу», на основе которой ценностное отношение к миру вплетается в сознание личности [12; 13]. Следовательно, многообразие контекстов культуры влияет на становление человека, т. е. на его отношение к разным сферам окружающего мира, выражение чувств и эмоций, осознание мира и формирование картины мира, мировоззрения. Однако в данных исследованиях развитие опыта ценностно-смыслового отношения к себе и миру личности представлено обобщенно, без учета возрастных и психологических процессов развития личности.

Давно известно, что основным способом существования личности является её развитие. В исследованиях J. Halstead установлено, что развитие характеризуется, во-первых, личностно-психологическими новообразованиями, во-вторых, переходом личности на новый уровень функционирования [15].

Положение о том, что развитие личности в социокультурной среде происходит в течение всей жизни, формирует у учёных новый взгляд на личность как не только структурно-статическую организацию, но и как процессуально-динамическую организацию. В статической структуре личности описание позиции личности связывают с уровнем готовности к деятельности. Позиция – центральная характеристика человека как личности, которая функционирует через систему личностных

смыслов (ценностных ориентаций, мотивов, взглядов и отношений личности к миру). Позиция проявляется в деятельности, общении и предполагает взаимосвязь трех компонентов: смыслового (когнитивного), деятельностного (поведенческого), эмоционального (оценочного)<sup>7</sup>. Позиция личности формируется в определенных социокультурных условиях. Следовательно, культурологическая позиция, на наш взгляд, отражает не только индивидуальные смыслы, но и присвоенные в процессе обучения объективные, значимые для общества культурные и социальные смыслы. Становление культурологической позиции у учащихся как эмоционально-ценностного отношения к миру и себе происходит на основе понимания познаваемых ценностей, норм, идеалов общества, а также способов познания. В процессе обучения личностная позиция ученика является критерием ценностного освоения учебного материала.

С учётом сказанного образование, ориентированное на развитие ценностно-смысловой сферы личности, требует обновления содержания. В ряде исследований предлагается включить в школьную программу культурные ценности, культурные практики, освоение опыта эмоционально-оценочного отношения к себе и миру представить как отдельный компонент образования [24; 25]. Цель статьи – определить особенности развития культурологической позиции личности в условиях поликультурного образования.

### Методология исследования

Методология исследования основана на ценностно-ориентированном направлении в рамках культурологического подхода в образовании. Наше исследование основано на двух

<sup>7</sup> Burns R. Self-concept development and education. – London: Holt, Rinehart and Winston, 1982. – 441 p.

методологических положениях ценностно-ориентированного образования. Первое методологическое положение заключается в том, что структура опыта эмоционально-оценочного отношения состоит из двух компонентов и связей между ними. Первый компонент – предметный – представлен концептами культуры и культурными практиками. Второй компонент – деятельностный, т. е. способы оценивания, способности личности оценивать воспринимаемую им действительности составляют способ оценивания. Система связей между предметной основой и обобщенным способом оценивания представляет собой горизонтальную структуру, которые реализуются через уровни (конструкты ценностей – обобщенные способы оценивания – факторы) [26].

Второе методологическое положение вытекает из первого и определяет особенность ценностно-ориентированного содержания образования. Для определения структуры опыта эмоционально-оценочного отношения как элемента содержания образования мы исходим из следующей установки культурологической теории содержания образования: для всех видов содержания образования характерно наличие как предметного, так и деятельностного компонентов. Например, конкретные и обобщенные знания, умения, предметная основа творческой деятельности и обобщенные процедуры её осуществления, предметные объекты эмоционально-ценностного отношения и обобщенные его проявления, определяющие направленность личности в целом. В отличие от познавательной, репродуктивной и творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочного отношения как вид деятельности может быть получен только в ходе

реальных переживаний при встрече с объектом изучения и его использованием<sup>8</sup>.

С этой позиции мы определяем опыт эмоционально-оценочного отношения к действительности и себе как систему взглядов человека по отношению в окружающему миру и себе, содержащую ценности и идеалы культуры, которая передается от одного поколения к другому и направлена на развитие чувств, качеств и способности личности оценивать воспринимаемую им действительность в разных социокультурных ситуациях общения.

### Результаты исследования

В течение 2017/2018 учебного года был проведен формирующий эксперимент по обучению английскому языку учащихся 8-х классов средней общеобразовательной школы-гимназии № 9 и средних общеобразовательных школ № 13 и 22 г. Павлодара, в котором определены экспериментальные и контрольные классы. На этапе контрольного эксперимента выполнена диагностика развития культурологической позиции 392 человек контрольного и экспериментального классов.

В нашем исследовании четвертый компонент содержания образования – опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и себе – отражён в планировании учебного материала, методах и приёмах обучения. Во-первых, особенностью планирования учебного материала по английскому языку для 8-го класса является осуществление школьниками семи видов деятельности: чтение, работа с новыми словарём и грамматикой, аудирование, говорение, письмо, работа с заданиями на приобщение к ценностям; во-вторых, отбор текстов о ценностях на базе языковых тем (словарь, грамматика); в-третьих, система методов

<sup>8</sup> Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М.: РОУ, 1995. – 44 с.

обучения на уроке английского языка направлена на формирование культурологической позиции личности и определяется содержанием эмоционально-оценочного отношения к себе и миру; в-четвёртых, различные формы организации интерактивного обучения.

В связи с этим работа на уроках строится с применением трёх групп учебных заданий: задания, направленные на ценностно-смысловой компонент; задания, направленные на ценностно-деятельностный компонент; задания, направленные на эмоционально-ценностный компонент.

К первой группе относятся задания, в основе которых заложены проблемные методы: создание проблемной ситуации, постановка проблемы и раскрытие способа её решения, фиксации его в виде таблиц, схем и т. п. (беседа, частично-поисковая работа, самостоятельное исследование).

Ко второй группе относятся практические задания – упражнения, формирующие учебно-языковые умения и навыки; коммуникативные упражнения и задачи и др.

К третьей группе относятся следующие учебные задания: задания на развитие критического мышления (дебаты, дискуссии, ролевые игры и др.); задания на достижение глубокого понимания события или ситуации через анализ на основе модели решения проблемы; моделирование ситуаций; симулирование; стратегии предотвращения конфликтов; развитие умения решения конфликтных ситуаций и использования диалога; практика принятия коллективных решений; обучение кооперации и работе в команде через участие в групповых видах деятельности; проектная деятельность; изучение биографий великих людей, задания на определение ценностей и др.

Например, учащимся дается текст, основанный на определенной ценности и содержа-

щий новый грамматический и лексический материал. Учащиеся работают с новыми словами и с текстом, разбирают грамматический материал, выполняют упражнения.

На основе четырёх компонентов содержания образования, реализованных в процессе обучения английскому языку, сформирована методика диагностики культурологической позиции личности учащихся, состоящая из критериев проявления у учащихся культурологической позиции, уровней сформированности культурологической позиции личности учащихся, методов диагностики (письменные работы учащихся, презентации).

В ходе исследования нами было определено, что культурологическая позиция личности проявляется в следующих критериях: ценностно-смысловом, ценностно-деятельностном, эмоционально-ценностном.

Ценностно-смысловой критерий подразумевает у учащихся понимание смысла понятий, их использование: общечеловеческие идеалы и ценности, этические нормы, гуманизм и др.; знание о нравственных представлениях, моральных нормах и т. д.; система знаний о мотивах, способах деятельности, ее последствиях и результативности; осознание общественной значимости событий, идей, деятельности и т. д., их культурного смысла.

Ценностно-деятельностный критерий выражается в умении определять, сравнивать цели, убеждения, принципы, чувства, ценностные установки и т. п.; умении работать с информацией из различных источников (иллюстрации, общественный и личный опыт и др.), использовать ее для собственных суждений, решения проблемных ситуаций; умении самостоятельно обосновывать выводы, в том числе с разных точек зрения (в монологе и диалоге), использовании собственных способов работы со знаниями; способности транс-

формировать ценностный опыт, образцы культурного поведения в современную общественную и личную практику.

Эмоционально-ценностный критерий представлен самостоятельным оцениванием событий, высказываний, поступков, качеств (других людей и своих), исходя из культурных ценностных ориентаций; способностью к эмпатийному пониманию, сопереживанию; этической рефлексией, ценностно-смысловым самоопределением в ситуациях, требующих нравственного выбора, прогнозирования последствий; использованием эмоционально-окрашенных атрибутов речи, контролем негативных эмоций.

Работы оценивались следующим образом: количество баллов по каждому критерию от 0 до 4, по представлению презентации каждому ученику выставлялся балл по каждому из трех критериев, затем баллы по трем критериям суммировались и выводился общий итоговый балл ученика, который показывал уровень сформированности культурологической позиции личности ученика. Мы определили показатели сформированности культурологической позиции личности, наметили их прогнозируемые эмпирические проявления, условно определили количественное выражение уровней: высокого (9–12 баллов, достаточно выражены: показатели четко проявляются, представлены все критерии), среднего (5–8 баллов, частично выражены: фрагментарное проявление опознавательных признаков, однако преимущественно представлены все критерии), низкого (1–4 балла, преимущественно не выражены: показатели проявляются как единичные, представлены не все критерии), 0 баллов – не выражены.

Высокий уровень характерен тем, что у учащихся ярко выражены: понимание смысла понятий, их использование; знание о нравственных представлениях; система знаний о

мотивах, способах деятельности. Ярко выраженная рефлексивная и самообразовательная активность свидетельствует о том, что процесс развития культурологической позиции личности стал для учащегося значимым. В ходе целенаправленного учебно-воспитательного процесса, ориентированного на процесс формирования культурных ценностей, учащиеся имеют устойчивые положительные эмоции. Хорошо заметна высокая восприимчивость к обозначенному процессу. Высока степень проявления культурного сознания, культурного отношения, культурного поведения.

Средний уровень свидетельствует о наличии выраженной потребности в учебно-воспитательном процессе, направленном на культурное становление через присвоение культурных ценностей. Однако степень вовлеченности или переживаемости своего отношения к миру культурных ценностей ещё проявляется не четко. Мотивация к процессу присвоения культурных ценностей неустойчива. Рефлексивная активность частична, но уже очевидны проявления культурного отношения к окружающей действительности, культурных качеств, таких как: контактность, гибкость, эмпатия, толерантность, открытость и др.; соотношения уровня объективности и характера восприятия культурных ценностей; самообразовательная активность, направленная на культурное развитие и др.

Низкий уровень характеризуется отсутствием мотивации к процессу присвоения культурных ценностей; низкой степенью вовлеченности в сам процесс; отсутствием переживаемости учащимся своего отношения к культурным ценностям; отрицательным моральным настроением на уроках; невыраженной рефлексивной и самообразовательной активностью в контексте присвоения культурных

ценностей; отсутствием толерантности, контактности, гибкости, ответственности и других культурных качеств.

Данные, полученные в итоге проведения работы, поддаются количественному подсчету. Исходные данные эксперимента устанавливались статистическим методом, дающим научные основания для обобщения и выводов. Определение объема выборки было

проведено по формуле Лапласа<sup>9</sup>. Максимальный объем выборки нашего исследования должен быть 384 ученика. Эти условия массовости выборки мы выполняем, привлекая для анализа работы 392 учеников восьмых классов средней общеобразовательной школы-гимназии № 9 и средних общеобразовательных школ № 13 и 22 г. Павлодара. Итоги диагностики констатирующего эксперимента приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Сводная сравнительная таблица результатов диагностики сформированности культурологической позиции личности учащихся**

Table 1

**The summary comparative table of diagnostics results of the formation of the culturological position of the pupils' personality**

Группа	Кол-во уч-ся	Средний балл по критериям			Итого
		Ценностно-смысловой	Ценностно-деятельностный	Эмоционально-ценностный	
Контрольная	253	1,3	0,57	0,73	2,6
Экспериментальная	139	1,0	0,6	0,73	2,33

По всем критериям контрольная и экспериментальная группы учащихся показали почти одинаковые результаты, что позволяет

нам сделать следующий вывод: выборка однородна. Итоги диагностики формирующего эксперимента приведены в таблице 2.

Таблица 2

**Сводная сравнительная таблица результатов диагностики сформированности культурологической позиции личности учащихся**

Table 2

**The summary comparative table of diagnostics results of the formation of the culturological position of the pupils' personality**

Группа	Кол-во уч-ся	Средний балл по критериям			Итого
		Ценностно-смысловой	Ценностно-деятельностный	Эмоционально-ценностный	
Контрольная	253	1,7	0,77	0,77	3,23
Экспериментальная	139	2,43	2,07	1,63	6,13

По всем критериям экспериментальная группа учащихся показала более высокие ре-

зультаты: показатели уровня проявления культурологической позиции личности оказались в среднем выше в 1,9 раза.

<sup>9</sup> Белинский В. А. и др. Высшая математика с основами математической статистики. – М.: Высшая школа, 1965. – 516 с.; Жафяров А. Ж., Жафяров Р. А. Математическая статистика. – Новосибирск: НГПУ, 2000. – 249 с.

1965. – 516 с.; Жафяров А. Ж., Жафяров Р. А. Математическая статистика. – Новосибирск: НГПУ, 2000. – 249 с.

По критериям сформированности культурологической позиции личности в контрольной группе отмечается преобладание среднего и низкого уровней выраженности данной позиции. Это проявляется в слабом или недостаточно чётком присвоении учащимися культурных ценностей; у них не сформировано или недостаточно сформировано понимание необходимости в овладении культурными смыслами, культурными практиками для собственного развития, адаптации в социуме и самоопределения в жизни; у учащихся слабо или недостаточно проявляются культурные качества личности; почти отсутствует выражение личностной позиции; наблюдается склонность к репродуктивной деятельности. В экспериментальной группе мы наблюдаем

преобладание высокого и среднего уровней сформированности культурологической позиции личности, что выражается в следующем: осознание важности ценностей в жизни человека и общества, необходимость овладения ими для собственного развития; характерно стремление к разносторонней самореализации; учащиеся видят достоинства и недостатки явлений, у них возникает желание что-то изменить в лучшую сторону, они не проявляют равнодушие и чувствуют свою сопричастность к окружающему миру.

В следующей таблице представлены уровни сформированности культурологической позиции личности учащихся контрольной и экспериментальной групп (табл. 3).

Таблица 3

**Сравнительная таблица результатов диагностики по уровням сформированности у учащихся исследуемого признака (в процентах)**

Table 3

**The comparative table of diagnostics results on the formation levels of the researched sign at the pupils (in percent)**

Группа	Уровень (в процентах от общего количества уч-ся класса)			
	Высокий	Средний	Низкий	Не выражен
Контрольная	0	10,4	75,6	14,0
Экспериментальная	7,3	64,0	28,7	0
Сравнение	+7,3	+53,6	-46,9	-14,0

Таким образом, доля учащихся, у которых уровень исследуемого свойства был определен как низкий или оказался не выраженным, в экспериментальной группе на 46,9 и 14,0 % меньше, чем в контрольной. Значительно выше процент учащихся, показавших высокий (на 7,3) и средний уровни (53,6). При сравнении качественных критериев, уровней проявления исследуемой позиции, сдвига в её

значении мы сопоставляли процент учащихся одной выборки с процентом учащихся другой выборки – в контрольной и экспериментальной группах. Для подтверждения достоверности полученных статистических данных был использован критерий  $\chi^2$  Фишера (углового преобразования Фишера), который позволяет оценить достоверность различий между процентными долями<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2003. – С. 330–331.

### Заключение

Обобщим главные особенности развития культурологической позиции личности в условиях поликультурного образования. На наш взгляд, процесс ориентации личности, лежащий в основе динамики личностных ценностей, осуществляется при последовательной реализации трех задач.

1. Социокультурный опыт эмоционально-оценочной деятельности в форме ценностей, смыслов и отношений должен быть включен в учебную программу каждого предмета и направлен на решение задачи развития личности в подростковом возрасте. Через присвоение социальных ценностей, освоение их смысла в культуре подросток приходит к системе личностных ценностей. Этот компонент содержания образования направлен на развитие отношения человека к действительности. Его позиция, рассматриваемая как личностное качество, является центральным компонентом образованности личности, так как личностные ценности являются вектором развития личности, которые переводятся в цель жизни.

2. В дидактической системе обучения опыт формирования ценностного отношения должен быть представлен включением в содержание образования культурных ценностей и культурных практик. Представление культурных ценностей следует рассматривать не

как их перечень, но в первую очередь как позиции личности в общении и взаимодействии с другими людьми на основе значимых мотивов, идеалов личности, а также социокультурных и коммуникативных норм поведения и общения, что позволит сформировать личностное отношение к знанию, отношение к себе, отношение к другому, отношение к миру. Такая система отношений будет развивать культурологическую позицию и свидетельствовать о готовности личности к включению в ту или иную среду, в тот или иной социум.

3. Технология обучения, имеющая цель развития культурологической позиции личности, ориентируется на развитие ценностно-смысловой, ценностно-деятельностной и эмоционально-ценностной сторон культурологической позиции личности, включает понимание социокультурных ситуаций, формирование способов оценивания и соответствующей им методической системы обучения. Реализованная в нашем исследовании методическая система обучения английскому языку позволяет сформулировать положение о трех уровнях сформированности культурологической позиции личности у учащихся в возрасте 13–14 лет и проверить их правильность, выполнив анализ работ учащихся.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ladson-Billings G.** Toward a theory of culturally relevant pedagogy // American Educational Research Journal. – 1995. – Vol. 32, Issue 3. – P. 465–491. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
2. **Янутш О. А.** Тенденции развития культурных индустрий в сфере образования // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 2. – С. 126–131. DOI: <https://doi.org/10.15507/Inted.079.019.201502.126> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25015021>
3. **Aronson B., Laughter J.** The theory and practice of culturally relevant education: A Synthesis of Research Across Content Areas // Review of Educational Research. – 2016. – Vol. 86, Issue 1. – P. 163–206. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>



4. **Bal A., Trainor A. A.** Culturally responsive experimental intervention studies: The Development of a Rubric for Paradigm Expansion // Review of Educational Research. – 2016. – Vol. 86, Issue 2. – P. 319–359. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315585004>
5. **Цирульников А. М.** Феномены и культурные практики: формальное и неформальное образование в контексте социокультурного подхода // Вопросы образования. – 2016. – № 3. – С. 260–275. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26636953>
6. **Oberle E., Domitrovich C. E., Meyers D. C., Weissberg R. P.** Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation // Cambridge Journal of Education. – 2016. – Vol. 46, Issue 3. – P. 277–297. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
7. **Domitrovich C. E., Durlak J. A., Staley K. S., Weissberg R. P.** Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children // Child Development. – 2017. – Vol. 88, Issue 2. – P. 408–416. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
8. **Uaikhanova M. A., Ushakova N. M.** Value orientations of a modern school teacher of the Republic of Kazakhstan // Man in India. – 2017. – Vol. 97, Issue 25. – P. 285–301. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35713689>
9. **Nucci L., Creane M. W., Powers D. W.** Integrating moral and social development within middle school social studies: A social cognitive domain approach // Journal of Moral Education. – 2015. – Vol. 44, Issue 4. – P. 479–496. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1087391>
10. **Schwarz-Franco O.** Touching the challenge: Embodied solutions enabling humanistic moral education // Journal of Moral Education. – 2016. – Vol. 45, Issue 4. – P. 449–464. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1230052>
11. **Nishino M.** The challenge of developing meaningful curriculum initiatives for moral education in Japan // Journal of Moral Education. – 2017. – Vol. 46, Issue 1. – P. 46–57. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1276438>
12. **McCarty T., Lee T.** Critical culturally sustaining/ revitalizing pedagogy and indigenous education sovereignty // Harvard Educational Review. – 2014. – Vol. 84, № 1. – P. 101–124. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.q83746nl5pj34216>
13. **Waitoller F. R., King Thorius K. A.** Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and universal design for learning // Harvard Educational Review. – 2016. – Vol. 86, № 3. – P. 366–389. DOI: <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.366>
14. **Khalifa M. A., Gooden M. A., Davis J. E.** Culturally responsive school leadership: A Synthesis of the Literature // Review of Educational Research. – 2016. – Vol. 86, Issue 4. – P. 1272–1311. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>
15. **Halstead J. M.** Is moral education working? Extracts from the diary of a twenty-first century moral educator // Journal of Moral Education. – 2011. – Vol. 40, Issue 3. – P. 339–347. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.596335>
16. **Durlak J. A.** Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings // Cambridge Journal of Education. – 2016. – Vol. 46, Issue 3. – P. 333–345. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
17. **Paris D.** Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice // Educational Researcher. – 2012. – Vol. 41, Issue 3. – P. 93–97. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
18. **Paris D., Alim H. S.** What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? // Harvard Educational Review. – 2014. – Vol. 84, № 1. – P. 85–100. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.982l873k2ht16m77>



19. **Dugas D.** Group dynamics and individual roles: A differentiated approach to social-emotional learning // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. – 2017. – Vol. 90, Issue 2. – P. 41–47. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1256156>
20. **Taylor R. D., Oberle E., Durlak J. A., Weissberg R. P.** Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects // *Child Development*. – 2017. – Vol. 88, Issue 4. – P. 1156–1171. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
21. **Coelho V. A., Sousa V.** Differential effectiveness of a middle school social and emotional learning program: Does setting matter? // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2018. – Vol. 47, Issue 9. – P. 1978–1991. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0897-3>
22. **Davies S., Rizk J.** The three generations of cultural capital research: a narrative review // *Review of Educational Research*. – 2018. – Vol. 88, Issue 3. – P. 331–365. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654317748423>
23. **Greenberg M. T., Domitrovich C. E., Weissberg R. P., Durlak J. A.** Social and emotional learning as a public health approach to education // *The Future of Children*. – 2017. – Vol. 27, № 1. – P. 13–32. URL: <https://www.jstor.org/stable/44219019>
24. **Lovat T.** Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research // *Journal of Moral Education*. – 2017. – Vol. 46, Issue 1. – P. 88–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1268110>
25. **Portnow S., Downer J. T., Brown J.** Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms // *Journal of School Psychology*. – 2018. – Vol. 68. – P. 38–52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>
26. **Эвнина К. Ю.** Позитивные феномены в ценностно-смысловой сфере личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2013. – № 2. – С. 524. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21285878>



Meruyert Assetovna Uaikhanova,

Doctoral Student, Psychology and Pedagogy Department,

S. Toraighyrov Pavlodar State University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6912-4824>

E-mail: [mira.p2011@mail.ru](mailto:mira.p2011@mail.ru)

Natalya Mikhailovna Ushakova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,

Psychology and Pedagogy Department,

S. Toraighyrov Pavlodar State University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9968-0154>

E-mail: [ushakova\\_nm@mail.ru](mailto:ushakova_nm@mail.ru)

## Nurturing cultural attitudes within the framework of multicultural education

### Abstract

**Introduction.** The article presents the research on the problem of personal development in the terms of nurturing personality's value-notional sphere based on culturological approach to education. The aim of the article is to reveal the peculiarities of developing personality's culturological attitudes within the framework of multicultural education.

**Materials and Methods.** The culturological approach in education has become the methodological basis of the study. The research methods include analysis of scientific literature, questionnaires, observation, studying students' works, analysis and scientific interpretation of the collected data, comparative and contrastive methods, and ascertaining, forming, and control educational experiments.

**Results.** The authors have revealed the main ways of developing individual experience of value-notional attitudes to oneself and the world in the educational process and identified the criteria for evaluating the levels of their development. The authors argue that education, oriented to the development of the personality's emotional-value attitudes to the world and oneself, contributes to nurturing culturological position, which structure includes value-notional, value-active, and emotional-value components. Individual's culturological attitudes are developing throughout the life-course influenced by a range of different factors, including the educational ones. Within the framework of education there are basic ways of developing individual experience of value-notional attitudes to oneself and the world, taking into account age-specific factors and sociocultural situations, which should be considered in the educational process.

**Conclusions.** The authors conclude about the peculiarities of developing personality's culturological position within the framework of multicultural education.

### Keywords

Culturological attitudes; Criteria for evaluating; The levels of personal attitudes; Culturological approach; Emotional-value attitude; Value-notional sphere; Personal development.



## REFERENCES

1. Ladson-Billings G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 1995, vol. 32, issue 3, pp. 465–491. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
2. Yanutsh O. A. Trends in cultural industries evolution in education. *Integracija obrazovanija = Integration of Education*, 2015, vol. 19, no. 2, pp. 126–131. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15507/Inted.079.019.201502.126> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25015021>
3. Aronson B., Laughter J. The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, issue 1, pp. 163–206. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
4. Bal A., Trainor A. A. Culturally responsive experimental intervention studies: The development of a rubric for paradigm expansion. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, issue 2, pp. 319–359. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315585004>
5. Tsirulnikov A. M. Phenomena and cultural practices: Formal and informal education from the perspective of the sociocultural approach. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow*, 2016, no. 3, pp. 260–275. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26636953>
6. Oberle E., Domitrovich C. E., Meyers D. C., Weissberg R. P. Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 2016, vol. 46, issue 3, pp. 277–297. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
7. Domitrovich C. E., Durlak J. A., Staley K. S., Weissberg R. P. Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 2017, vol. 88, issue 2, pp. 408–416. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
8. Uaikhanova M. A., Ushakova N. M. Value orientations of a modern school teacher of the Republic of Kazakhstan. *Man in India*, 2017, vol. 97, issue 25, pp. 285–301. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35713689>
9. Nucci L., Creane M. W., Powers D. W. Integrating moral and social development within middle school social studies: A social cognitive domain approach. *Journal of Moral Education*, 2015, vol. 44, issue 4, pp. 479–496. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1087391>
10. Schwarz-Franco O. Touching the challenge: Embodied solutions enabling humanistic moral education. *Journal of Moral Education*, 2016, vol. 45, issue 4, pp. 449–464. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1230052>
11. Nishino M. The challenge of developing meaningful curriculum initiatives for moral education in Japan. *Journal of Moral Education*, 2017, vol. 46, issue 1, pp. 46–57. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1276438>
12. McCarty T., Lee T. Critical culturally sustaining/ revitalizing pedagogy and indigenous education sovereignty. *Harvard Educational Review*, 2014, vol. 84, no. 1, pp. 101–124. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.q83746nl5pj34216>
13. Waitoller F. R., King Thorius K. A. Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and universal design for learning. *Harvard Educational Review*, 2016, vol. 86, no. 3, pp. 366–389. DOI: <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.366>
14. Khalifa M. A., Gooden M. A., Davis J. E. Culturally responsive school leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, issue 4, pp. 1272–1311. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>



15. Halstead J. M. Is moral education working? Extracts from the diary of a twenty-first century moral educator. *Journal of Moral Education*, 2011, vol. 40, issue 3, pp. 339–347. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.596335>
16. Durlak J. A. Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 2016, vol. 46, issue 3, pp. 333–345. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
17. Paris D. Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 2012, vol. 41, issue 3, pp. 93–97. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
18. Paris D., Alim H. S. What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? *Harvard Educational Review*, 2014, vol. 84, no. 1, pp. 85–100. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.9821873k2ht16m77>
19. Dugas D. Group dynamics and individual roles: A differentiated approach to social-emotional learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2017, vol. 90, issue 2, pp. 41–47. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1256156>
20. Taylor R. D., Oberle E., Durlak J. A., Weissberg R. P. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 2017, vol. 88, issue 4, pp. 1156–1171. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
21. Coelho V. A., Sousa V. Differential effectiveness of a middle school social and emotional learning program: Does setting matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 2018, vol. 47, issue 9, pp. 1978–1991. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0897-3>
22. Davies S., Rizk J. The three generations of cultural capital research: A narrative review. *Review of Educational Research*, 2018, vol. 88, issue 3, pp. 331–365. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654317748423>
23. Greenberg M. T., Domitrovich C. E., Weissberg R. P., Durlak J. A. Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 2017, vol. 27, no. 1, pp. 13–32. URL: <https://www.jstor.org/stable/44219019>
24. Lovat T. Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education*, 2017, vol. 46, issue 1, pp. 88–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1268110>
25. Portnow S., Downer J. T., Brown J. Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 2018, vol. 68, pp. 38–52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>
26. Evnina K. Yu. Positive phenomena in the value-sense personality sphere. *Modern Problems of Science and Education*, 2013, no. 2, pp. 524. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21285878>

Submitted: 20 November 2018

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Е. Г. Черникова, Т. Г. Пташко, А. Е. Перебейнос, Н. В. Сиврикова

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.15](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.15)

УДК 373

## ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ МАЛОГО И БОЛЬШОГО ГОРОДОВ И РИСКИ В ПРОЦЕССЕ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

*Е. Г. Черникова, Т. Г. Пташко, А. Е. Перебейнос, Н. В. Сиврикова (Челябинск, Россия)*

**Проблема и цель.** Статья посвящена проблеме исследования личностных ценностей современных подростков, формирующихся в условиях современной среды российского общества. Цель исследования заключается в выявлении и описании особенностей личностных ценностей подростков малого и большого городов и рисков в процессе их формирования.

**Методология.** Методологическую основу исследования составили: структурный подход к изучению личности, анализ и обобщение научно-теоретических источников. Исследование особенностей личностных ценностей подростков большого и малого городов проводилось по анкете, разработанной Е. Г. Черниковой. Для математической обработки результатов исследования применялся точный критерий Фишера. Выборку составили 192 подростка 8–9-х классов г. Челябинска и г. Пласт Челябинской области.

**Результаты.** В ходе исследования было установлено, что у подростков сохраняется традиционная шкала ценностей. Они ценят и стремятся к семейному счастью, благополучию в профессии, материальному достатку, общению с друзьями. Вместе с тем они прагматичны и эгоистичны, недостаточно внимания уделяют своему здоровью, в структуре их свободного времени первое место занимает общение в Интернете.

---

Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 18-013-00910 «Динамика ценностей поколений как маркер трансформации социальных отношений в российском обществе».

**Черникова Елена Геннадьевна** – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: [Helen1268@mail.ru](mailto:Helen1268@mail.ru)

**Пташко Татьяна Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: [ptashko75@mail.ru](mailto:ptashko75@mail.ru)

**Перебейнос Артем Евгеньевич** – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры всеобщей истории, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: [nos75@mail.ru](mailto:nos75@mail.ru)

**Сиврикова Надежда Валерьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: [Bobronv@cspu.ru](mailto:Bobronv@cspu.ru)



*Выявлены достоверные различия в личностных ценностях подростков малого и большого городов. Подростки малого города больше ориентированы на спорт и меньше проводят времени в Интернете. Среди них больше тех, кто заинтересован в продолжении получения образования для реализации своих планов. Среди качеств, помогающих достичь жизненных целей, они ценят доброту, искренность, уверенность. Подростки из большого города больше времени проводят в виртуальном пространстве и менее активны в реальной жизни. Среди них меньше тех, кто читает художественную литературу и занимается спортом. Придавая значимость таким качествам, как общительность и ответственность, подростки большого города более уверены в достижении целей, в том числе в получении образования, поскольку они имеют в рамках социальной среды больше возможностей для удовлетворения социокультурных потребностей.*

*Утверждается, что подростки, не имеющие устойчивой системы личностных ценностей, подвержены влиянию негативных факторов. Раскрыты следующие риски в процессе формирования личностных ценностей подростков: отсутствие идеала, медиавовлеченность, пассивность к чтению художественной литературы.*

**Заключение.** *Полученные результаты свидетельствуют о наличии особенностей личностных ценностей подростков, которые зависят от социальной среды большого и малого городов. На основе полученных результатов делается вывод о доминантных рисках в процессе формирования личностных ценностей подростков.*

**Ключевые слова:** *подростки; личностные ценности подростков; медиавовлеченность подростков; идеал; здоровый образ жизни; образование; выбор профессии; качества личности.*

### Постановка проблемы

Актуальность исследования обусловлена важностью понимания специфики личностных ценностей в подростковом возрасте, которые в значительной степени определяют поведение человека, позволяют организовывать деятельность личности в определенных ситуациях. Процесс взросления современных подростков происходит в условиях разрушения традиционных норм и ценностей, снижения общей культуры, усиления влияния медийного пространства. Все это зачастую приводит к тому, что отсутствие положительной устойчиво доминирующей системы ценностей усиливает в молодежной среде процесс личностной деформации, что вызывает развитие различных форм асоциального поведения, формирование криминальной субкультуры. Социальные явления

современности – чрезмерная занятость родителей, наличие семейного неблагополучия, больший ориентир образовательных организаций на учебный, а не воспитательный процесс – приводят к тому, что часто никто не разговаривает с подростками о жизни, не помогает понять им самих себя, осознать, что является для них значимым. Опасность непонимания приводит к тому, что у детей отсутствуют правильные ценностные ориентиры.

Однако составление обобщенного портрета ценностей может являться недостаточным для более полного понимания детей. Значимость изучения ценностных характеристик подростков с учетом влияния социальной среды большого и малого городов подчеркивают ряд ученых, таких как М. Ю. Сибирева, Н. А. Соколова, Е. Ю. Дмитриева и др.<sup>1</sup> Малый и большой город качеством социальной

<sup>1</sup> Сибирева М. Ю. Влияние мегаполиса на социализацию ребенка // Образование и общество: Всероссий-

ская социологическая конференция к 20-летию Российского общества социологов. – М.: Институт социологии Российской академии наук, 2009. – С. 103;



среды влияют на социализационные процессы, формируют специфические характеристики и ценности личности подростка. Решение проблемы исследования личностных ценностей подростков возможно при условии выявления особенностей личностных ценностей у подростков в зависимости от социальных условий проживания.

Возрастание информационных потоков, недостаток примеров, образцов для выстраивания детьми моделей поведения в обществе выступает еще одной причиной, заставляющей подумать о необходимости выявления рисков в процессе формирования личностных ценностей подростков. Мы ожидаем, что определение особенностей личностных ценностей подростков малого и большого городов и рисков в процессе их формирования позволят более эффективно организовать учебно-воспитательный процесс с детьми.

В период отрочества меняется нравственный облик подростка, находящегося в поиске новых личных ценностей, которые должны прийти на смену детским правилам (Е. Erikson), планируются пути и способы достижения жизненных целей<sup>2</sup>. Проблема рассмотрения типов ценностей в науке приобрела большое значение. Их выделяют по разным основаниям: по содержанию, форме, субъекту<sup>3</sup>. Так, в 1990-е гг. коллективом авторов под руководством С. Щегловой изучались социальные ценности: готовность подростков реформировать общество, отношение к правам, отношение к СМИ<sup>4</sup>.

В последние годы в разных странах мира были проведены сравнительные исследования на предмет соотношения материальных и духовных ценностей. Так, R. Inglehart, W. E. Baker провели обзор ценностей и установили, что люди во всем мире отказываются от традиционных ценностей в пользу светских (рациональных) [24]. Аналогичные результаты были получены и в более поздних исследованиях, проводимых в России [10; 15]. Так, в статье П. Ю. Тазова отмечено, что социокультурные процессы 1960-х гг. задали в России «романтизм», духовность в ценностном сознании молодежи, который в дальнейшем в конце 1970-х гг. стал постепенно уступать место индивидуализму [15]. Переход к рыночному обществу усилил эту направленность в ценностях молодежи, а разрушение «коллективистской» морали и отсутствие культурных и социальных интеграторов общества усилили автономизацию личности молодого человека. Автор выделил ключевые ценности, характерные для разных поколений молодежи 1960–2010 гг. Для поколения 1960-х гг. была характерна высокая значимость такой социальной ценности, как «приносить пользу обществу», для современной молодежи более значимыми являются ценности индивидуального успеха и личной эффективности, связанные с материальным достатком [15]. Схожие результаты были получены И. И. Вартаковой [2], Т. К. Ростовской [12], А. М. Рикель и С. В. Доренской [10]. Исследования, проводимые этими авторами в по-

Соколова Н. А., Дмитриева Е. Ю. Исследование влияния микрофакторов социализации как условие социально-педагогической поддержки личности современного подростка // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения. ЧГПУ. – 2004. – № 25. – С. 40–45.

<sup>2</sup> Erikson E. H. Identity, youth and crisis. – New York: W. W. Norton Company, 1968.

<sup>3</sup> Систематическая философия: учеб. пособие / под ред. Л. Я. Курочкиной. – Воронеж: Воронежский государственный технический университет, 2010. – 303 с.

<sup>4</sup> Цымбаленко С., Щеглова С. Кто они, подростки девяностых? (социологический портрет современного детства) // Воспитание школьников. – 1995. – № 6. – С. 48.

следние 10 лет, показали, что молодое поколение россиян отличается от старшего поколения ориентацией на личный успех и комфорт, значительным ростом ценностей материального достатка. О. В. Гребенникова говорит о том, что современные подростки традиционны в понимании семейных ценностей, но не имеют четких представлений об общечеловеческих, личностных ценностях [3].

Исследуя подростков, актуальным, на наш взгляд, становится вопрос рассмотрения личностных ценностей, которые становятся их достоянием, приобретают личностный смысл для ребенка. *В науке к вопросу изучения видов и особенностей личностных ценностей* обращались В. А. Барьяданова, О. В. Закревская и др. [1; 5]. Основываясь на их позициях, в нашем исследовании мы рассматриваем такие виды личностных ценностей, как образование, здоровый образ жизни, личностные качества, которые помогут ребенку взаимодействию в жизни. В науке нет комплексных исследований, направленных на исследование данной группы ценностей. Мы находим лишь отдельные аспекты. Обратимся к работам, посвященным выбору личностных качеств подростками, которые, на их взгляд, помогают им состояться в жизни.

О. В. Унру считает, что показательной личностной ценностью для подростка является его восприятие мира, которое идет через субъективную оценку других людей, отношение к которым проявляется в системе ценных для него качеств личности [16]. По мнению З. К. Селивановой, приоритетными для подростка являются нравственные качества человека: доброта, терпение, ответственность, дружелюбие [13]. Молодому поколению необходимо чувство ответственности, и подростки

ценят в людях умение преодолевать препятствия, уверенность в себе, творческое начало [9; 2]. Зарубежные авторы исследуют такие важные для подростка качества, как толерантность и идентичность [20; 21], а также влияние гражданской позиции на ценности подростков [30].

Важным для нашего исследования является аспект рассмотрения личностных ценностей подростков большого и малого городов на основе сравнительного анализа. Отличительные особенности ценностных ориентаций детей разного рода поселений отмечены в трудах ряда ученых. Так, исследования О. А. Гордеевой качеств, которые ценят дети в себе и других людях, выявили различия в ценностях подростков большого и малого городов. Для подростков мегаполиса характерны такие ценности, как согласие с самим собой и разнообразная жизнь, они ориентированы на личностное развитие. Дети малого города ценят уважение к старшему поколению, уважение и одобрение другими, т. е. уважение традиций социума<sup>5</sup>.

В более поздних работах авторов, посвященных ценности образования, профессионального самоопределения прослеживается неоднозначность в характеристиках ценностей подростков, проживающих в малых и больших городах. Так, З. К. Селиванова отмечает, что различий в ответах подростков малого, среднего и большого городов не наблюдается. Результаты показали, что изменений базовых цивилизационных ценностей среди подростков почти не происходит, но резко изменилась степень социальной востребованности этих ценностей, например, альтруизма, познания, творчества, высокой духовности и других традиционных ценностей российского общества, а как следствие – и многих творческих профессий [13].

<sup>5</sup>Гордеева О. А. Ценностные ориентации подростков из малого и большого городов // Система ценностей современного общества. – 2010. – № 12. – С. 272–277.

Работы Г. Ф. Шафранова-Куцева и Г. З. Ефимовой, напротив, отмечают, что подростков большого города в аспекте ценностей отличает больший оптимизм, более прагматичный подход к профессиональному самоопределению и более активная социальная позиция [18]. Это находит подтверждение в работах А. М. Скотниковой и А. Г. Дерябиной. Они обнаружили, что для подростков большого города жизненным ориентиром является активная жизненная позиция, а также стремление к достижению личного успеха, желание самостоятельно принимать решения, быть независимыми в поступках, успешными, квалифицированными, влиятельными, вести интересную, насыщенную, деятельную жизнь. Такие ценностные ориентации создают внутренние условия для самореализации, активного самоутверждения себя в жизни. Для подростков малого города ценным является наличие семьи и способность обеспечивать ее материально, а также стабильность общества<sup>6</sup>.

Однако мы не обнаружили современных исследований, направленных на сравнение всех выше обозначенных личностных ценностей подростков большого и малого городов.

Следует обратить внимание на *риски*, которые могут влиять на формирование личностных ценностей. В научной литературе обращаются к анализу рисков в процессе формирования подростков в целом. Так, И. Ф. Деметьева отмечает, что факторами риска выступают неблагополучие в семье, состояние

здоровья и отношение к нему самих детей, недостаточная развитость инфраструктуры для детей (детские образовательные организации, оздоровительные центры) [4]. В работах Н. Е. Грибановой отмечается, что на формирование ценностей негативно могут влиять склонность к употреблению алкоголя и наркотиков, наличие в процессе взаимодействия с другими людьми грубости и хамства<sup>7</sup>. Риски в процессе формирования личности в условиях большого города рассматриваются в работах М. Ю. Сибиревой. Автор отмечает, что такими выступают большое количество людей, пространственные характеристики и др.<sup>8</sup>

В литературе мы находим доминирующий фактор негативного воздействия на формирование личностных ценностей подростков – Интернет. Однако стоит отметить, что авторы неоднозначно оценивают это влияние. Так, П. С. Макеев осуществил поколенческий анализ современных детей и пришел к заключению о том, что современные технологии позволяют уже в юном возрасте самоопределяться и развиваться личности, достигать высших точек в деятельности [7]. Интернет, по данным отечественных исследований, рассматривается подростками как форма досуга [15], занимающая в их жизни значительное место [6; 7]. Подростки как у нас в стране, так и за рубежом ежедневно пользуются Интернетом, и для большинства из них основной причиной онлайн-общения являются коммуника-

<sup>6</sup> Скотникова А. М., Дерябина А. Г. Особенности ценностно-смысловой сферы подростков, проживающих в больших и малых городах // Личность в современном мире: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции / Уральский государственный педагогический университет; Институт психологии; отв. ред. Н. С. Белоусова, 2014. – С. 253–263.

<sup>7</sup> Грибанова Н. Е. Исследование ценностных ориентаций старшеклассников // Вестник Костромского

государственного университета. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 3. – С. 193–197.

<sup>8</sup> Сибирева М. Ю. Влияние мегаполиса на социализацию ребенка // Образование и общество: Всероссийская социологическая конференция к 20-летию Российского общества социологов. – М.: Институт социологии Российской академии наук, 2009. – С. 103.

ционные действия [6; 25–27]. Исследователями отмечается высокая степень активности подростков в социальных сетях [6]. Было установлено, что число друзей в Facebook оказало позитивное воздействие на самоконтроль, а онлайн-отношения со временем способствовали началу реальных отношений [11; 28].

Ученые доказали, что использование информационно-коммуникационных технологий во время уроков в школе и для отдыха значительно и положительно влияет на формирование социальной коммуникации и учебной мотивации учащихся [19; 23; 26]. Ряд исследователей рассматривают социальные сети как основу для новых педагогических технологий [6; 27; 33].

Однако негативное влияние также подчеркивается. Зарубежные исследователи неоднократно доказывали, что Интернет оказывает негативное влияние на общее психологическое благополучие подростков и отношения с другими [22; 25; 29–31]. Даже высокая пользовательская эффективность подростков не уменьшает негативного влияния интернет-зависимости на психологическое благополучие подростков [22; 29; 32]. D. A. Scott, B. Valley, B. A. Simesca показали, что последствия привязанности к технологии включают снижение социальных навыков, самомотивации, эмоционального интеллекта и усиление конфликта с другими [32]. Другие исследования подтвердили, что существует негативное влияние социальных сетей на успеваемость школьников [25] и на их самооощение [30].

Таким образом, многие ученые считают важным изучение ценностей подростков, так как изменения общества отражаются в трансформациях ценностной системы подрастающего поколения. Однако накопленных данных недостаточно для понимания современных ценностных тенденций развития подростков. В связи с этим авторы ставят цель статьи –

представление выявленных особенностей личностных ценностей подростков малого и большого городов и рисков в процессе их формирования.

### Материалы и методы исследования

Целью исследования является выявление особенностей личностных ценностей подростков и их сравнительный анализ у подростков большого и малого городов. Эмпирические результаты исследования основаны на данных, собранных в 2018 г. в муниципальных общеобразовательных школах г. Челябинска (125 чел.) и г. Пласта Челябинской области (67 чел.). В исследовании приняли участие 192 подростка обоего пола (101 мальчик и 91 девочка) 8-х и 9-х классов. Возраст респондентов: 14–15 лет. Большинство из них (73,5 %) проживают в полных семьях, с мамой или с мамой и бабушкой – 14,2 %, с бабушкой – 2,1 %, с отцом – 0,5 %. Данная возрастная группа была выбрана в связи с тем, что в последние годы более половины учащихся 9-х классов уходят из школы и продолжают обучение в учебных заведениях среднего профессионального образования. И результаты, полученные в ходе исследования, могут помочь выделить проблемные зоны в планировании подростками своей жизненной перспективы.

Для сбора эмпирических данных использовалась специально разработанная Е. Г. Черниковой анкета, состоящая из двух основных блоков:

1) личностные ценности подростков (отношение подростков к образованию, своему здоровью и здоровому образу жизни, качествам личности, которые помогут состояться в жизни);

2) риски в процессе формирования личностных ценностей (медиапотребление, отсутствие идеалов, пассивное отношение к чтению художественной литературы).

Всего анкета содержала 27 вопросов (открытых и закрытых, прямых и косвенных, о фактах, мнениях, оценках).

### Результаты исследования, обсуждение

Изучение личностных ценностей подростков показало, что первое место в иерархии ценностей занимает семья – 77,8 % (табл. 1). Следует отметить, что приоритет семьи как важнейшей ценности подтверждают исследования Ю. П. Лежниной, П. С. Макеева, А. В. Петрова, З. К. Селивановой, В. Е. Семенова и др.<sup>9</sup> По мнению Ю. П. Лежниной, семья

в ряду других ценностей стоит выше не только в России, но и в европейских странах<sup>10</sup>. На втором месте в рейтинге ценностей подростков находится здоровье (76,7 %), на третьем – любовь (61,9 %). Интересно, что замыкают пятерку важнейших ценностей материальная обеспеченность (52,4 %) и дружба (51,3 %). Для подростков малого города материальная обеспеченность оказалась достоверно более значима, чем для подростков большого города (45,3 % против 64,0 %,  $F = 6,023$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Таблица 1

Наиболее значимые личностные ценности подростков из малого города и мегаполиса

Table 1

### The most significant personal values of adolescents from a small city and metropolis

Ценности	Кол-во выборов (%)	Ранг	Малый город (%)	Мегаполис (%)	F	Достоверность различий
Благополучная счастливая семья	77,8	1	82,8	75,2	0,271	$p \leq 0,001$
Здоровье	76,7	2	76,6	76,8	0,554	
Любовь	61,9	3	60,9	62,4	0,687	
Материальная обеспеченность	52,4	4	64,0	45,3	6,023	
Дружба	51,3	5	48,4	52,8	0,645	
Образование, карьера	45,5	6	48,4	44,0	0,644	

Образование и карьера являются значимыми для 45,6 % подростков. В то же время выбор наиболее значимых жизненных ценностей отражает противоречивость нравственных норм и ценностей подрастающего поколения. Так, наряду с выше названными ценностями 62,1 % подростков в качестве наиболее важных в жизни считают жизнь в свое удо-

вольствие, 44,3 % – жизнь без всяких обязательств перед кем-либо, 22,6 % – развлечение и отдых. К непопулярным среди подростков ценностям относятся саморазвитие и самосовершенствование (14,2 %), нравственность (13,0 %), власть (6,8 %). Таким образом, в общей системе ценностей именно личностные являются приоритетными.

<sup>9</sup>Лежнина Ю. П. Семья в ценностных ориентациях // Социологические исследования. – 2009. – № 12. – С. 70; Петров А. В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // Социологические исследования. – 2008. – № 2. – С. 85; Се-

менов В. Е. Ценностные ориентации и проблемы воспитания современной молодежи // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С. 37–43.

<sup>10</sup>Лежнина Ю. П. Семья в ценностных ориентациях // Социологические исследования. – 2009. – № 12. – С. 70.

Рассмотрим отдельные результаты по исследованию такой личностной ценности, как образование. Продолжить обучение планируют большинство подростков (76,2 %). Из

малого города несколько больше, чем из мегаполиса (81,3 % против 73,6 %). Мотивы продолжения обучения представлены в таблице 2.

Таблица 2

### Мотивы продолжения обучения подростками

Таблица 2

### Motives for continuing education of adolescents

Мотивы	Кол-во выборов (%)	Ранг	Малый город (%)	Мегаполис (%)
Знания пригодятся в жизни	48,7	2	57,8	44,0
Получить престижную профессию	66,7	1	70,3	64,8
Стать хорошим специалистом	31,2	4	39,1	27,2
Добиться материального благополучия	41,3	3	48,4	37,6
Стать культурным, образованным человеком	15,3	6	10,9	17,6
Хорошо воспитать своих детей	21,2	5	25,0	19,2
Организовать свое дело	15,3	7	17,2	14,4
Стать политическим лидером	1,6	9	1,6	1,6
Стать военным, участвовать в боевых действиях	2,1	8	1,6	2,4

Из таблицы следует, что на первом месте находится мотив «получить престижную профессию» (66,7 %), на втором – «знания пригодятся в жизни» (48,7 %), на третьем – «добиться материального благополучия» (41,3 %). Из таблицы также видно, что подростки из малого города больше, чем подростки из мегаполиса заинтересованы в продолжении образования для реализации своих жизненных целей.

Перейдем к результатам по такой личностной ценности, как качества личности, которые помогают подросткам в организации взаимодействия с другими людьми (табл. 3).

Чаще всего как значимые для подростков качества в других людях называются: честность (70,9 %), доброта (63,5 %), чувство юмора (63,0 %), надежность (45,0 %) и искренность (44,4 %), т. е. наряду с нравственными качествами (честность, доброта) подростки отмечают важные для общения качества (искренность, надежность, чувство юмора), позволяющее легче справляться с жизненными

трудностями. В то же время вызывает некоторую тревогу тот факт, что такие важные для становления молодого человека качества, как целеустремленность (16,9 %), уверенность (18,5 %), ответственность (29,1 %) выбирает небольшое число подростков. В исследовании 2010 г. первые пять мест в рейтинге предпочитаемых качеств занимали доброта/терпение (58 %), умение дружить и сила характера (по 51 %), красота (46 %) и самостоятельность/независимость (36 %). Интеллект, хорошее образование были на шестом месте (35 %) [3, с. 81]. В нашем исследовании «ум» оказался во второй половине списка, менее трети подростков (28,0 %) ценят людей с высоким интеллектом. Подростки из малого города чаще, чем подростки мегаполиса считают себя добрыми, искренними, открытыми и уверенными. В то же время больше подростков из мегаполиса считают себя ответственными и общительными.

Таблица 3

**Качества, наиболее ценимые подростками в людях**

Table 3

**Qualities most valued by teens in people**

Качества	Процент от общего числа выборов	Малый город (%)	Мегполис (%)
Доброта	63,5	70,3	60,0
Честность	70,9	70,3	71,2
Искренность	44,4	56,3	38,4
Чувство юмора	63,0	65,6	61,6
Отзывчивость	37,6	35,9	38,4
Целеустремленность	16,9	15,6	17,6
Прагматичность	2,1	4,7	0,8
Открытость	29,1	32,0	23,4
Ум	28,0	26,6	28,8
Ответственность	29,1	23,4	32,0
Общительность	32,8	26,6	36,0
Жертвенность	2,1	3,1	1,6
Спокойствие	15,3	12,5	16,8
Цельность	3,2	3,1	3,2
Надежность	45,0	43,8	45,6
Уверенность	18,5	23,4	16,0

Сравнение с исследованиями 1990-х гг. показало, что в тот период более половины подростков больше всего ценили умных людей (56,3 %), деловых, практичных в жизни (40,3 %), справедливых (47,9 %), с сильным характером (44,1 %) и при этом добрых, хорошо относящихся к другим людям (53,9 %). В тяжелое перестроечное время от большинства людей требовались именно эти качества [15, с. 31].

Ретроспективные исследования отмечают, что здоровый образ жизни всегда являлся ценностью для подрастающего поколения [8, с. 45]. Ранее мы также писали о важности развития определенных жизненных навыков, необходимых для формирования и под-

держания здорового образа жизни у подростков [17]. Рассмотрим ценность здорового образа жизни современных подростков (табл. 4).

Более половины подростков (50,3 %) ведут здоровый и активный образ жизни, однако спортом занимаются почти вдвое меньше (30,2 %). Каждый пятый (20,6 %) ведет здоровый, но малоактивный образ жизни. Относятся положительно, но не придерживаются здорового образа жизни 16,9 % респондентов. Еще 4,8 % не считают нужным вести здоровый образ жизни. Таким образом, только третья часть подростков, участвовавших в исследовании, имеют представление о пользе и необходимости здорового образа жизни и прикладывают усилия для его сохранения. Подростки из малого города чаще, чем подростки из мегаполиса занимаются спортом (42 % против 24,0 %).

Таблица 4

### Отношение подростков к здоровью и здоровому образу жизни

Table 4

#### Adolescent attitude to health and healthy lifestyle

Варианты ответов	Процент от общего числа выборов	Малый город (%)	Мегполис (%)
Я тоже веду здоровый и активный образ жизни	50,3	57,8	46,4
Веду здоровый, но малоактивный образ жизни	20,6	12,5	24,8
Отношусь положительно, но не придерживаюсь здорового образа жизни	16,9	17,2	16,8
Не считаю нужным, здоровья хватает	4,8	7,8	3,2
Отношусь отрицательно	5,3	4,7	5,6
Мне все равно	1,1	1,6	0,8

Рассмотрим риски, которые могут оказать влияние на формирование личностных ценностей. К ним мы относим влияние Интернета, наличие или отсутствие идеала, отношение к прочтению художественной литературы.

Приоритетное место в системе рисков занимает *общение в Интернете*. Значительная часть респондентов (40,3 %) ответили, что «почти все свободное время», «все свободное время и даже на уроках» находятся в Интернете. Почти каждый третий (30 %) ответил, что общение в Интернете занимает у него 2–3 часа ежедневно, т. е. более половины респондентов все свое свободное время посвящают Интернету. Каждый четвертый (25,2 %) благодаря Интернету стал смелее высказывать свое мнение, стали более терпимыми 15,4 % подростков. Также подростки отмечают и негативное влияние Интернета на свою жизнь: 6,8 % подростков указали, что они стали более нервными и 3,7 % – более агрессивными. Анализ результатов исследования с применением точного критерия Фишера позволил установить, что среди подростков, ограничивающих свое пребывание в Интернете 2–3 часами в день, в отличие от тех, кто почти все свободное время проводит в Интернете, больше людей, которые ценят в других целеустремленность ( $F = 4,000, p \leq 0,06$ ), ответственность

( $F = 4,414, p \leq 0,04$ ), надежность ( $F = 3,865, p \leq 0,06$ ). Они также чаще ориентированы на здоровый образ жизни ( $F = 5,427, p \leq 0,03$ ).

Подростки, у которых все свободное время связано с Интернетом, чаще значимыми целями в жизни называют «жизнь в достатке» ( $F = 3,379, p \leq 0,08$ ) и «получение хорошего образования» ( $F = 4,917, p \leq 0,04$ ). Они чаще готовы тратить деньги на развлечения ( $F = 11,058, p \leq 0,01$ ) и модную одежду ( $F = 3,799, p \leq 0,05$ ), чем их сверстники, время пребывания в Интернете которых ограничено 2–3 часами в день.

Таким образом, с одной стороны, виртуальное общение дает возможность подросткам удовлетворить потребность в общении, способствует формированию коммуникативных качеств, а с другой стороны, приводит к стимулированию развития материальных ценностей и деформации личности, не формирует личностные ценности.

Представления подростков о себе и других людях могут формироваться под влиянием родителей, сверстников. Наличие идеала является важным условием формирования личности (Л. И. Божович и др.). Однако проведенное нами исследование показало, что большинство подростков не имеют образцов для подражания. Более половины (58,9 %) не хотели

бы походить ни на кого другого, а стремятся быть похожими на самих себя. В исследовании П. К. Макеева на мать хотели быть похожими 43 % подростков, на отца – 25 %, на бабушку или дедушку – 15 %. Мы видим, что в данной выборке подростки более ориентированы на своих родителей и прародителей, чем в нашем исследовании. Если автор исследования утверждал, что идеалы подростков формируют детско-родительские отношения, а не общество, то сегодня эта тенденция изменилась под влиянием в первую очередь средств массовой информации [7, с. 57]. Примерно каждый девятый участник исследования хотел бы быть похожим на героя фильма. Свои идеалы в кинематографе подростки находят в зарубежном кино, а в политической сфере называют российских политиков, в том числе президента страны В. В. Путина. Значительное место в жизни подростков стали иметь блогеры, в более ранних исследованиях они не играли такой роли в жизни подростков. Каждый десятый в 2015 г. выбирал в качестве образца для подражания бизнесмена или предпринимателя (12,5 %), и сегодня они не теряют привлекательности для подростков (10 %) [7, с. 56].

На вопрос «Вы читаете книги кроме учебников?» утвердительно ответили 38,6 %. Однако 49,1 % читают только иногда, а 10,1 % (каждый десятый) не читают никогда, т. е. больше половины подростков либо вообще книг не читают, либо делают это крайне редко. Современные подростки предпочитают литературу таких жанров, как ужасы, постапокалиптическая антиутопия, фэнтези, детективы. Эти жанры созвучны с амбивалентными сложными переживаниями в подростковом возрасте. Таким образом, по нашему мнению, отсутствие положительного идеала является фактором риска для формирования необходимых для жизни качеств, благодаря которым

можно взаимодействовать в жизни. Пассивность к чтению художественной литературы негативно может отражаться на желании получить образование и определиться с профессией, на формировании такой ценности, как здоровый образ жизни.

### Заключение

Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, а также проведенное нами эмпирическое исследование позволили выделить следующие особенности личностных ценностей подростков большого и малого городов.

1. Установлено, что у подростков большого и малого городов сохраняется традиционная шкала ценностей, которая определяет их цели на будущее. Подростки ценят семейное счастье, успех в профессии, материальный достаток, общение с друзьями. Образование и карьера являются значимыми для половины подростков, принявших участие в исследовании. Подростки ценят в людях честность, доброту, чувство юмора, надежность и искренность.

В большинстве своем подростки не имеют жизненных идеалов и образцов для подражания. Они мало читают, много времени проводят в Интернете, предпочитают смотреть зарубежные кинофильмы. Современные подростки недостаточно внимания уделяют своему здоровью, не понимают ценность здорового образа жизни, только третья часть подростков занимается спортом.

2. Выявлены достоверные различия в личностных ценностях подростков малого и большого городов.

Для подростков из малого города материальный достаток оказался более значимым, чем для подростков из большого города. При этом подростки из малого города считают

наиболее важными препятствиями к достижению поставленных целей невысокое материальное положение семьи ( $F = 3,916, p \leq 0,01$ ), нестабильность экономики в стране ( $F = 4,731, p \leq 0,01$ ), отсутствие правовых знаний ( $F = 4,439, p \leq 0,01$ ).

Подростки из малого города больше, чем подростки из мегаполиса заинтересованы в продолжении образования для реализации своих жизненных целей.

Подростки из малого города чаще, чем подростки мегаполиса считают себя добрыми, искренними, открытыми и уверенными. В то же время больше подростков из мегаполиса считают себя ответственными и общительными.

Почти в два раза больше подростков из малого города занимаются спортом по сравнению с подростками из большого города ( $F = 6,612, p \leq 0,01$ ). Среди них почти в пять раз меньше тех, кто свое свободное время проводит в Интернете.

Подростки из малого города достоверно чаще подростков из большого города смотрят молодежные и учебные программы, что говорит о развитости познавательных мотивов, стремлении получить информацию о жизни, расширить кругозор.

3. Социализационные особенности малого и большого городов определяют разницу в характеристиках современных подростков, растущих в этих социальных средах. Социальная среда малого города обуславливает формирование личности с более выраженной духовной направленностью, стремлением к здоровому образу жизни. Подростки малого города проводят больше времени в реальном

пространстве, занимаясь спортом, просмотром телепередач. При этом они осознают свою правовую безграмотность, зависимость будущего от ситуации в стране и материального положения семьи.

Подростки же большого города не мыслят жизни без Интернета, они менее активны в реальной жизни. Подростки большого города более уверены в достижении цели, поскольку они имеют в рамках социальной среды больше возможностей в удовлетворении социокультурных потребностей.

4. Риском, который влияет на формирование личностных ценностей, является высокая медиавовлеченность, что отражает тенденцию к увеличению прагматизма, приоритета материальных ценностей. Среди подростков, ограничивающих свое пребывание в Интернете 2–3 часами в день, в отличие от тех, кто почти все свободное время проводит в Интернете, больше людей, которые чаще ориентированы на здоровый образ жизни.

Риском является и отсутствие положительных идеалов в жизни, в том числе из художественной литературы, что может повлиять на формирование личностных качеств, благодаря которым можно взаимодействовать в социуме. Более половины (58,9 %) не хотели бы ни на кого походить.

В целом же характеристики подростков малого и большого городов в отношении их ценностных ориентаций и целей совпадают: семейные ценности, ценности дружбы. Но в то же время эти характеристики отражают особенности поколения, растущего в информационной среде (жизнь в Интернете), в обществе потребления (жизнь в свое удовольствие, без обязательств), обществе без идеалов.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Барьядаева В. А.** К вопросу о ценностях и их классификация // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 6. – С. 84–88 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12953407>
2. **Вартанова И. И.** Психологические особенности мотивации и ценностей у старшеклассников разного пола // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 3. – С. 63–70. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220307> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29898533>
3. **Гребенникова О. В.** Особенности социальных представлений современных российских подростков // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2010. – № 2 (10). – С. 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13922159>
4. **Дементьева И. Ф.** Факторы риска современного детства // Социологические исследования. – 2011. – № 10 (330). – С. 108–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17031024>
5. **Закревская О. В.** Особенности развития ценностно-смысловой сферы старших подростков // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 655. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22528463>
6. **Королева Д. О.** Использование социальных сетей в образовании и социализации подростка: аналитический обзор эмпирических исследований (международный опыт) // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 1. – С. 28–37. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2015200104> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23104472>
7. **Макеев П. С.** Поколенческий анализ современных детей и подростков: количественный анализ характеристик // Социальная политика и социология. – 2015. – Т. 14, № 3-1 (109). – С. 52–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24391947>
8. **Перебейнос А. Е., Пташко Т. Г.** Участие учащейся молодежи Урала в общественной, культурной и политической жизни во второй половине XIX – начале XX веков // Новый исторический вестник. – 2018. – № 3 (57). – С. 42–58. DOI: <http://dx.doi.org/10.24411/2072-9286-2018-00022> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36881283>
9. **Черникова Е. Г., Пташко Т. Г.** Система социального образования студента в условиях педагогического процесса вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 95–100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29345648>
10. **Рикель А. М., Доренская С. В.** Социально-психологическая модель ценностей различных поколений современного российского общества // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 4. – С. 205–225. DOI: <http://dx.doi.org/10.21702/rpj.2017.4.10> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32468190>
11. **Рослякова С. В., Пташко Т. Г., Черникова Е. Г.** Особенности социализации современных подростков // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 4 (25). – С. 292–296. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36746068>
12. **Ростовская Т. К.** Семья и семейный образ жизни в системе ценностей поколений // Человек в мире культуры. – 2015. – № 2. – С. 3–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25220390>
13. **Селиванова З. К.** Динамика и взаимосвязь ценностных ориентаций и жизненных целей городских подростков // Социологические исследования. – 2013. – № 8 (352). – С. 80–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20189972>
14. **Собкин В. С.** Современный подросток в социальных сетях // Педагогика. – 2016. – № 8. – С. 61–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27261730>



15. **Тазов П. Ю.** Динамика ценностей российской молодежи 1960–2010 гг. в социокультурном анализе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 1435. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25325176>
16. **Унру О. В.** Экспериментальное исследование системы ценностей подростков в детской общественной организации // Системная психология и социология. – 2015. – № 1 (13). – С. 73–82. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23875620>
17. **Черникова Е. Г.** К вопросу о формировании здорового жизненного стиля у подростков // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 4 (333). – С. 169–172. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21682881>
18. **Шафранов-Куцев Г. Ф., Ефимова Г. З.** Социологический портрет старшеклассника университетской (элитной) гимназии в региональном интерьере // Образование и наука. – 2014. – № 10. – С. 76–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22739421>
19. **Aarepattamannil S., Khine M. S.** Early adolescents' use of information and communication technologies (ICTs) for social communication in 20 countries: Examining the roles of ICT-related behavioral and motivational characteristics // Computers in Human Behavior. – 2017. – Vol. 73. – P. 263–272. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.058>
20. **Dahl V.** Reducing adolescents' approval of political violence. The social influence of universalistic and immigrant-friendly peers // Zeitschrift fur Psychologie. – 2017. – Vol. 225, Issue 4. – P. 302–312. DOI: <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000298>
21. **Erentaite R., Vosylis R., Gabrielaviciute I., Raiziene S.** How does School Experience Relate to Adolescent Identity Formation Over Time? Cross-Lagged Associations between School Engagement, School Burnout and Identity Processing Styles // Journal of Youth and Adolescence. – 2018. – Vol. 47, Issue 4. – P. 760–774. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-017-0806-1>
22. **Favotto L., Michaelson V., Davison C.** Perceptions of the influence of computer-mediated communication on the health and well-being of early adolescents // International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being. – 2017. – Vol. 12, Issue 1. – Article: 1335575. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17482631.2017.1335575>
23. **Greenhow C., Askari E.** Learning and teaching with social network sites: a decade of research in k-12 related education // Education and Information Technologies. – 2017. – Vol. 22, Issue 2. – P. 623–645. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>
24. **Inglehart R., Baker W. E.** Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values // American Sociological Review. – 2000. – Vol. 65, № 1. – P. 19–51. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/2657288>
25. **Junco R.** Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance // Computers in Human Behavior. – 2012. – Vol. 28, Issue 1. – P. 187–198. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.026>
26. **Khan M. L., Wohn D. Y., Ellison N. B.** Actual friends matter: An internet skills perspective on teens' informal academic collaboration on Facebook // Computers and Education. – 2014. – Vol. 79. – P. 138–147. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.001>
27. **Manca S., Ranieri M.** Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment // Journal of Computer Assisted Learning. – 2013. – Vol. 29, Issue 6. – P. 487–504. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12007>
28. **Metzler A., Scheithauer H.** The Long-Term Benefits of Positive Self-Presentation via Profile Pictures, Number of Friends and the Initiation of Relationships on Facebook for Adolescents' Self-Esteem and the Initiation of Offline Relationships // Frontiers in Psychology. – 2017. – Vol. 8. – P. 1981. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/FPSYG.2017.01981>



29. **Naeemi S., Tamam E.** The Relationship Between Emotional Dependence on Facebook and Psychological Well-Being in Adolescents Aged 13–16 // *Child Indicators Research*. – 2017. – Vol. 10, Issue 4. – P. 1095–1106. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-016-9438-3>
30. **Obersta U., Renau V., Chamarro A., Carbonell X.** Gender stereotypes in Facebook profiles: Are women more female online? // *Computers in Human Behavior*. – 2016. – Vol. 60. – P. 559–564. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.085>
31. **Oosterhoff B., Ferris K. A., Palmer C. A., Metzger A.** Longitudinal associations among adolescents' organized activity involvement and sociopolitical values // *Social Development*. – 2017. – Vol. 26, Issue 4. – P. 846–859. DOI: <https://doi.org/10.1111/sode.12230>
32. **Scott D. A., Valley B., Simecka B. A.** Mental Health Concerns in the Digital Age // *International Journal of Mental Health and Addiction*. – 2017. – Vol. 15, Issue 3. – P. 604–613. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11469-016-9684-0>
33. **Vasbo K. B., Silseth K., Erstad O.** Being a Learner Using Social Media in School: The Case of Space2cre8 // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2014. – Vol. 58, Issue 1. – P. 110–126. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.773555>



DOI: [10.15293/2658-6762.1902.15](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.15)

Elena Gennadyevna Chernikova,

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor,  
Social Work, Pedagogics and Psychology Department,  
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk,  
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8858-9790>

E-mail: [Helen1268@mail.ru](mailto:Helen1268@mail.ru)

Tatyana Genad'evna Ptashko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,  
Social Work, Pedagogics and Psychology Department,  
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk,  
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0235-4190>

E-mail: [ptashko75@mail.ru](mailto:ptashko75@mail.ru)

Artem Evgenevich Perebeynos,

Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor,  
General History Department,  
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3269-0440>

E-mail: [nos75@mail.ru](mailto:nos75@mail.ru)

Nadezhda Valeryevna Sivrikova,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Psychology of Social Work, Pedagogics and Psychology Department,  
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk,  
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-8113>

E-mail: [Bobronv@cspu.ru](mailto:Bobronv@cspu.ru)

## Adolescents' personal values in towns and cities and risks in their development

### Abstract

**Introduction.** The article is devoted to the problem of studying personal values of modern adolescents, which are developed in contemporary Russian society. The purpose of the research is to identify and describe the characteristics of adolescent's personal values in towns and cities and risks in the process of their formation.

**Materials and Methods.** The methodological basis of the research includes a structural approach to personality studies, analysis and generalization of scientific and theoretical literature. The study of the characteristics of adolescents' personal values in towns and cities was carried out using E.G. Chernikova's questionnaire. For mathematical processing of the research results, Fisher's exact test was used. The sample consisted of 192 adolescents of 8-9 grades in the city of Chelyabinsk and the town called Plast, which is located in Chelyabinsk region.

**Results.** The study found that adolescents retain the traditional scale of values. They value and strive for family happiness, career well-being, financial well-being, and communication with friends. At



the same time, they are pragmatic and selfish, they do not pay enough attention to their health, online communication takes the first place in the structure of their free time.

Significant differences in adolescents' personal values in towns and cities have been identified. Adolescents in towns are more focused on sports and spend less time online. More of them are interested in continuing education for the implementation of their plans. Among the qualities which help to achieve life goals, they appreciate kindness, sincerity, and confidence.

Adolescents from the city spend more time in the virtual space and are less active in real life. Among them, fewer are those who read fiction and play sports. Giving importance to such qualities as sociability and responsibility, the adolescents of a city are more confident in achieving goals, including education, as they have more opportunities within the social environment to meet sociocultural needs.

It is argued that adolescents who do not have a stable system of personal values are subject to the influence of negative factors. The following risks are revealed in the process of developing adolescents personal values: the absence of an ideal, media engagement, and passivity in reading fiction.

**Conclusions.** The results indicate adolescents' personal values, which depend on social environments of towns and cities. On the basis of the obtained results, the conclusion is made about the dominant risks in the process of developing adolescents' personal values.

#### Keywords

Adolescents' personal values; Media engagement in adolescents; Healthy lifestyle; Education; Choosing a career.

#### Acknowledgements

The study was conducted with the financial support of Russian Foundation for Basic Research (RFBR). Project No. 18-013-00910 "Dynamics of the generational values as a marker of the social relations' transformation in Russian society"

## REFERENCES

1. Baryadaeva V. A. To the issue of values and their classification. *Bulletin of the Buryat State University*, 2009, no. 6, pp. 84–88. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12953407>
2. Vartanova I. I. Psychological features of motivation and values in high school students of different sexes. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 63–70. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220307> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29898533>
3. Grebennikova O. V. Social representations peculiarities in modern Russian teenagers. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2010, no. 2, pp. 6. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13922159>
4. Dementeva I. F. Risk factors for contemporary childhood. *Sociological Studies*, 2011, no. 10, pp. 108–114. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17031024>
5. Zakrevskaya O. V. Features of the development of value-semantic sphere of senior teenagers. *Modern Problems of Science and Education*, 2014, no. 3, pp. 655. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22528463>
6. Koroleva D. O. The use of social networks in education and socialization of adolescents: An analytical review of empirical studies (international experience). *Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 28–37. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2015200104> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23104472>



7. Makeev P. S. Pokolenichesky analysis of modern children and adolescents: a quantitative analysis of characteristics. *Social Policy and Sociology*, 2015, vol. 14, no. 3-1, pp. 52–61. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24391947>
8. Perebeynos A. E., Ptashko T. G. The participation of student youth in the social, cultural and political life of the Ural Region in the second half of the 19th -early 20th centuries. *The New Historical Bulletin*, 2018, no. 3, pp. 42–58. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.24411/2072-9286-2018-00022> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36881283>
9. Chernikova E. G., Ptashko T. G. System of student social education in the conditions of higher education pedagogical process. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2017, no. 4, pp. 95–100. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29345648>
10. Rikel A. M., Dorenskaya S. V. A Socio-psychological model of values among different generations in modern Russian society. *Russian Psychological Journal*, 2017, vol. 14, no. 4, pp. 205–225. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.10> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32468190>
11. Roslyakova S. V., Ptashko T. G., Chernikova E. G. Peculiarities of socialization of modern teenagers. *Baltic Humanitarian Journal*, 2018, vol. 7, no. 4, pp. 292–296. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36746068>
12. Rostovskaya T. K. Family and family life in the system of values of generations. *Human in the World of Culture*, 2015, no. 2, pp. 3–9. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25220390>
13. Selivanova S. K. Dynamics and relationships of value orientations and vital goals of urban adolescents. *Sociological Studies*, 2013, no. 8, pp. 80–86. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20189972>
14. Sobkin V. S. The modern teenager on social networks. *Pedagogy*, 2016, no. 8, pp. 61–72. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27261730>
15. Tazov P. Yu. Dynamics of values of Russian youth 1960–2010 gg. in the socio-cultural analysis. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 1-1, pp. 1435. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25325176>
16. Unruh O. V. Experimental research of adolescents' value system in the children's public organization. *Systems Psychology and Sociology*, 2015, no. 1, pp. 73–82. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23875620>
17. Chernikova E. G. To the question of formation of healthy vital style at teenagers. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2014, no. 4, pp. 169–172. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21682881>
18. Shafranov-Kutsev G. F., Efimova G. Z. Sociological Portrait of the senior of the university (elite) gymnasium in Tyumen Region. *Education and Science*, 2014, no. 10, pp. 76–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22739421>
19. Aarepattamannil S., Khine M. S. Early adolescents' use of information and communication technologies (ICTs) for social communication in 20 countries: Examining the roles of ICT-related behavioral and motivational characteristics. *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 73, pp. 263–272. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.058>
20. Dahl V. Reducing adolescents' approval of political violence. The social influence of universalistic and immigrant-friendly peers. *Zeitschrift fur Psychologie*, 2017, vol. 225, issue 4, pp. 302–312. DOI: <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000298>
21. Erentaite R., Vosylis R., Gabrialaviciute I., Raiziene S. How does school experience relate to adolescent identity formation over time? Cross-lagged associations between school engagement, school burnout and identity processing styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 2018, vol. 47, issue 4, pp. 760–774. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-017-0806-1>



22. Favotto L., Michaelson V., Davison C. Perceptions of the influence of computer-mediated communication on the health and well-being of early adolescents. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2017, vol. 12, issue 1, article: 1335575. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17482631.2017.1335575>
23. Greenhow C., Askari E. Learning and teaching with social network sites: a decade of research in k-12 related education. *Education and Information Technologies*, 2017, vol. 22, issue 2, pp. 623–645. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>
24. Inglehart R., Baker W. E. Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 2000, vol. 65, no. 1, pp. 19–51. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/2657288>
25. Junco R. Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 2012, vol. 28, issue 1, pp. 187–198. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.026>
26. Khan M. L., Wohn D. Y., Ellison N. B. Actual friends matter: An internet skills perspective on teens' informal academic collaboration on Facebook. *Computers and Education*, 2014, vol. 79, pp. 138–147. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.001>
27. Manca S., Ranieri M. Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2013, vol. 29, issue 6, pp. 487–504. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12007>
28. Metzler A., Scheithauer H. The long-term benefits of positive self-presentation via profile pictures, number of friends and the initiation of relationships on Facebook for adolescents' self-esteem and the initiation of offline relationships. *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, pp. 1981. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/FPSYG.2017.01981>
29. Naeemi S., Tamam E. The relationship between emotional dependence on facebook and psychological well-being in adolescents aged 13–16. *Child Indicators Research*, 2017, vol. 10, issue 4, pp. 1095–1106. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-016-9438-3>
30. Obersta U., Renau V., Chamarro A., Carbonell X. Gender stereotypes in Facebook profiles: Are women more female online? *Computers in Human Behavior*, 2016, vol. 60, pp. 559–564. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.085>
31. Oosterhoff B., Ferris K. A., Palmer C. A., Metzger A. Longitudinal associations among adolescents' organized activity involvement and sociopolitical values. *Social Development*, 2017, vol. 26, issue 4, pp. 846–859. DOI: <https://doi.org/10.1111/sode.12230>
32. Scott D. A., Valley B., Simecka B. A. Mental health concerns in the digital age. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2017, vol. 15, issue 3, pp. 604–613. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11469-016-9684-0>
33. Vasbo K. B., Silseth K., Erstad O. Being a learner using social media in school: The case of space2cre8. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2014, vol. 58, issue 1, pp. 110–126. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.773555>

Submitted: 21 January 2019

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



## К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Science for Education Today» – электронное периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются. Корректур статей авторам не высылаются.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах половины печатного листа (20000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты;
- аннотация статьи (от 1500 знаков) – отражает проблему, цель, методологию, основные результаты, обобщающее заключение и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Подробно с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://sciforedu.ru/avtoram>



## GUIDE FOR AUTHORS

The scientific journal «Science for Education Today» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal "cabinet" of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors. Manuscripts are not returned.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 0,5 printed page (20000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country;

address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

abstract (200–250 words) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.sciforedu.ru/avtoram>