

DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 23, № 1. 2019

(январь – март)

**Сквозной номер выпуска – 94
16+**

Vol. 23, No. 1. 2019

(January – March)

Continuous issue – 94



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ INTEGRATION OF EDUCATION

DOI: 10.15507/1991-9468

Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего
образования «Национальный
исследовательский Мордовский
государственный университет
им. Н. П. Огарёва»

430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68/1

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68/1
Тел./факс: +7 (834-2) 48-14-24

Издается с января 1996 года
Периодичность издания – 4 раза в год

Подписной индекс в каталоге
агентств «Роспечать»
и «МК-Периодика» – 46316

Scholarly journal

FOUNDER AND PUBLISHER:

Federal State
Budgetary Educational
Institution
of Higher Education
“National Research
Ogarev Mordovia
State University”

68/1 Bolshevistskaya St., Saransk 430005,
Republic of Mordovia, Russia

EDITORIAL OFFICE:

68/1 Bolshevistskaya St., Saransk 430005,
Republic of Mordovia, Russia
Tel/Fax: +7 8342 481424

Published since January 1996
Publication frequency: quarterly

Subscription index in catalogue
of agencies “Rospechat”
and “MK-Periodica” – 46316

e-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru
<http://edumag.mrsu.ru>

При цитировании ссылка на журнал
«Интеграция образования Integration of Education» обязательна.
Полное или частичное воспроизведение в СМИ материалов, опубликованных
в журнале, допускается только с разрешения редакции

© ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2019



Научный журнал «Интеграция образования *Integration of Education*» публикует оригинальные научные исследования в области интеграции образования. Наименование и содержание рубрик журнала соответствуют отраслям науки и группам специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени: **психология, педагогика, социология**.

Редакция осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов с целью экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет. Редакция журнала направляет копии рецензий авторам статей, а также, при поступлении соответствующего запроса, в Министерство науки и высшего образования Российской Федерации.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, изданий и авторства научных публикаций и рекомендациями Комитета по этике научных публикаций.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory

Журнал индексируется и архивируется в:
Российском индексе научного цитирования (РИНЦ)
SCOPUS
EBSCO
ERIH PLUS
SHERPA / Romeo
ResearchBib

Журнал является членом Directory of Open Access Journals (DOAJ),
Committee on Publication Ethics (COPE), Ассоциации научных редакторов
и издателей (АНРИ), CrossRef
и международного сообщества рецензентов Publons

Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons “Attribution”
(«Атрибуция») 4.0 Всемирная





Integration of Education publishes original researches in the field of integration of education. The names and content of the Journal's sections correspond to the fields of science and groups of specialties of scientific workers in accordance with the Nomenclature of Scientific Specialties in which academic degrees are awarded: **Psychology, Pedagogy, Sociology**.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo double-blind peer review. All reviewers are acknowledged experts in the relevant fields of expertise. The reviews are stored in the journal's editorial office for 5 years. The Editorial Board sends to the authors of the submitted articles copies of reviews or a substantiated refusal. The copies of reviews are forwarded by request to the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

Integration of Education is registered in Russian Index of Scientific Citations and submits information about the published articles to Russian Index of Scientific Citations.

The opinions expressed by authors in the journal do not necessarily reflect those of the Editorial Board.

The list of the peer-reviewed scientific publications where the main scientific results of Ph. D. and doctoral theses (by applicants for Candidate of Sciences and Doctor of Sciences degrees) in scientific specialties and their respective branches of science should be published and Ulrichsweb Global Serials Directory

The journal is indexed and archived in:

Russian Index of Scientific Citations

SCOPUS

EBSCO

ERIH PLUS

SHERPA / Romeo

ResearchBib

The journal is a member of the Directory of Open Access Journals (DOAJ), Committee on Publication Ethics (COPE), CrossRef and the international community of reviewers Publons

All the materials of Integration of Education are available under Creative Commons "Attribution" 4.0 license





РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Вдовин Сергей Михайлович – главный редактор, ректор ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», кандидат экономических наук, доцент, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7363-1389>, rector@adm.mrsu.ru (Саранск, Россия)

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора, директор НИИ регионологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор социологических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Саранск, Россия)

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь, член Европейской ассоциации научных редакторов (EASE), кандидат педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, inted@adm.mrsu.ru, inted@mail.ru (Саранск, Россия)

Буквич Райко Миланович – профессор Географического института «Jovan Cvijic» Сербской академии наук и искусств, доктор экономических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6744-3912>, r.bukvic@mail.ru (Сербия, Белград)

Варгас-Эрнандес Хосе Гуадалупе – доктор философии в области государственного управления Исследовательского центра экономических и управленческих наук университета Гвадалахары, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, jvargas2006@gmail.com (Гвадалахара, Халиско, Мексика)

Гафуров Ильшат Рафкатович – ректор ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», доктор экономических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7744-2067>, public.mail@kpfu.ru (Казань, Россия)

Загвязинский Владимир Ильич – заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», научный руководитель Тюменского научно-образовательного центра РАО, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6223-6356>, v.i.zagvyazinskij@utmn.ru (Тюмень, Россия)

Камильо Анджело – доктор философии, ассоциированный профессор менеджмента Школы бизнеса Университета Вудбери, angelo.camillo@woodbury.edu (Бербанк, США)

Кириллова Ольга Владимировна – председатель Российского экспертного совета, представитель РЭС в Scopus CSAB, президент Ассоциации научных редакторов и издателей, кандидат технических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0785-6181>, ovkir@list.ru (Москва, Россия)

Кумар Сагар Лалит – вице-канцлер (президент) Гималайского университета, доктор философии, профессор, dr_lksagar@yahoo.co.in (Нью-Дели, Индия)

Маврудеас Ставрос – профессор департамента экономики Университета Македонии, доктор философии, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@uom.edu.gr (Фессалоники, Греция)

Макаркин Николай Петрович – президент ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор экономических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3952-5811>, makarkin@mrsu.ru (Саранск, Россия)

Маралов Владимир Георгиевич – профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», доктор психологических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, vgmaralov@yandex.ru (Череповец, Россия)

Мерзлякова Галина Витальевна – ректор ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», доктор исторических наук, профессор, rector@udsu.ru (Ижевск, Россия)

Мишра Камлеш – вице-канцлер Университета Ансал, доктор экономики, misra1957@gmail.com (Гургаон, Харьяна, Индия)

Саранцев Геннадий Иванович – заведующий кафедрой методики преподавания математики ФГБОУ ВО «МГПИ им. М. Е. Евсевьева», доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1571-5100>, gisarancev@mail.ru (Саранск, Россия)

Сингх Кадьян Джагбир – почетный президент Института управления стрессом и прикладных наук, ассистирующий профессор департамента коммерции Колледжа им. Свами Шраддхананда Университета Дели, доктор философии, dr.jskadyan@gmail.com (Нью-Дели, Индия)

Стриелковски Вадим – профессор Пражской бизнес-школы, директор Пражского Института повышения квалификации, научный сотрудник Калифорнийского университета Беркли (США), доктор наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6113-3841>, strielkowski@berkeley.edu (Прага, Чехия)

Фёльдеш Чаба – заведующий кафедрой германского языкознания факультета гуманитарных наук Эрфуртского университета, доктор филологических наук, профессор, foeldes@foeldes.eu (Эрфурт, Германия)

Хамуда Самир – профессор физического факультета университета Бенгази, dr.hamouda@gmail.com (Бенгази, Ливия)

Холяиль Ханафи – президент Университета АЗМ в Триполи, доктор философии, профессор, hholail@azmuniversity.edu.lb (Триполи, Ливан)

Чошанов Мурат Аширович – профессор кафедры математических наук и подготовки учителя Техасского университета, доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2852-4311>, mouratt@utep.edu (Эль-Пасо, Техас, США)

Чупрунов Евгений Владимирович – ректор ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», доктор физико-математических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6455-1026>, rector@unn.ru (Нижний Новгород, Россия)

Шафранов-Куцев Геннадий Филиппович – научный руководитель ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», доктор философских наук, профессор, академик РАО, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7823-0525>, g.f.kucev@utmn.ru (Тюмень, Россия)

Юсофф Сазали – директор Института педагогического образования Tuanku Bainun Campus (IPGKT), Министерство образования Малайзии, доктор философии, sazali@iab.edu.my (Пенанг, Малайзия)

Янчук Владимир Александрович – декан факультета профессионального развития специалистов образования ГУО «Академия последилового образования», доктор психологических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/00000-0002-4524-8371>, yanchuk1954@gmail.com (Минск, Республика Беларусь)



EDITORIAL BOARD

Sergey M. Vdovin – Editor in Chief, Rector of National Research Mordovia State University, Ph.D. (Economics), Associate Professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7363-1389>, rector@adm.mrsu.ru (Saransk, Russia)

Sergey V. Polutin – Deputy Editor in Chief, Director of Research Institute of Regional Studies of National Research Mordovia State University, Dr.Sci. (Sociology), Professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Saransk, Russia)

Svetlana V. Gordina – Executive Editor, member of European Association of Science Editors (EASE), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, inted@adm.mrsu.ru, inted@mail.ru (Saransk, Russia)

Rajko M. Bukvich – Professor of Geographic Institute “Jovan Cvijic” of Serbian Academy of Sciences and Arts, Dr.Sci. (Economics), Professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6744-3912>, r.bukvic@mail.ru (Belgrad, Serbia)

Angelo A. Camillo – Ph.D., Associate Professor of Management, School of Business, Woodbury University, angelo.Camillo@woodbury.edu (Burbank, USA)

Evgeniy V. Chuprunov – Rector of Lobachevsky University, Dr.Sci. (Phys.-Math.), Professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6455-1026>, rector@unn.ru (Nizhniy Novgorod, Russia)

Csaba Földes – Professor of Germanic Linguistics, Faculty of Humanities, University of Erfurt, foeldes@foeldes.eu (Erfurt, Germany)

Ilshtat R. Gafurov – Rector of Kazan (Volga region) Federal University, Dr.Sci. (Economics), Professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7744-2067>, public.mail@kpfu.ru (Kazan, Russia)

Samir Hamouda – Professor, Department of Physics, University of Benghazi, dr.hamouda@gmail.com (Benghazi, Libya)

Hanafy Holail – University President, AZM University, Ph.D., Professor, hholail@azmuniversity.edu.lb (Tripoli, Lebanon)

Jagbir Singh Kadyan – President of International Institute of Stress Management & Allied Sciences, New Delhi, India, Asst. Professor, Dept of Commerce, Swami Shradhdhanand College, University of Delhi, India, M.Com (PIMR & Marketing); M.A (Eco); MMS (Fin); GDC&A; MIMA; Doctor of Philosophy (Ph.D.), dr.jskadyan@gmail.com (New Delhi, India)

Olga V. Kirillova – President of the Russian Expert Council (REC), Representative of the REC in Scopus SCAB, President of Association of Scientific Editors and Publishers, Ph.D. (Engineering), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0785-6181>, ovkir@list.ru (Moscow, Russia)

Sagar Lalit Kumar – Vice Chancellor (President) of Himalayan University, Ph.D. (Education) & D.Litt. (Education), Professor, dr_lksagar@yahoo.co.in (New Delhi, India)

Nikolay P. Makarkin – President of National Research Mordovia State University, Dr.Sci. (Economics), Professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3952-5811>, makarkin@mrsu.ru (Saransk, Russia)

Vladimir G. Maralov – Professor of Psychology Chair, Cherepovets State University, Dr.Sci. (Psychology), Honored Scientist of the Russian Federation, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, vgmaralov@yandex.ru (Cherepovets, Russia)

Stavros Mavroudeas – Professor of Political Economy, Department of Economics, University of Macedonia, Ph.D., ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@uom.edu.gr (Thessaloniki, Greece)

Galina V. Merzlyakova – Rector of Udmurt State University, Dr.Sci. (History), Professor, rector@udsu.ru (Izhevsk, Russia)

Kamlesh Misra – Vice Chancellor, Ansal University, Ph.D. (Philosophy), misra1957@gmail.com (Gurgaon, India)

Gennady I. Sarantsev – Head of the Chair of Teaching Methodology for Mathematics, Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev, Dr.Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1571-5100>, gisarancev@mail.ru (Saransk, Russia)

Gennady F. Shafranov-Kutsev – Research Supervisor, Tyumen State University, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Member of the Russian Academy of Education, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7823-0525>, g.f.kucev@utmn.ru (Tyumen, Russia)

Wadim Strielkowski – Professor of Prague Business School, Director of Prague Institute for Qualification Enhancement, Visiting Professor of University of California, Ph.D., Professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6113-3841>, strielkowski@berkeley.edu (Prague, Czech Republic)

Mourat A. Tchoshanov – Professor, Departments of Mathematical Sciences and Teacher Education, University of Texas at El Paso, Texas, USA, Ph.D., ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2852-4311>, mouratt@utep.edu (El Paso, Texas, USA)

José G. Vargas-Hernández – Member of the National System of Researchers of Mexico. Research professor at University Center of Economic and Managerial Sciences, University of Guadalajara, M.B.A.; Ph.D., ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, jvargas2006@gmail.com (Guadalajara, Jalisco, México)

Vladimir A. Yanchuk – Dean of Faculty of Development for Specialists in Sphere of Education of Academy of Postgraduate Education, Dr.Sci. (Psychology), Professor, ORCID: <http://orcid.org/00000-0002-4524-8371>, yanchuk1954@gmail.com (Minsk, Belarus)

Sazali Yusoff – Director at Institute of Teacher Education Tuanku Bainun Campus, Ministry of Education of Malaysia, Ph.D., sazali@iab.edu.my (Pinang, Malaysia)

Vladimir I. Zagvyazinsky – Head of the Academic Department for Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, Tyumen State University, Scientific Supervisor of Tyumen Scientific and Educational Center of Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Academy of Education, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6223-6356>, v.i.zagvyazinskij@utmn.ru (Tyumen, Russia)



СОДЕРЖАНИЕ

Международный опыт интеграции образования

- А. П. Снегуренко, С. А. Сосновский, С. В. Новикова, Р. Р. Яхина, Н. Л. Валитова, Э. Ш. Кремлева.** Применение инструментов электронного обучения для международной академической мобильности неанглоговорящих студентов-математиков 8
- Р. Ф. Фортеса Фернандес, М. дэз К. Батиста Гонсалес.** Языковая и культурная осведомленность преподавателя английского языка для профессиональных целей 23

Педагогическая психология

- В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко.** Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы 37
- Т. В. Сафонова, А. С. Сунцова, Р. Г. Аслаева.** Исследование ориентации на личностную модель взаимодействия с детьми как структурного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию 50
- Р. С. Наговицын, И. А. Голубева.** Формирование коммуникативных компетенций у будущего педагога в студенческом научном обществе 66

Социология образования

- С. Д. Резник, М. В. Черниковская.** Социальная устойчивость студенческой молодежи России: как оценивают ее сами студенты 85
- Г. Ф. Шафранов-Куцев, Л. В. Гуляева.** Профессиональное самоопределение как ведущий фактор развития конкурентоориентированности и конкурентоспособности старшеклассников 100

Академическая интеграция

- А. И. Балашов, А. А. Барабанов, Е. А. Васильева, А. И. Лушин.** Ценностно-ориентированная модель стоимости образовательных программ в парадигме «Университет 3.0» 119
- И. В. Малыхина.** Интеграция гибридных музыкальных инструментов в российскую фортепианную исполнительскую школу 137
- Информация для авторов и читателей (на рус. яз.)* 150
- Информация для авторов и читателей (на англ. яз.)* 152

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

- A. P. Snegurenko, S. A. Sosnovsky, S. V. Novikova, R. R. Yakhina, N. L. Valitova, E. Sh. Kremleva.** Using E-Learning Tools to Enhance Students-Mathematicians' Competences in the Context of International Academic Mobility Programmes 8
- R. F. Forteza Fernandez, M. del C. Batista Gonzalez.** Language and Cultural Awareness of a Non-Native ESP Teacher 23

Pedagogical Psychology

- V. A. Mazilov, Yu. N. Slepko.** Pedagogical Giftedness as a Key Prerequisite for Efficient Modern Educational System 37
- T. V. Safonova, A. S. Suntsova, R. G. Aslaeva.** Exploring the Personal Model of Interaction with Special Needs Children as Structural Component of Teachers' Readiness for Inclusive Education 50
- R. S. Nagovitsyn, I. A. Golubeva.** Forming Future Teachers' Communicative Competences through the Student Scientific Society Activities 66

Sociology of Education

- S. D. Reznik, M. V. Chernikovskaya.** Self-Assessment of Russian Students' Social Resistance 85
- G. F. Shafranov-Kutsev, L. V. Gulyayeva.** Career Self-Guidance as a Key Factor in the Development of High School Students' Competitive Ability and Orientedness .. 100

Academic Integration

- A. I. Balashov, A. A. Barabanov, E. A. Vasilyeva, A. I. Lushin.** Value-Oriented Model of Tuition in the Context of University 3.0 Paradigm 119
- I. V. Malykhina.** Integration of Hybrid Musical Instruments into Russian Piano School 137
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Russian)* 150
- Information for Authors and Readers of the Journal (In English)* 152



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ / INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE INTEGRATION OF EDUCATION

УДК 37.018.4:004.7

DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.008-022



Using E-Learning Tools to Enhance Students- Mathematicians' Competences in the Context of International Academic Mobility Programmes

A. P. Snegurenko^a, S. A. Sosnovsky^b, S. V. Novikova^{a}, R. R. Yakhina^a,
N. L. Valitova^a, E. Sh. Kremleva^a*

*^a Kazan National Research Technical University named after
A. N. Tupolev-KAI, Kazan, Russia,
sweta72@bk.ru

^b Utrecht University, Utrecht, Netherlands

Introduction. The article is concerned with the use of special electronic teaching tools to increase the students' understanding of the subject and adaptation to the professional language environment of the host country, taking into account the mathematical education. Our purpose is to develop a methodology of multilingual support of mathematical courses in the host country to improve the effectiveness of students' academic mobility using e-learning tools.

Materials and Methods. The basis of the research was methods of system analysis and descriptive and analytical methods, primarily experimental. To identify advantages of the proposed approach the methods of empirical research were used (observation and comparison). To prove the efficiency, classical methods of measurement were used.

Results. We analyzed the existing electronic learning environments and defined an e-learning environment Math-Bridge that allows for creating mathematical courses in several languages in parallel. For example, the e-training course "Optimization Methods" was developed in three languages for training Russian-speaking Master programme students. The comparative analysis of the target and control student's groups showed that 100 % of the students in the target group achieved an excellent level of mastering competencies, while the control group has only 75 %. For the control group, the degree of motivation to mathematical studying has not virtually changed (increase by 0,86 %). In the target group the level of student interest to the mathematics increased from 0,9 % to 8,9 % (mean 2.21 %).

Discussion and Conclusion. The results described in the article will be useful for the staff of international departments, administrations and deans, as well as teachers of those universities that participate in the students' international academic mobility programmes.

Keywords: multilingual, academic mobility, distance learning courses, computer training, professional competencies, learning math, motivation to learn

Acknowledgements: This project was carried out by a group of developers from Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI with the support of the European Commission through the European academic programme TEMPUS, the project MetaMath implemented in 2013-2017 (Grant Agreement No. 543851-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR).

© Snegurenko A. P., Sosnovsky S. A., Novikova S. V., Yakhina R. R., Valitova N. L., Kremleva E. Sh., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

For citation: Snegurenko A.P., Sosnovsky S.A., Novikova S.V., Yakhina R.R., Valitova N.L., Kremleva E.Sh. Using E-Learning Tools to Enhance Students-Mathematicians' Competences in the Context of International Academic Mobility Programmes. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(1):8-22. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.008-022

Применение инструментов электронного обучения для международной академической мобильности неанглоговорящих студентов-математиков

А. П. Снегуренко¹, С. А. Сосновский², С. В. Новикова^{1*}, Р. Р. Яхина¹,
Н. Л. Валитова¹, Э. Ш. Кремлева¹

¹ ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева-КАИ», г. Казань, Россия,
*sweta72@bk.ru

² Утрехтский университет, г. Утрехт, Нидерланды

Введение. В статье предлагается подход к организации обучения с использованием специальных электронных обучающих инструментов для более глубокого понимания математики и адаптации обучающихся к математическому языку, используемому в профессиональной среде в принимающей организации (в зарубежной стране). В связи с этим становится актуальной проблема мультиязычной поддержки изучаемых студентами курсов в принимающей стране для более эффективного погружения обучающихся в языковую академическую среду. Цель статьи – описание разработки методологии мультиязычного сопровождения математических курсов в принимающей стране для повышения эффективности академической мобильности студентов с использованием электронных средств обучения. **Материалы и методы.** В основу проведенных исследований легли методы системного анализа, а также описательные и аналитические методы, преимущественно экспериментальные. Для определения преимуществ предложенного подхода были использованы методы эмпирических исследований (наблюдение и сопоставление). С целью подтверждения эффективности использовались классические методы измерений.

Результаты исследования. Авторы проанализировали существующие электронные обучающие системы и определили электронную образовательную среду Math-Bridge как позволяющую создавать математические курсы параллельно на нескольких языках. В качестве примера разработан учебный курс «Методы оптимизации» на трех языках для обучения русскоязычных студентов магистратуры. Сравнительный анализ целевой и контрольной групп студентов показал, что в целевой группе 100 % студентов достигли превосходного уровня освоения компетенций, в то время как в контрольной группе такого же уровня компетенций достигли лишь 75 % студентов. Степень мотивации к изучению математики в контрольной группе практически не изменилась, увеличение составило всего 0,86 %. Однако в целевой группе уровень интереса к изучению математики возрос с 0,9 до 8,9 % (в среднем рост составил 2,21 %).

Обсуждение и заключение. Результат проведенного педагогического эксперимента показал эффективность предлагаемого подхода при обучении студентов на английском языке в рамках международной академической мобильности. Полученные результаты будут полезны для сотрудников вузов, участвующих в программах международной академической мобильности студентов.

Ключевые слова: многоязычность, академическая мобильность, дистанционный учебный курс, компьютерное обучение, профессиональные компетенции, обучение математике, мотивация к обучению

Благодарности: проект выполнен группой разработчиков Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева при поддержке Европейской академической программы TEMPUS Европейской Комиссии (проект MetaMath, реализованный в 2013–2017 гг., соглашение № 543851-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR).

Для цитирования: Применение инструментов электронного обучения для международной академической мобильности неанглоговорящих студентов-математиков / А. П. Снегуренко [и др.] // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 8–22. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.008-022



Introduction

In the context of the global educational market, the issues of constructing and implementing international educational trajectories are very relevant in the university environment. The transnational (joint degree) graduation increases the competitive advantages of the university implementing this or that academic programme. Also, the number of the alumni graduated from joint degree programmes helps university to improve its ranking.

In most cases, joint degree programmes are implemented in English, and the majority part of such programmes are postgraduate: master or PhD (doctoral) programmes. However, the educational content leading to the formation of needed competencies in the specific university from a non-English-speaking country is already prepared in the national language.

In particular, at German-Russian Institute of Advanced Technologies of KNRTU-KAI one semester, within the second year of Master degree programmes, Russian-speaking students in order to obtain double Russian and German diploma get their education in a German university in English and German languages. The students mark substantial difficulties they faced in mastering specific mathematical subjects in Germany despite of high level of their basic training in mathematics, e.g. received in Russia. That type of problems leads to poor academic performance in the hosting country, and might lead to expulsion from the university.

Developing methods that can help students of joint degree programmes easier master the specific mathematical terminology of the host country is a very relevant task. The development of such methods is the main purpose of this article. As a means to achieve this goal, we propose to use e-learning systems (educational e-resource).

The integration of multilingual educational content into one educational e-resource can significantly expand the opportunities for implementing joint degree programmes, promote academic mobility, improve existing educational technologies, etc.

The various electronic environments were studied to develop electronic textbooks. The investigation of possibilities using electronic tools was done to provide multi-language support for mathematical educational courses. Totally, four electronic media were studied by media sources in the literature and enriched by the personal experience of researchers. Their strengths and weaknesses were revealed in the way of adequately representing mathematical concepts and mastering practical mathematical competencies in various languages.

On the basis of conducted analysis the electronic educational tool package Math-Bridge was selected to carry out the practical experiment. In this package, the mathematical course "Optimization Methods" was developed with simultaneous support of three languages: English, Russian and German.

Literature Review

International educational trajectories are often implemented as Double Degree Programmes and Joint Degree Programmes. The issues of academic mobility are discussed in detail in the book by the President and CEO at AFS Intercultural Programmes Daniel Obst and Matthias Kuder (John F. Kennedy Institute) [1], for example, implemented within the framework of the well-known European academic programme ERASMUS + [2].

Reforms in recent years, both in the Russian Federation and in the countries of the European Union, are mainly related to the introduction the Bologna Process into the Tertiary education. One of key tasks of Bologna Process is the development of mechanisms for recognition periods of study or qualifications (degrees) obtained abroad. In this way, universities contribute to the creation of a united European Higher Education Area (EHEA) [3]. At the same time, academic mobility of students and teachers is an integral part of joint degree educational programmes, the number of which is steadily increasing. Moreover, mobility can be either real or virtual, for example, when the learning process is implemented in a distance form using elec-

tronic educational resources. In the Russian Federation, the possibility of implementing educational programmes in a network form is stabled by legislation¹.

Currently, only a few e-learning systems provide an opportunity to present the educational content in several languages simultaneously [4]. One of them is a Math-Bridge system. The Math-Bridge system was developed at the German Research Center for Artificial Intelligence (Deutsches Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz-DFKI) in Saarbrücken, Germany, and it is now widely implemented in the educational process of the leading technical universities in Germany [5], France [6], Finland [7], and since 2014 it has been used in Russia [8]. The introduction of this technology was actively promoted by such eminent scientists as the Professor Jörg H. Siekmann (Saarland University), Professor Christian Mercat (Claude Bernard University of Lyon 1), Dr. Sergey A. Sosnovsky (Utrecht University), Professor Seppo Pohjolainen (Tampere University of Technology), Professor Svetlana V. Novikova (Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI), and others.

Materials and Methods

Two criteria were used to measure objectively the effectiveness of the developed multilingual course: (I) enhancing a quality of education (based on a rating system) and increasing a level of mastering professional competencies (based on the SEFI standard), and (II) increasing students' motivation for studying mathematics (based on a special questionnaire of 25 questions, developed under the guidance of Professor Christian Mercat from Claude Bernard University of Lyon 1) [9].

A rating assessment system of academic performance allows to assess the quality of the skills by a 100-point scale.

The score-rating system is the following:

– from 86 to 100 points is equal to the grade “Excellent” (in digit it is “5”),

– from 71 to 85 points is equal to the grade “Good” (in digit it is “4”),

– from 51 to 70 points is equal to the grade “Satisfactory” (in digit it is “3”),

– less than 50 points is equal to the mark “Unsatisfactory” (in digit it is “2”).

Generally during the semester all students have to pass 1 test and perform 5 individual laboratory works. When all these tasks are successfully done, they are allowed to pass a final exam. Exam is a form of attestation when student has to answer (to describe in details) two questions that are randomly given, and briefly answer some additional questions. Prior to this, all the students of the group do the test of 20 questions, which allows to determine the readiness of every one student for the exam. The final grade is determined by the examiner depending on how successfully all parts of the exam have been passed, as well as taking into account the results of the test, practical works and laboratory works have been completed during the semester. The final grade is mathematically dependent on the total number of achieved points in accordance with the rating system, established in the university.

SEFI standards are developed by the European Association for Engineering Education and they describe a list of skills and knowledge that students and graduates in engineering professions should possess [10]. The standard covers the basic mathematical disciplines studied in technical universities: Linear Algebra, Mathematical Analysis, Discrete Mathematics, Probability Theory and some others. The standards are as specific as possible. Each discipline has a list of compulsory sections, and each section has a list of competencies required as a result of mastering it. The competencies are grouped according to the level of complexity. In total, 4 different levels of mastering are described: from the basic initial level (Level 0) to the maximum (Level 3). Such a clear organization of the standards makes it easy to organize an automatic verification of the level of mastery of the

¹ World Bank. World Development Report 2007: Development and Next Generation. Washington DC; 2006.



competencies, since there is no subjective component in the assessment.

An experiment was conducted with Russian-speaking master's degree full-time students which additionally used the multi-language electronic course "Optimization Methods" (14 participants in the target group). The results of mastering competences were compared with similar results in the control group (8 participants). Most of them are young people (more than 60 per cent). These young people are aged from 22 to 23 years. The course is studied in the second year of Master degree programme, namely in the third semester.

Results

Choice of the electronic educational environment for the implementation the multilingual mathematical course. The main emphasis is placed on mastering the students' practical skills in design and computation when studying engineering technical disciplines, in contrast, for example, the humanities [11–13]. In KNRTU-KAI students mastering Aircraft Engineering programmes the disciplines such as Design of Aircraft, Strength of Constructions, etc. are a priority in their education and therefore require deep practical skills [14–17].

The University mainly distributes two software environments for the creation of electronic distance learning courses – Lotus Learning Space [18] and BlackBoard [19]. The second system is of relatively recent introduction into teaching practice, whereas Learning Space has been used in the educational process since the beginning of distance learning (for more than 10 years).

Both software environments have the necessary tools for filling out lecture courses, forum organizations and test module creation.

Despite the fact that both systems have a high degree of universality, that is, the same system can be used for teaching different subjects, it is difficult to use them for teaching different sections of mathematics with its specific features. In this case, these systems have to be modified, i.e. to make in these systems the necessary changes and additions [20].

In addition, both systems do not imply the possibility of automatic duplication courses in different languages. Thus, in order to create a course in two languages, in fact, you will have to create two different, unrelated courses.

MOODLE, an electronic environment, is also widespread as a creation distance textbooks [21; 22]. The main advantage of this software package is its free distribution. However, it has all the disadvantages of two environments discussed above: they are the lack of tools for creating practical and laboratory works, and the inability to create a course in several languages at the same time.

The Math-Bridge system, developed at the German Center for Artificial Intelligence, stands out. E-learning system Math-Bridge is a highly tailored learning distance environment for teaching mathematics and related engineering disciplines in technical universities.

A distinctive feature of the Math-Bridge system is the ability to adjust intelligently the educational trajectory of the trainee, as well as the possibility of using dynamic interactive objects for teaching students to perform complex mathematical calculations [23]. Math-Bridge is one of few electronic systems that allows us to develop simultaneously educational content in several languages. In this case, the trainee can choose independently the language of information presentation for each section.

Practical implementation of multilingual training courses. In Math-Bridge, there are two types of learning objects: so-called dynamic and static. Dynamic learning objects are interactive. A student must answer questions, and the further trajectory of learning will depend on the correctness of these answers. Static learning objects are an educational text where no interaction with the trainee is required. Both types of objects in the system can be translated into one of 14 languages available in the system: English, Russian, German, French, Spanish, Italian, Hungarian, Dutch, Arabic, Georgian, Chinese, Finnish, Czech, Armenian [24].

Initially, the learning object is created in the language that has been selected as the system interface language.

The content of Math-Bridge objects is edited by entering text inside the content editor area (fig. 1). The content area always displays the current content of the object in the selected language. The language of input is indicated by showing the flag of the corresponding state.

When you transfer the selected object to another language, you create a physical copy of it – an instance of the object that

preserves unchanged complex text objects (drawings and formulas), and allows you edit the textual component. To add or delete an object instance in a new language, there are “plus” and “minus” buttons at the top of the main panel to the right of the flag icon of selected language. Adding a new instance in the new language, a dialog box opens (fig. 2), where you can select the source and target language. By clicking on the button “Translate”, the learning object is translated into the selected target language, and thus the new instance of the object is added.

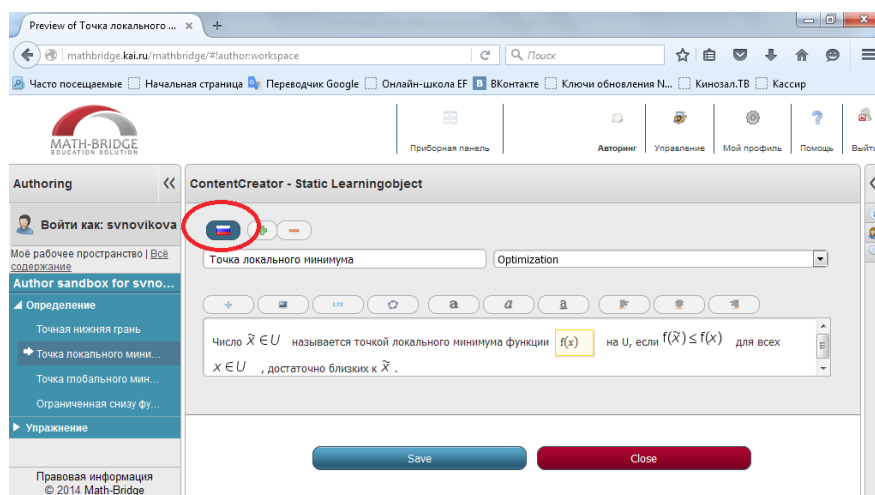


Fig. 1. Entering the text for the static object “Definition” in Russian

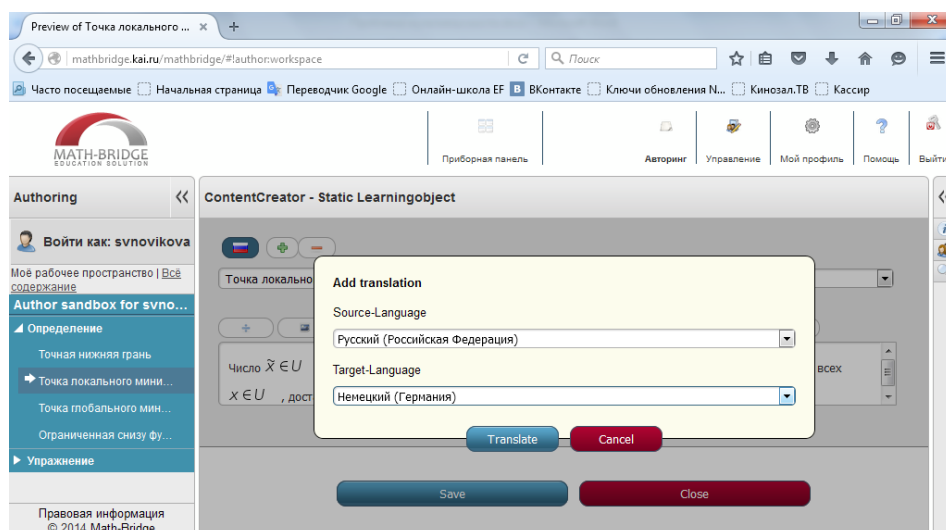


Fig. 2. Selecting the language for the translation of the learning object from one language to another one

After adding an instance in the new language, a new button with a flag icon corresponding to the new language appears, before “plus” or “minus” buttons (fig. 3).

The created multi-language object, for example, the theorem, is represented as a single semantic unit for a trainee. By clicking on the buttons with the flags images each student can see various variants of translation the learning object into the selected language (fig. 4).

Objective verification of the professional competences mastering degree. An additional advantage of the Math-Bridge system over other e-learning systems is the possibility of automatic, and therefore objective, verification of the level reached by the trainees’ professional competencies.

The competences of SEFI are the basis of the tools for testing the effectiveness of mastering the teaching material in Math-Bridge. SEFI’s competences are strictly specified, do not allow double interpreta-

tions and are easily verifiable. At present, the assessment of practical mastering material degree is increasingly based on SEFI standards in Russia [25; 26].

A dynamic training object as “Exercise” is created in the Math-Bridge system to make an element that verifies the degree of mastery of competence. The process of creation such objects is described in details in books [27; 28]. However, the object by itself is not yet a mean of control. If any of created tasks is to be able to check automatically the competence, it is necessary to configure a special metadata parameter of the learning object named “Relationships”.

A list of competences is available when configuring. The list is organized as a hierarchical structure “Level of Learning-Training Course-Theme-Competence” (fig. 5).

You can add several competencies to the exercise. It means that one and the same exercise is able to assess the mastery of various competencies (fig. 6).

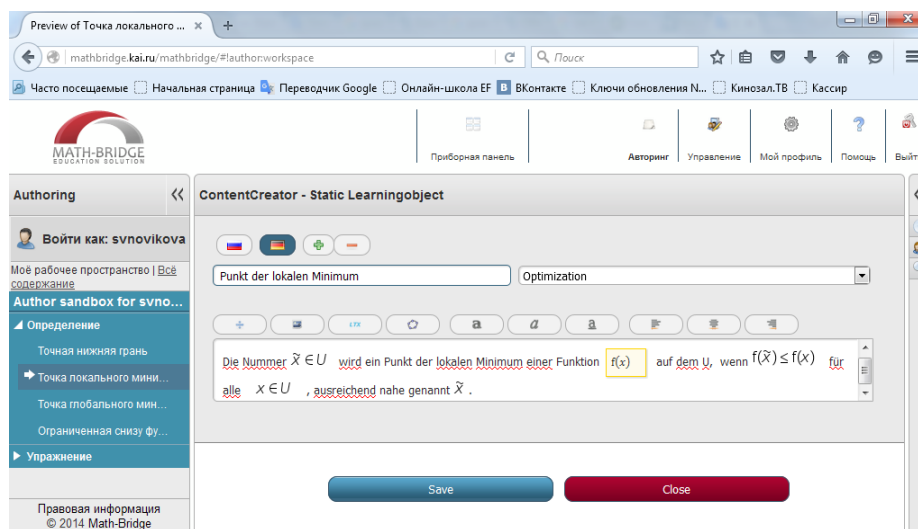


Fig. 3. Instance of the learning object in German

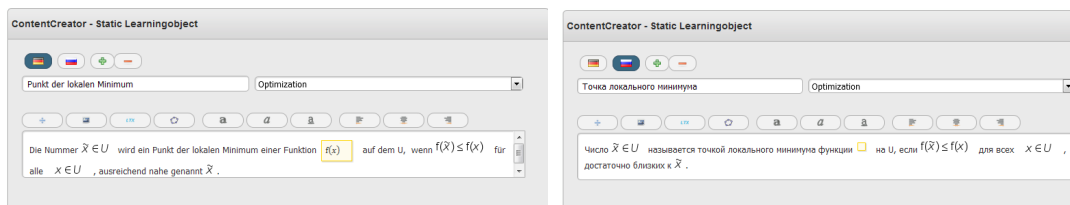


Fig. 4. Switching the definition “Local minimum point” from German into Russian

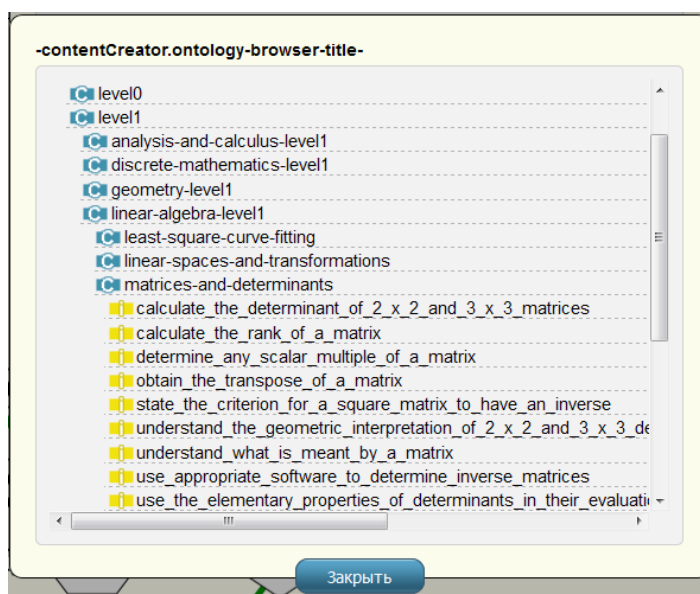


Fig. 5. Selection of specific competencies verified with the help of the created exercise

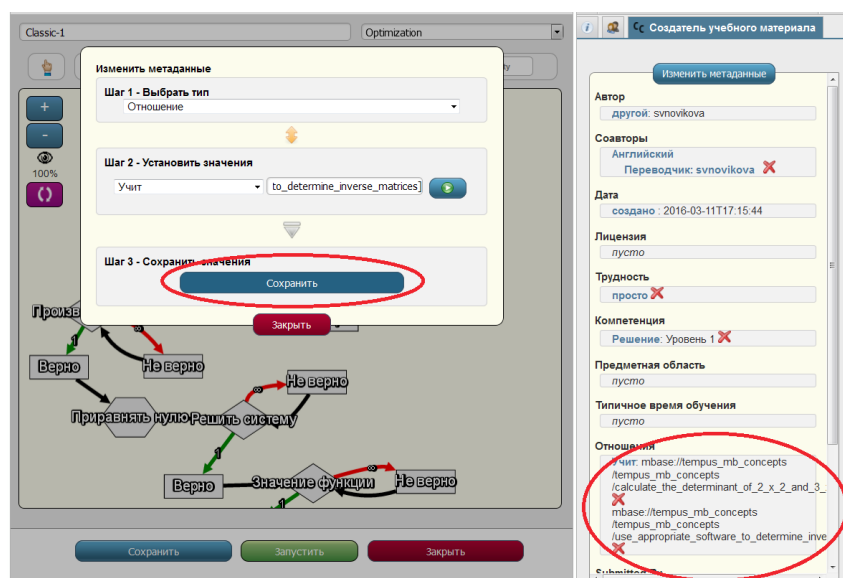


Fig. 6. Addition metadata to the learning object allowing you to evaluate two selected SEFI-competencies

After publication, the educational facility with competency testing should be included in the curriculum or test for subsequent presentation of the teaching material to the students.

The training course which contains the elements for assessing the level of

mastering competences has an indicator diagram, namely the circle where degree of filling corresponds to the number of mastered competences. The same circle indicator contains each section of the course with interactive evaluation elements (fig. 7).

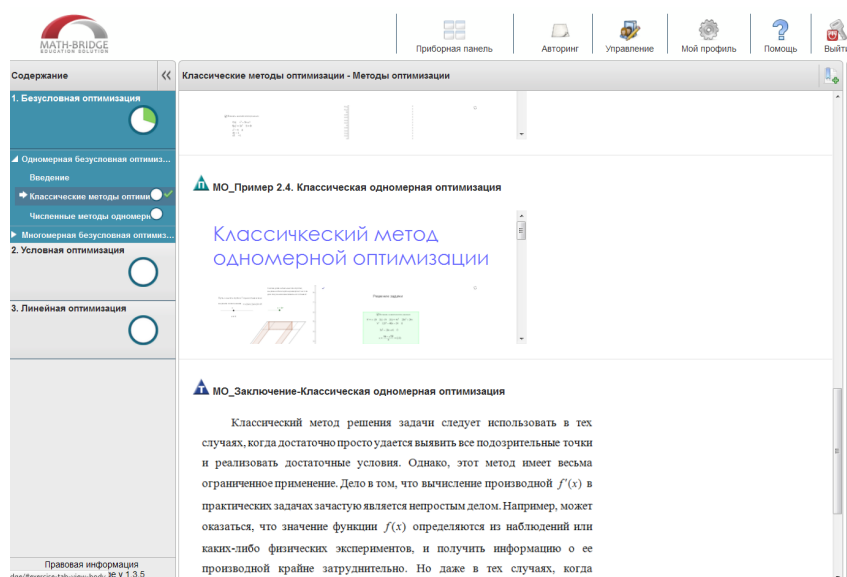


Fig. 7. Presentation of the course to the trainees with interactive elements for assessing competences mastery level for each section (indication of the state of “competence in the section” “Unconditional Optimization “is mastered by 30 %, the sections” “Conditional optimization” and “Linear optimization” are not mastered”)

Results of pedagogical experiment. In the 2015-2016 academic year, a group of Russian-speaking Master’s degree students of the second year of study (the 3rd semester) was pilot-surveyed. They studied the subject “Optimization Methods” in the traditional way in English, without using the multi-language electronic course developed in the Math-Bridge system. This group of students was a control one. Eight (8) people were trained in this group aged from 22 to 23, three of them were females. Preliminary tests and interviews were conducted to reveal the initial level of mathematical training of the group and the degree of motivation to study mathematical disciplines in general. After completion of the subject, the final test was conducted and the second survey was conducted to identify changes in the level of motivation of students to study mathematics.

The target group of trainees (14 people aged from 22 to 23, including 5 females) was subjected to the same procedure within the 2016-2017 academic year, who was trained with the additional support of the multi-language electronic course “Optimization Methods”.

The comparison analysis showed that the level of mastering teaching materials is quite high in both groups: the average score of knowledge is ranged from 78 to 92 in the control group, and an average is 83,5 points (fig. 8); in the target group – from 80 to 95 points, and an average is 87,6 points (fig. 9). However, 100 % of the students achieved an excellent level of mastering competences in the target group, while the control group has only 75 %.

More strongly, the presence of the multilingual training course had a significant impact on students’ motivation for further mathematical disciplines training. In the control group, after completion of the course “Optimization Methods” without the support of an electronic course: three out of eight students (37,5 % of students) showed a decrease in interest but the rest of the group showed an increase in interest from 0,9 % to 2,9 %. On the average, the degree of motivation in the group has not practically changed, increasing by 0,86 % (fig. 10).

Whereas in the target group, only two out of fourteen students (14,28 % of students) lost interest, the interest level increased from 0,9 to 8,9 % (2,21 % on average) (fig. 11).

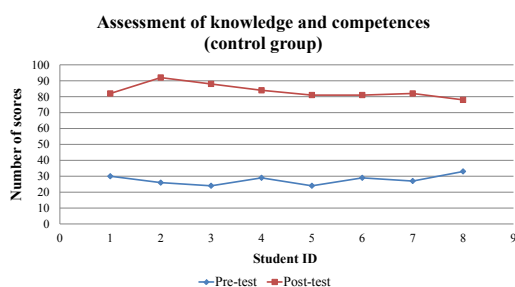


Fig. 8. Level of assimilation of the teaching material in the control group

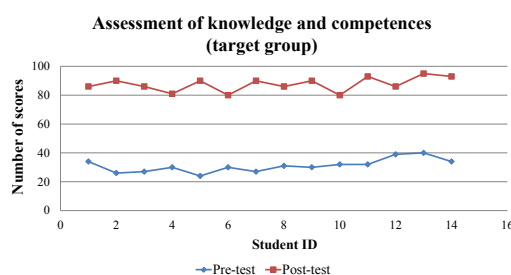


Fig. 9. Level of assimilation of the teaching material in the target group

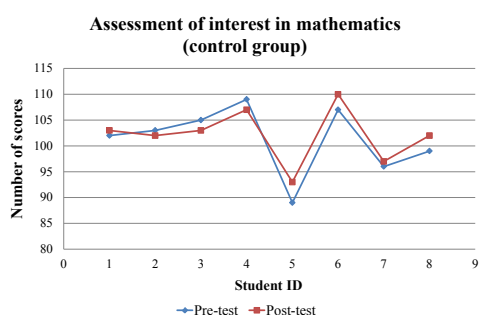


Fig. 10. Change in the level of motivation in the control group of students

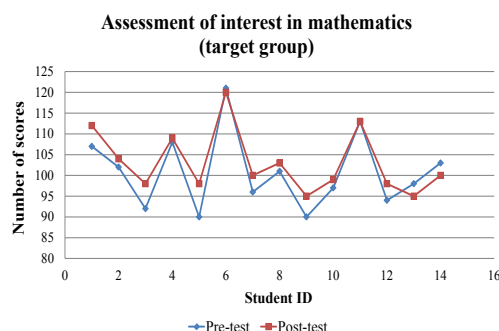


Fig. 11. Change in the level of motivation in the target group of students

Discussion and Conclusion

Presenting educational content simultaneously in several languages is an important component of ensuring academic mobility of students within the framework of Double or Joint Degree academic programmes. Currently, only a few e-learning systems provide such an opportunity.

The electronic learning environment Math-Bridge provides a convenient interface for the presentation of learning objects in 14 languages, which makes it an universal tool for distance learning of mathematics in conditions of international academic mobility.

The use of multilingual courses increases the level of mastering knowledge and professional competencies of students, and it increases the motivation for studying mathematical disciplines in general. Such

multilingual courses ensure the soft entry of mobility students into the professional mathematical environment in the host foreign country. This increases their academic performance and chances to successfully complete a Double Degree programme, and finally to obtain two diplomas.

The developed methods based on electronic educational resources, as well as practical recommendations for creating multilingual courses, will be useful for universities that host foreign students in international academic mobility programmes. Universities all over the world are interested in such methods. The European Union has a special Erasmus+ programme, which provides ample opportunities for further research in this direction. The authors have experience of participation in this programme, and hope to continue research with its support.

REFERENCES

1. Obst D., Kuder M. (eds.) Joint and Double Degree Programs: An Emerging Model for Transatlantic Exchange. *Institute of International Education*. 2009. Available at: <http://www.iiebooks.org/joanddodepre.html> (accessed 29.12.2018). (In Eng.)



2. Fernández Agüero M. Erasmus Mobility and the Education of Interculturally Competent European Teachers. *Journal of Supranational Policies of Education, Extraordinario*. 2017. p. 142-158. (In Eng.) DOI: 10.15366/jospoe2017.m1
3. Abankina I.V., Scherbakova I. Russian Higher Education Reforms and the Bologna Process. *Journal of the European Higher Education Area*. 2013; (3):3-25. Available at: <https://publications.hse.ru/en/article/s/?search=0f55975b7a321df6620f09c8936fde63> (accessed 29.12.2018). (In Eng.)
4. Diamond J. The Benefits of Multilingualism. *Science*. 2010; 330(6002):332-333. (In Eng.) DOI: 10.1126/science.1195067
5. Sosnovsky S., Dietrich M., Andrès E., Goguadze G., Winterstein S., Libbrecht P., Siekmann J., Melis E. Math-Bridge: Bridging the Gaps in European Remedial Mathematics with Technology-Enhanced Learning. In: T. Wassong, D. Frischmeier, P. R. Fischer, R. Hochmuth, P. Bender (eds.). *Mit Werkzeugen Mathematik und Stochastik lernen – Using Tools for Learning Mathematics and Statistics*. Berlin/Heidelberg, Germany: Springer; 2014. p. 437-451. Available at: <http://www.springer.com/us/book/9783658031039> (accessed 29.12.2018). (In Eng.)
6. Mercat Ch., Lealdino P., El-Demerdash M. Creativity and Technology in Mathematics: from Storytelling to Algorithmic with Op'Art. *Acta Didactica Napocensia, Universita Napocensis*. 2016; 10(1):63-70. Available at: <http://math.univ-lyon1.fr/irem/IMG/pdf/CADGME-2016-Mercat-Lealdino-El-Demerdash.pdf> (accessed 29.12.2018). (In Eng.)
7. Pohjolainen S., Nykänen O., Venho J., Kangas J. Analysing and Improving Students' Mathematics Skills Using ICT-Tools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2018; 14(4): 1221-1227. (In Eng.) DOI: 10.29333/ejmste/81869
8. Sosnovsky S.A., Girenko A.F., Galeev I.H. [Informatisation of the Mathematical Component of Stem Education in the Framework of the Metamath Project]. *Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo* = Educational Technology and Society. 2014; 17(4):446-457. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22673865> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
9. Pohjolainen S., Myllykoski T., Mercat C., Sosnovsky S. (eds.) *Modern Mathematics Education for Engineering Curricula in Europe*. Birkhauser: Springer; 2018. (In Eng.) DOI: 10.1007/978-3-319-71416-5
10. Augusti G. Engineers in Europe and the Role of SEFI. *European Journal of Engineering Education*. 1988; 13(1):5-9. (In Eng.) DOI: 10.1080/03043798808939390
11. Novikova S.V., Sosnovsky S.A., Yakhina R.R., Valitova N.L., Kremleva E.Sh. The Specific Aspects of Designing Computer-Based Tutors for Future Engineers in Numerical Methods Studying. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(2):322-343. (In Eng., abstract in Russ.) DOI: 10.15507/1991-9468.087.021.201702.322-343
12. Syromyasov A.O. [Computer Technology in Teaching Mathematics to Students the Direction of "Software Engineering"]. *Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo* = Educational Technology and Society. 2014; 17(4):518-525. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22673872> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
13. Kremleva E.Sh., Novikova S.V., Valitova N.L., Snegurenko AP. [The Use and Advantages of Computer Programs as Teachers for Numerical Methods Studying in the Competency Framework]. *Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo* = Educational Technology and Society. 2018; 21(1):344-362. Available at: https://www.j-ets.net/ETS/russian/depositary/v21_i1/pdf/9.pdf (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
14. Kostin V.A., Valitova N.L. Sensitivity Algorithm as a Solution of an Inverse Strength Problem Applied to Thin-Walled Structures. *Russian Aeronautics*. 2018; 61(1):128-133. (In Eng.) DOI: 10.3103/S1068799818010208
15. Novikova S.V. Application of an Adaptive Correction Algorithm to Control a Gas Turbine Engine Under Conditions of Noises. *Russian Aeronautics*. 2006; 49(4):55-62. Available at: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-34248660260&origin=inward&txGid=9951BA49F5A8450C561EAF0CC82EA2D2.wsnAw8kcdt7IPYLO0V48gA%3a19> (accessed 29.12.2018). (In Eng.)
16. Rodnishev N.E., Novikova S.V., Denisov K.G. Developing Methods and Computer Technologies For Learning, Identification and Optimization of Nonlinear Stochastic Systems. *IFAC Proceedings Volumes*. 2012; 45(11):51-56. (In Eng.) DOI: 10.3182/20120619-3-RU-2024.00044
17. Kostin V.A., Valitova N.L. Coefficients of Equilibrium Equations in Solving a Problem of Reconstructing Deformation Curves for Slightly Conical Thin-Walled Structures. *Russian Aeronautics*. 2007; 50(3):243-247. (In Eng.) DOI: 10.3103/S1068799807030026
18. Medvedeva S.N. [Designing a Distance Learning Course in Lotus Learning Space]. *Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo* = Educational Technology and Society. 2005; 8(1):148-164. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9164966> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)

19. Heirdsfield A., Walker S., Tambyah M., Beutel D. Blackboard as an Online Learning Environment: What Do Teacher Education Students and Staff Think? *Australian Journal of Teacher Education*. 2011. 36(7):1-16. (In Eng.) DOI: 10.14221/ajte.2011v36n7.4
20. Novikova S.V. [Problems of Practical Laboratory Modules Integration in the Distance Learning Complex of Learning Space]. *Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo* = Educational Technology and Society. 2014; 17(4):543-553. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22673875> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
21. Horvat A., Dobrota M., Krsmanovic M., Cudanov M. Student Perception of Moodle LMS: A Satisfaction and Significance Analysis. *Interactive Learning Environments*. 2015; 23(4):515-527. (In Eng.) DOI: 10.1080/10494820.2013.788033
22. Costa C., Alvelos H., Teixeira L. The use of Moodle E-learning Platform: A Study in a Portuguese University. *Procedia Technology*. 2012; 5:334-343. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.protcy.2012.09.037
23. Lepellere M.A., Cristea I., Gubiani D. The E-learning System for Teaching Bridging Mathematics Course to Applied Degree Studies. In: Flaut C., Hošková-Mayerová Š., Flaut D. (eds) Models and Theories in Social Systems. Studies in Systems, Decision and Control. 2019; 179:295-309. (In Eng.) DOI: 10.1007/978-3-030-00084-4_16
24. Novikova S.V., Snegurenko A.P. [On the Issue of Creating Multilingual E-Learning Courses]. *Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo* = Educational Technology and Society. 2016; 19(4):429-439. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27163067> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
25. Kuzenkov O.A., Zakharova I.V. Mathematical Programs Modernization based on Russian and International Standards. *Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii I IT-obrazovaniye* = Modern Information Technology and IT-education. 2018; 14(1):233-244. (In Eng., abstract in Russ.) DOI: 10.25559/SITITO.14.201801.233-244
26. Novikova S.V., Novikova K.N. [Tools for Evaluating the Training's Effectiveness According to the Sefi Standards by the E-Learning System Math-Bridge]. *Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo* = Educational Technology and Society. 2016; 19(4):496-508. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27163072> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
27. Medvedeva S. [Development of Dynamic Learning Objects in the System of Intellectual Mathematical E-Learning Math-Bridge]. *Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo* = Educational Technology and Society. 2016; 19(3):522-543. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26441573> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
28. Savkina A.V., Nushtaeva A.V., Boriskina I.P. [Information of the Course "Algebra and Geometry" by Intelligent Learning System Math-Bridge]. *Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo* = Educational Technology and Society. 2016; 19(4):479-487. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27163070> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)

Submitted 27.07.2018; revised 04.10.2018; published online 29.03.2019.

About the authors:

Alexander P. Snegurenko, Head of the International Office, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI (10 Karl Marx St., Kazan 420111, Russia), Ph.D. (Engineering), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5515-3544>, Researcher ID: I-1028-2017, APSnegurenko@kai.ru

Sergey A. Sosnovsky, Assistant Professor of Department of Information and Computing Sciences, Software Technology for Learning and Teaching Group, Utrecht University (5 Princetonplein, Utrecht 3584 CC, Netherlands), Doctor of Philosophy (Ph.D.) in Information Sciences, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8023-1770>, Scopus ID: 8935519700, s.a.sosnovsky@uu.nl

Svetlana V. Novikova, Professor of Chair of Applied Mathematics and Computer Science, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI (10 Karl Marx St., Kazan 420111, Russia), Dr.Sci. (Engineering), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8207-1010>, Scopus ID: 55355243900, Researcher ID: B-6505-2017, sweta72@bk.ru

Rouzilya R. Yakhina, Head of Foreign Languages Chair, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI (10 Karl Marx St., Kazan 420111, Russia), Ph.D. (Philology), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7371-064X>, Scopus ID: 57194621008, Researcher ID: C-7689-2018, shroza1981@yandex.ru

Natalia L. Valitova, Associate Professor of Chair of Applied Mathematics and Computer Science, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI (10 Karl Marx St., Kazan



420111, Russia), Ph.D. (Engineering), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8408-1885>, **Scopus ID:** 23013218200, valinata@rambler.ru

Elmira Sh. Kremleva, Lecturer of Chair of Applied Mathematics and Computer Science, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI (10 Karl Marx St., Kazan 420111, Russia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0858-0575>, **Scopus ID:** 57194618280, e-smile29.04@mail.ru

Contribution of the authors:

Alexander P. Snegurenko – scientific supervision.

Sergey A. Sosnovsky – development of the MathBridge system, participation in the training course development.

Svetlana V. Novikova – development of educational content.

Rouzilya R. Yakhina – development and support of educational content versions in foreign languages.

Natalia L. Valitova – development and technical support of the multi-language electronic course.

Elmira Sh. Kremleva – implementation of the multi-language electronic course in learning process.

All authors have read and approved the final manuscript.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Obst D., Kuder M.* Joint and Double Degree Programmes: An Emerging Model for Transatlantic Exchange // Institute of International Education. 2009. 169 p. URL: <http://www.iiebooks.org/joanddodepre.html> (дата обращения: 29.12.2018).
2. *Fernández Agüero M.* Erasmus Mobility and the Education of Interculturally Competent European Teachers // Journal of Supranational Policies of Education, Extraordinario. 2017. Pp. 142–158. DOI: 10.15366/jospoe2017.m1
3. *Abankina I. V., Scherbakova I.* Russian Higher Education Reforms and the Bologna Process // Journal of the European Higher Education Area. 2013. No. 3. Pp. 3–25. URL: <https://publications.hse.ru/en/article/s/?search=0f55975b7a321df6620f09c8936fde63> (дата обращения: 29.12.2018).
4. *Diamond J.* The Benefits of Multilingualism // Science. 2010. Vol. 330, Issue 6002. Pp. 332–333. DOI: 10.1126/science.1195067
5. Math-Bridge: Bridging the Gaps in European Remedial Mathematics with Technology-Enhanced Learning / S. Sosnovsky [et al.] // Mit Werkzeugen Mathematik und Stochastik lernen – Using Tools for Learning Mathematics and Statistics. Berlin/Heidelberg, Germany : Springer, 2014. Pp. 437–451. URL: <http://www.springer.com/us/book/9783658031039> (дата обращения: 29.12.2018).
6. *Mercat Ch., Lealdino P., El-Demerdash M.* Creativity and Technology in Mathematics: From Storytelling to Algorithmic with Op'Art // Acta Didactica Napocensia. 2016. Vol. 10, Issue 1. Pp. 63–70. URL: <http://math.univ-lyon1.fr/irem/IMG/pdf/CADGME-2016-Mercat-Lealdino-El-Demerdash.pdf> (дата обращения: 29.12.2018).
7. Analysing and Improving Students' Mathematics Skills Using ICT-Tools / S. Pohjolainen [et al.] // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. Vol. 14, Issue 4. Pp. 1221–1227. DOI: 10.29333/ejmste/81869
8. *Сосновский С. А., Гиренко А. Ф., Галеев И. Х.* Информатизация математической компоненты инженерного, технического и естественно-научного обучения в рамках проекта MetaMath // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17, № 4. С. 446–457. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22673865> (дата обращения: 29.12.2018).
9. Modern Mathematics Education for Engineering Curricula in Europe / S. Pohjolainen [et al.]. Birkhauser : Springer, 2018. DOI: 10.1007/978-3-319-71416-5
10. *Augusti G.* Engineers in Europe and the Role of SEFI // European Journal of Engineering Education. 1988. Vol. 13, Issue 1. Pp. 5–9. DOI: 10.1080/03043798808939390
11. Особенности проектирования компьютерных программ-тьюторов для обучения численным методам математики будущих инженеров / С. В. Новикова [и др.] // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 2. С. 322–343. DOI: 10.15507/1991-9468.087.021.201702.322-343

12. Сыромясов А. О. Компьютерные технологии в преподавании математики студентам направления «Программная инженерия» // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17, № 4. С. 518–525. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22673872> (дата обращения: 29.12.2018).
13. Применение и преимущества компьютерных программ-тьюторов в рамках компетентностного подхода для обучения численным методам математики / Э. Ш. Кремлева [и др.] // Образовательные технологии и общество. 2018. Т. 21, № 1. С. 344–362. URL: https://www.j-ets.net/ETS/russian/depositary/v21_i1/pdf/9.pdf (дата обращения: 29.12.2018).
14. Kostin V. A., Valitova N. L. Sensitivity Algorithm as a Solution of an Inverse Strength Problem Applied to Thin-Walled Structures // Russian Aeronautics. 2018. Vol. 61, No. 1. Pp. 128–133. DOI: 10.3103/S1068799818010208
15. Novikova S. V. Application of an Adaptive Correction Algorithm to Control a Gas Turbine Engine Under Conditions of Noises // Russian Aeronautics. 2006. Vol. 49, Issue 4. Pp. 55–62. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-34248660260&origin=inward&txGid=9951BA49F5A8450C561EAF0CC82EA2D2.wsnAw8kcdt7IPYLO0V48gA%3a19> (дата обращения: 29.12.2018).
16. Rodnishev N. E., Novikova S. V., Denisov K. G. Developing Methods and Computer Technologies for Learning, Identification and Optimization of Nonlinear Stochastic Systems // IFAC Proceedings Volumes. 2012. Vol. 45, Issue 11. Pp. 51–56. DOI: 10.3182/20120619-3-RU-2024.00044
17. Kostin V. A., Valitova N. L. Coefficients of Equilibrium Equations in Solving a Problem of Reconstructing Deformation Curves for Slightly Conical Thin-Walled Structures // Russian Aeronautics. 2007. Vol. 50, Issue 3. Pp. 243–247. DOI: 10.3103/S1068799807030026
18. Медведева С. Н. Проектирование дистанционного обучающего курса в среде Lotus Learning Space // Образовательные технологии и общество. 2005. Т. 8, № 1. С. 148–164. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9164966> (дата обращения: 29.12.2018).
19. Blackboard as an Online Learning Environment: What Do Teacher Education Students and Staff Think? / A. Heirdsfield [et al.] // Australian Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 36, Issue 7. Pp. 1–16. DOI: 10.14221/ajte.2011v36n7.4
20. Новикова С. В. Проблемы интеграции практико-лабораторных модулей в дистанционный обучающий комплекс среды Learning Space // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17, № 4. С. 543–553. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22673875> (дата обращения: 29.12.2018).
21. Student Perception of Moodle LMS: A Satisfaction and Significance Analysis / A. Horvat [et al.] // Interactive Learning Environments. 2015. Vol. 23, Issue 4. Pp. 515–527. DOI: 10.1080/10494820.2013.788033
22. Costa C., Alvelos H., Teixeira L. The Use of Moodle E-Learning Platform: A Study in a Portuguese University // Procedia Technology. 2012. Vol. 5. С. 334–343. DOI: 10.1016/j.protcy.2012.09.037
23. Lepellere M. A., Cristea I., Gubiani D. The E-learning System for Teaching Bridging Mathematics Course to Applied Degree Studies // Models and Theories in Social Systems. Springer, Cham, 2019. Vol. 179. Pp. 295–309. DOI: 10.1007/978-3-030-00084-4_16
24. Новикова С. В., Снегуренко А. П. К вопросу создания мультязычных электронных обучающих курсов // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19, № 4. С. 429–439. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27163067> (дата обращения: 29.12.2018).
25. Kuzenkov O. A., Zakharova I. V. Mathematical programmes modernization based on Russian and international standards // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2018. Т. 14, № 1. С. 233–244. DOI: 10.25559/SITITO.14.201801.233-244
26. Новикова С. В., Новикова К. Н. Инструменты оценки эффективности обучения по стандартам SEFI в e-learning системе Math-Bridge // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19, № 4. С. 496–508. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27163072> (дата обращения: 29.12.2018).
27. Медведева С. Н. Разработка динамических учебных объектов в интеллектуальной системе онлайн обучения математике Math-Bridge // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19, № 3. С. 522–543. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26441573> (дата обращения: 29.12.2018).
28. Савкина А. В., Нуштаева А. В., Борискина И. П. Информатизация курса «Алгебра и геометрия» с помощью интеллектуальной обучающей системы Math-Bridge // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19, № 4. С. 479–487. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27163070> (дата обращения: 29.12.2018).

Поступила 27.07.2018; принята к публикации 04.10.2018; опубликована онлайн 29.03.2019.

*Об авторах:*

Снегуренко Александр Павлович, начальник Управления международной деятельности ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева-КАИ» (420111, Россия, г. Казань, ул. Карла Маркса, д. 10), кандидат технических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5515-3544>, **Researcher ID:** **I-1028-2017**, APSnegurenko@kai.ru

Сосновский Сергей Александрович, доцент кафедры информационных и вычислительных наук, группа компьютерных технологий обучения и преподавания Университета Утрехта (3584 CC, Нидерланды, г. Утрехт, ул. Принстонплайн, д. 5), доктор философии, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8023-1770>, **Scopus ID:** **8935519700**, s.a.sosnovsky@uu.nl

Новикова Светлана Владимировна, профессор кафедры прикладной математики и информатики ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева-КАИ» (420111, Россия, г. Казань, ул. Карла Маркса, д. 10), доктор технических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8207-1010>, **Scopus ID:** **55355243900**, **Researcher ID:** **B-6505-2017**, sweta72@bk.ru

Яхина Рузиля Раифовна, заведующий кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева-КАИ» (420111, Россия, г. Казань, ул. Карла Маркса, д. 10), кандидат филологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7371-064X>, **Scopus ID:** **57194621008**, **Researcher ID:** **C-7689-2018**, shroza1981@yandex.ru

Валитова Наталья Львовна, доцент кафедры прикладной математики и информатики ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева-КАИ» (420111, Россия, г. Казань, ул. Карла Маркса, д. 10), кандидат технических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8408-1885>, **Scopus ID:** **23013218200**, valinata@rambler.ru

Кремлева Эльмира Шамильевна, старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева-КАИ» (420111, Россия, г. Казань, ул. Карла Маркса, д. 10), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0858-0575>, **Scopus ID:** **57194618280**, e-smile29.04@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Снегуренко Александр Павлович – научное руководство.

Сосновский Сергей Александрович – один из авторов-разработчиков системы MathBridge, участвовал в разработке электронного учебного курса.

Новикова Светлана Владимировна – участие в разработке образовательного контента.

Яхина Рузиля Раифовна – разработка и сопровождение версий учебного контента на иностранных языках.

Валитова Наталья Львовна – участие в разработке и техническом сопровождении мультязычного электронного курса.

Кремлева Эльмира Шамильевна – участие во внедрении мультязычного электронного курса в учебный процесс.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Language and Cultural Awareness of a Non-Native ESP Teacher

R. F. Forteza Fernandez^{a*}, M. del C. Batista Gonzalez^b
^a Ural Federal University named after the First President
of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia,
* rafaelforteza@gmail.com

^b Higher Technical Institute of Havana – CUJAE, Havana, Cuba

Introduction. The relation between culture and language is a central issue in foreign language teaching and research where the need to give cultural content the same value as language content and language skills has been stressed. However, conceptualization of teacher language awareness, by focusing largely on formal aspects of language, largely neglects culture as a component of teacher cognition. This paper expands the category of ESP-teacher language awareness suggesting the inclusion of cultural awareness as a separate component of teacher cognition. This concept extension actualizes ESP teaching in the situation shaped by unprecedented mobility and intercultural contacts.

Materials and Methods. The historic-logical method was used to determine shortcomings of pedagogical experience and the need to teach culture in ESP. Grounded theory, as an inductive methodology, was utilized to generate conceptual expansion theoretically tied with research in medical and business communication as well as with data on population movement and international scientific cooperation.

Results. We defined ESP-cultural knowledge as a system comprising the permanent (know-that) and temporary (know-of) cultural manifestations in a society as well as how they are manifested through language (know-how). That system practical representation is exemplified in medicine and business English discourse. The study expands the structure of ESP-TLA, claiming the focus on cultural awareness as part of ESP discourse which fosters cultural-response education.

Discussion and Conclusion. Such claim is pertinent to practitioners involved in the tourism industry, health care, economics, and academic activities such as research and development. This paper is relevant for teachers of English for Specific purposes in the fields mentioned above as well as for researchers engaged in analyzing the problems and methods of teaching a foreign language. However, because of the multiple manifestations and complexity of student motivation to get ESP course, the paper acknowledges the difficulties in addressing cultural content salient to all students in class, an aspect meriting further research.

Keywords: ESP, teacher language awareness, communicative language practices, knowledge of subject matter, culture

Acknowledgements: This research was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research (Grant No. 17-29-09136/18 «Multilingualism in the era of post-literacy: Philosophical and cultural studies and methodological and pedagogical development of a multilingual education model»).

For citation: Forteza Fernandez R.F., Batista Gonzalez M. del C. Language and Cultural Awareness of a Non-Native ESP Teacher. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(1):23-36. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.023-036





Языковая и культурная осведомленность преподавателя английского языка для профессиональных целей

Р. Ф. Фортеса Фернандес^{1}, М. дэль К. Батиста Гонсалес²*

¹ ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени
Первого Президента России Б. Н. Ельцина»,
г. Екатеринбург, Россия,
* rafaelforteza@gmail.com

² Высший технический институт г. Гаваны – КУХАЭ, г. Гавана, Куба

Введение. В статье рассматривается категория языковой осведомленности преподавателя английского языка для профессиональных целей через включение понятия культурной осведомленности как особого компонента познавательной способности педагога. Целью статьи является концептуальное расширение этого понятия, которое актуализирует преподавание английского для особых целей в условиях, возникающих в результате беспрецедентной мобильности человека и межкультурных контактов.

Материалы и методы. С помощью историко-логического метода описываются недостатки педагогического опыта и обосновывается необходимость преподавания культуры в курсах английского языка для специальных целей. Фундаментальная теория как индуктивная методология используется для генерации концептуального расширения, которое связывает такой материал исследования, как коммуникации в сферах медицины и бизнеса, а также данные о миграции населения и научных взаимодействиях.

Результаты исследования. Сформулировано определение культурного знания английского языка для специальных целей как системы, содержащей перманентные (know-that) и временные (know-of) проявления культурных факторов в обществе. Практическая репрезентация этой системы показана на примере дискурса английского языка в сферах медицины и бизнеса. Данное исследование расширило представление о концепции преподавания английского языка в профессиональных целях, утверждая, что культурное сознание занимает центральное место в ESP дискурсе, благоприятствуя образованию, учитывающему культурные особенности.

Обсуждение и заключение. Практическая значимость статьи заключается в обращении к опыту работы преподавателей английского для специальных целей, занятых в преподавании языка в области индустрии туризма, здравоохранения, экономики, а также академической деятельности, включающей научно-исследовательскую работу. Данная статья будет полезна практикам – преподавателям английского языка для специальных целей в различных областях, и исследователям, анализирующим проблемы и методики преподавания иностранного языка. В связи с многочисленными вариациями английского языка для особых целей, а также из-за сложности мотивации студентов, изучающих такого рода курсы, в статье обращается внимание и на затруднения, связанные с обращением к культурному содержанию, присущему всем учащимся. Этот аспект требует дальнейшего изучения.

Ключевые слова: английский для особых целей, языковая осведомленность учителя, коммуникативная языковая практика, отраслевые знания, культура

Благодарности: статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ № 17-29-09136/18 «Полилингвизм в эпоху постграмотности: философско-культурологическое обоснование и методико-педагогическая разработка модели полилингвального образования».

Для цитирования: Фортеса Фернандес Р. Ф., Батиста Гонсалес М. дэль К. Языковая и культурная осведомленность преподавателя английского языка для профессиональных целей // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 23–36. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.023-036

Introduction

Upon the triumph of the Cuban revolution in 1959, a single university hospital and a medical school along with a dominant private sector and a rudimentary public health system existed in the island. Only a third of the Cuban doctors lived in the biggest cities and towns outside the capital, while none served in rural areas where death preventable diseases were rampant.

With the radicalization of the political and socio-economic process in the early 1960s, no less than 3 000 (around 50 %) left the country for the US, making the situation much more precarious. Twenty years later, the new Cuban Health Care System (CHCS) recognized health care as a human right as well as the state's responsibility in providing such care. In addition, international collaboration was instituted. Countries

such as Jamaica and Nicaragua in the Americas as well as Angola, Mozambique, and Congo in Africa were among the first to benefit from such principle. In 2013, Werlau reported that nearly 280 thousand Cubans had worked in 154 countries, a fact that, reflected in GDP terms, meant a 68 % rise (\$ 9 660k) in service exports, most of which were in health care. In other words¹, “[by 2012] Cuban medical staff had cared for more people [more than 70 million] and had saved more lives in the developing countries [1,5 million] than all the G-8 countries, the World Health Organization and Doctors Without Borders [original in French] put together”². Furthermore, after almost a 50-year American embargo, or “blockade” as the Cubans call it, the island’s health indicators in terms of infant mortality, low birth weight rate, sustained access to improved sources of drinking water, and doctor-patient ratio were already significantly superior in 2010 to those of the historical enemy and almost the same in life expectancy [1]. In other words, the Cuban public health feat has no parallels in human history and is, in part, the result of changes in medical education, and particularly, in foreign language teaching.

This revolution in English language teaching in medical sciences took place in Cuba in the mid 1980’s and was aimed at offering health services to poor countries. As a result, the two-year reading courses were substituted by five-year communicative-language-teaching (CLT)-based programs so that the future medical professional could learn how to communicate accurately and fluently in the English language while working in other parts of the world. This change implied significant increases in the English department staff of all institutes and faculties as well as the reorganization of the teaching learning process, training of new faculty, and acquisition of bibliography.

Except for the history and organization of this language policy³, its evolution [2], the fact it was an unusual pre-graduate ESP program [3], and teacher-training abroad [4], little has been written about the very many challenges faced by the teachers participating in the new educational phenomenon. For all the change from the general educational environment to higher medical education undergoing a transformation process implied fast adaptation to doing things differently as well learning not only medical English and how to teach through a new approach, but also the new language of the workplace.

The next few years bore testimony of the teachers’ gradual development towards today’s ESP- teacher language awareness (TLA). This assertion is founded on a brief historical assessment based on the criteria experience in ESP teaching and knowledge of subject matter that allowed the identification of two periods in the development in ESP-TLA: (1) Learning and Adaptation to the new situation (1984-1986), and (2) Accommodation and Emergence of ESP-TLA (circa 1987-onwards).

During the Learning and Adaptation period, it was necessary to transform teaching practices such as the faithful implementation of textbooks, error correction, and little or no attention to the context of situation, participants in the exchange, and register which characterize professional exchanges. Beliefs such as communication is paramount, and grammar is no longer explicitly taught were quite often discussed at length.

The solution to those problems was found in intensive methodological work implemented since the very beginning of the 1984-1985 academic course including post-graduate courses, collaboration between medical faculties and universities all over the country; the local medical staff at the universities and hospitals provided

¹ Werlau M.C. Cuba’s Health Care Diplomacy: The Business of Humanitarianism. *World Affairs*. 2013. Available at: <http://www.worldaffairsjournal.org/article/cuba%E2%80%99s-health-care-diplomacy-business-humanitarianism> (accessed 22.11.2018). (In Eng.)

² Podmore W. *The War Against the Working Class*. Xlibris Corporation; 2015. P. 42. Available at: <https://www.amazon.com/War-Against-Working-Class/dp/1503531112> (accessed 11.01.2019).

³ Hunter A.A. *Historical Study of the Development of a Communicative Approach to English Language Teaching in Post-Revolutionary Cuba*. Doctoral Dissertation, University of Edinburgh; 1988. Available at: https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/7212/1/329950_VOL1.pdf (accessed 22.11.2018). (In Eng.)



the necessary working knowledge to deal with the program contents and medical jargon that paved the way to understand the forms of communication within the profession. These group growth activities were also supplemented by autodidacticism and research.

As a result, three years after the implementation of the English as foreign language new curriculum, it could be said that the second period: Accommodation and Emergence of ESP-TLA was noticeable. The presence of English language teachers with their students under the supervision of an English language proficient medical doctor was common in ward rounds, case discussions and presentations in hospitals. Furthermore, students investigated under the direction of a medical doctor, a dentist, or since 1991, a registered nurse, and later presented their research in English under the auspices of an English teacher. Teachers, at the same time, began publishing their work, first in the form of glossaries for different medical specialties, and later, on the peculiarities of specialized communication forms such as interviews, the language of physical examinations, lab test readings, and the writing of case reports and nursing care plans as medical genres. Since the early 1990s, English teachers from higher medical institutions began working as interpreters and translators in cardiology, neurology, and natural and traditional medicine congresses as well as in humanitarian projects such as those developed by Orbis International in the country.

At least four features make the Cuban ESP experience higher medical education distinctive. First, the uniqueness of its objective – to give free health care to poor countries in the world – clearly defined the rest of the components of the teaching learning process such as the contents: common health problems in third world countries; the methods: CLT, still in its infancy, for oral communicative practice in the classroom and hospitals; teaching aids; and evaluation. A second distinctive feature was the EFL-ESP integral formation of the undergraduate which presupposed a first cycle of General English during the

first three years in medical education and a second of ESP in the last two. Each of these was followed by a compulsory proficiency exam. A third feature was the exchange of knowledge and skills between the staff of all health institutions as bodies of medical knowledge and practice and the university English staff. Finally, the possibility to evaluate the outcomes of the experience in the long term and correct the process through feedback. As thousands of young doctors, dentists and nurses went after graduation to work in Africa, the Arab world, or the Caribbean, their vacation period or work completion were fertile sources of information for the evaluation and improvement of the EFL-ESP teaching learning process at the university.

A comparison between the Cuban experience with all its achievements and failures with that of others in the international context is difficult because of the very essence of the country's educational system and idiosyncrasy. Nevertheless, it could be said that not all the Cuban undergraduates in medical universities welcomed the introduction of such a heavy emphasis in English, because it added to their already loaded curriculum, and thus unacknowledged the relevance of the ESP courses, an issue closely related to motivation. In the international context, ESP education is generally aimed at using disciplinary knowledge in the production of new knowledge during the future professional practice and takes the form of written or monologic communication. The Cuban experience emphasized oral communication with other professionals or the patients as well as reading for information in the classroom about which Forteza [5] pointed out the lack of preparation of health professionals to publish and participate in international academic exchanges. No scientific account has been found about long term feedback on the effectiveness of ESP courses and subsequent correction in other parts of the world.

In the early 1990s, when the first medical doctors and nurses returned to Cuba on vacation or after finishing their work abroad, some talked about their lives in

other countries and, anecdotically, mentioned instances of what is known today as cultural shock. The use of English in their work had posed no problems but, cultural differences had. For instance, after finishing nursing school in the early 1980s, while in a middle east country, A. Pavon Lopez, RN, MSc., recalls that Bedouins visiting the medical post usually wanted to give part of their medications to family members or friends accompanying them. Once a man presenting with a streptococcal endocarditis, because he had business to attend, pleaded to be injected in one day the 10-day antibiotic treatment prescribed. This nurse, quite young at the time, says it took the medical team hours to convince the man that this was utterly impossible. In the end, the Bedouin left the post to attend his business but was brought back in worse conditions a few days later (personal information).

Based on the teaching learning process results and other accomplishments after 1986-1987, it seems that English teachers in Cuban medical institutions had developed TLA in an ESP situation; however, by not approaching the ESP teaching learning process from a cultural perspective as well, the ESP teachers had not provided the students with all the necessary tools to do their jobs. That is, individual and institutional efforts, in a relatively short period of time, had transformed “the quality, extent and sophistication of [the] teacher’s cognitions about subject matter [all of which were] perhaps the most significant of the professional factors influencing the operations of TLA in [their] pedagogical practice” [6, p. 70], but missed the language cultural component.

However, TLA is only concerned with ELF, ESL, and TEFL. TLA in its original conception is reflected in recent theorizing and research in ESP teachers’ competences. In discussing the potential instructor, Feak [7, p. 44] argued that often non-native speakers of a language might in fact be more proficient than native speakers because of their knowledge of the language systems as well as familiarization with the discourse community genres and their communicative purposes. The ESP instructors might be EFL

teachers provided they received necessary preparation and subject specialist cooperation Khalifa Mohammed [8]. These claims are in line with everything done during and after the implementation of the Cuban ESP experience in medical schools after 1984 that quite early saw the need for specialization, rigorous selection processes, and general and specialized training for those potential [and in-service] instructors [9]. On the other hand, Górska-Porečka’s conceptualization, though a coherent commendable step forward in the theory and practice of ESP, could be further advanced by adding “cultural awareness” – as part of that special kind of knowledge needed to bridge the gap between ESP and the multi-culturally diverse social contexts in which the learners might employ it [10].

Based on the shortcomings of the Cuban experience and the necessary competencies on subject matter in ESP teaching [10], this paper argues in favor of the inclusion of cultural awareness as part of that special kind of knowledge ESP teachers need to enable learners to go beyond appropriacy in the context of situation to appropriacy in the context of culture.

Literature Review

This section offers a critical analysis of TLA and the inapplicability in its present conceptualization to ESP contexts. This analysis is partly based on Górska-Porečka’s operationalization of the internal structure of ESP teacher cognition, and the writers’ experience as ESP teachers [10].

Arguably, TLA current definitions and specifications only address part of ESP teacher cognitions. Thornbury understood it as the teachers’ knowledge of the language subsystems – phonetics and phonology, morphology and lexicology, syntax, discourse and semantics – that allow for effective teaching. Its major focus, it seems, is the teacher’s explicit L2 cognitions and their role in language learning, teaching, and use⁴. Leech and Andrews, for instance, appear to constrain the concept to the identification of key grammatical issues and how to make them noticeable for learning [11–13]. For

⁴ Andrews S. *Teacher Language Awareness*. Cambridge: CUP; 2007.



Andrews, TLA comprises: Knowledge of grammatical terminology; Understanding of the concepts associated with terms; Awareness of meaning/language in communication; Ability to reflect on language and analyse language forms; Ability to select/grade language and break down grammar points for teaching purposes; Ability to analyse grammar from learners' perspective; Ability to anticipate learners' grammatical difficulties; Ability to deal confidently with spontaneous grammar questions; Ability to think on one's feet in dealing with grammar problems; Ability to explain grammar to students without complex metalanguage; Awareness of 'correctness' and ability to justify an opinion about what is acceptable usage and what is not; and Sensitivity to language/awareness of how language works [11, p. 75].

Seen from a critical literacy perspective, such conceptualizations are static because they portray language in isolation from use to build human relations. An individual's use of language is always realized within a concrete socio-cultural context and is to be perceived "not in terms of [a language's] abstract system components but as communicative repertoires – conventionalized constellations of semiotic resources for taking action – that are shaped by the particular practices in which individuals engage" [14]. Consequently, the TLA conceptions lack the necessary heuristic vigor in ESP teaching and research because of its focus on professional communication, teacher roles, the need to collaborate with professionals in the field, language variation, and the social role of language in professional practices within a culture in a multiculturally diverse world.

The fact that TLA covers five domains: "affective, social, power, cognitive, and performance" [15, p. 75] implies that ESP-TLA refers to explicit knowledge of language use in establishing power-mediated social relations within a context of culture, including display of affection and cognition – a characteristic of communication in professional settings. Effective up and down communication in the workplace is constrained by power relations within such a context, clearly limiting the fields, tenor,

and modes of discourse employed by the participants in any exchange. As a result, ESP teachers teach more than language: they teach culture to go beyond the mere limitations imposed by the curriculum and are supposed to embrace the subject matter from the cultural perspective and context where the profession will potentially be exercised. Consequently, the general knowledge system of an expert ESP teacher, or in other words [their] pedagogical content knowledge (PCK) must contain an extra knowledge base with cognitions related to the basic facts, concepts, values and practices of the discipline or profession [within a socio-cultural context] that a given type of ESP [course] serves" [10, p. 30]. The PCK is a type of cognition essential for the teaching process "that would not typically be held by nonteaching subject matter experts or by teachers who know little of that subject matter" [16].

The PCK differentiates the ESP teacher as a professional who knows the language of a specific discipline, but yet an outsider, and the teacher as an expert and member of the target profession discourse community. The ESP-TLA subject content knowledge base involves "knowledge of the basic concepts and tenets of the discipline to which ESP is related; awareness of the discipline culture, its basic values and typical practices (situations, activities, tasks); [and] familiarity with the discipline- or profession- specific discourse practices (typical speech acts and genres)" that in addition to pedagogical and L2 knowledge configure the ESP teacher's professional competence and performance in the classroom [10, p. 31].

In medicine, for instance, ESP-TLA in the dimension subject content knowledge base allows teachers to focus on specialty-related language variations: "*Open your mouth... wide, please*", probably said by dentist to an adult patient, and "*Now, I'd like to see inside your mouth. Will you open it for me?*", said by the same dentist to a child or a pediatrician wanting to check a sore throat. This variation is also related to the patient's gender and area to be examined: "*Please, would you strip to the waist?*" (Physician to a male patient); "*I'd*

like to check your chest, if you allowed me to do so." (Physician to a female patient); or *"According to what you tell me and your age, I think it would be convenient to check your back passage. Would you allow me to do so?"* (Physician encouraging the patient to allow a prostate check-up). Furthermore, this type of ESP-teacher proficiency will also facilitate teaching the art of asking private, difficult-to-answer questions in case the patient is a presumed victim of alcoholism, drug addiction, sexual abuse, or battering.

However, in the above examples language use has only been approached in the context of situation. That is, the grammatical forms and patterns have been adjusted to a field of human activity (medicine), the relationships between the participants in the exchange (doctor-patient), and the circumstances in which this exchange has taken place (conversation in a doctor's office). These circumstances have dictated register, lexico-grammar, pronunciation, stress, and even pitch choices. But, any context of situation operates within a context of culture; that is, the culturally shared expectations and behaviors that allow for the interpretation of language and doings within a culture. It seems, therefore, that ESP-TLA with *Cultural Awareness* is a must for the practitioner.

Materials and Methods

The need to theoretically extend the ESP-TLA conceptualization by adding Cultural Awareness stemmed from the historical-logical analysis of the achievements and shortcomings of the Cuban ESP pedagogical experience. The new concept ESP-TLA as Cultural Awareness is the result of the application of Grounded Theory as a scientific method for the construction of knowledge in the social sciences [17–19] that allowed to synthesize a philosophical position derived from Critical Literacy postulates [20–24] and extend a concept based on Systemic Functional Linguistics [25], Critical Applied Linguistics [26], and Ethnolinguistics [27], with the aim to empower ESP teachers to offer learners a culturally-responsive education. Qualitative and multidisciplinary in nature, the

philosophical position led to the resulting conceptual extension, ESP-TLA plus culture that was theoretically triangulated with data obtained from ESP research and practice, research in medicine and business, and data obtained from an international organization.

Results

Derived from Latin, the term *culture*, in English and French; *cultura*, in Spanish; and *kultur* in German has no equivalent in many non-western languages. From a historical viewpoint, the concept has extended its original meaning by acquiring a polysemous nature. The original meaning of culture, 'cultivated land', has been kept, but also attached to specific forms of animal or plant production such as apiculture, floriculture, and mariculture. The second meaning encompasses knowledge, education, refinement of manners, and art production. It is within this second meaning that the term has been applied to what Riley decries as deterministic purposes such as social identity indexing, racism, and innate superiority in terms of, for instance, intelligence [27].

From an ethnolinguistic perspective, ESP-TLA as awareness of the culture's target language with its shared values and social meanings [10, p. 21] implies knowledge, respect, observance, and tolerance of the "ways of life, attitudes, language, practices, institutions, structures of power, traditions, sets of patterns of behavior, ideas, acts" [28, p. 105] which are created and produced, organized, stored, distributed, legitimized, and used [28, p. 31-32] by a particular culture, all of which allow individuals to utilize "socially-warranted criteria for the classification of situations, objects, genres, people, emotions, knowledge [and] whose organization and operation may be variously described as 'representations', 'beliefs', 'personal constructs', or 'prototypes' which form the *eidōs*, the individual's image of society and the world" [ibid, p. 38]. In its relationship to language and its role in communicating within a culture, Riley's definition (ibid) encapsulates the most important aspects to take into consideration



as an essential aspect of ESP-TLA: Culture is the sum total of the information, beliefs, values and skills one needs to share and apply in the society and situations in which the individual lives: what I need to know in order to 'make sense' in and of those situations in the same ways as my fellows and to communicate and behave in ways they find appropriate. The communicative practices through which culture is transmitted are themselves part of culture [27, p. 40].

Hofstede, Hofstede and Minkov's [29] assertion that culture is like mental programming illustrate advances in cognitive psychology based on neuroscience. Escandell-Vidal [30] views communication as just the external manifestation of two interrelated phenomena: cultural behavior and language, because they are acquired in the same way and, at the same time. Consequently, both are to be conceived as inter-related "domain-specific" capacities which imply that the loss of one will not incapacitate the individual but affect the use of the other. As both are embedded in the individual, culture one may interfere in culture two, in the same way the mother tongue interferes in the foreign language. This means that an ESP teacher, highly aware of the English language manifestations within a professional sphere, must necessarily be aware of the culture surrounding professional practices and be able to explicitly highlight this aspect in class. However, this, it seems, is more easily said than done if the teacher as part of needs assessment discovers the learners' true motivations in enrolling an ESP course.

The reasons outlined above, because of their multifactorial nature, influence choice of cultural content in the ESP classroom communicative practices. In general, choice of content should, apparently, include the "*know-that*, *know-of*, and *know-how*" [27] of the target culture(s). Rather than knowledge about cultural institutions and landmarks about a target culture, the Know-that of cultural content in the ESP language classroom must include beliefs and values (political, religious, and philosophical), perceived place in history among others as well as customs such as praying,

hygiene habits, child care and raising, cuisine; the Know-of of cultural content encompasses updated information on the current happenings, people and their position in organizations such as government, companies, and competitors alongside officials in the potential study/employer institutions as well as news, sports, weather, political and economic achievements and/or failures, just to mention a few. Consequently, the Know-how results from the integrated mastery of the know-that and the know-of through informed reasoning and behavior allowing to communicate in appropriate ways a context of culture. These culturally-tuned ways of doing and saying things in the target culture also include, among others, greetings, addressing others, asking, denying, offering, mentioning others as well as physical contact and proximity.

Discussion and Conclusion

The learners' motivation in enrolling an ESP course whether integrated or instrumental, intrinsic or extrinsic derive from individually perceived needs and their related social, political and economic conditions. That is, in addition to socio-economic improvement facilitated by global workforce mobility, other reasons such as emigration and humanitarian work in the home country and abroad may be among the reasons compelling professionals, say, medical doctors, nurses, engineers, or even teachers to join the ESP classroom. In the case of professionals, the need for cultural awareness arises even in their own country and regardless of the language used because of ethnic minority populations and first-generation immigrants. In countries such as Russia and refugee receptors such as Germany, the UK, and France, for instance, while performing their job, a medical doctor or nurse must know and understand that Muslims (a fifth of the World population) believe illness and death should be met with patience, mediation and prayer, and that the patient's spiritual needs, modesty, and privacy are more important than anything else [31] when performing activities such as monitoring vital signs, giving injections, and collecting body fluids.

Furthermore, cultural awareness or the competence to use language appropriately in a different context of culture, for instance, is considered a core requirement, for instance, in maternal health care [32] and pediatrics [33]. Seibert, Strid-Igo, and Zimmerman identified communication method, language barriers, cultural identification, comprehension, trust, and beliefs related to religion and identity as critical factors to be taken into consideration in cross cultural health services [34]. These considerations can be extended to all transcultural communication, regardless of the professional field, because “language is part of and influenced by psychological, sociological, and cultural factors” [35, p. 57]. In other words, it is through culturally-mediated language that the ESP today’s learner will engage others in communication.

An additional reason is that mass migration is very likely to facilitate contact with other cultures. The 2018 UN World Migration Report estimates that in 2015 international migrants were around 244m (3,3 % of the world population), with a tendency to fluctuate around the same number until 2050⁵. Other phenomena related to human conflict such as civil wars and violent extremism such as ethnic cleansing displaced 40,3m people and produced 22,5m refugees, only, in 2016. Despite the upheavals mass migration may produce, integration or adaptation to the host country depends largely on the cultural perceptions, interpretation, and attitudes of both populations, the host and ‘the guest’. The conflicts these can potentially generate, the authors contend, may be minimized by cultural awareness to promote understanding – in its three meanings: knowledge, sympathy, and agreement – as well as tolerance of the different other.

A third reason to fully integrate cultural knowledge in the ESP classroom has its origins in international scientific and technological collaboration, and education.

The UNESCO Science Report *Towards 2030* (2016) estimates an increase in the number of international patents, scientific progress as well as joint research in the developing world where countries such as China and India have already taken the lead⁶. From 2009 to 2014, publications from international authors increased exactly 4 %. In countries from Africa and the Arab world, this trend accounted for 60,1 and 109 %, respectively. At the same time, digital educational platforms have given the opportunity for massive online courses, while grants – 86 % of which are given by European institutions – and scholarships could double, in less than ten years, today’s more than 4,1m international students. In this never-heard of-before brain circulation phenomenon, universities compete to become part of the best in the QS World University Ranking.

From a practical perspective, for instance, if the future job is in Iran, a health professional’s *know-of* will allow him to be aware of the limitations derived from the implementation of Sharia Law in medical institutions, where it is a patient’s right to be visited and delivered health serviced by professionals of the same sex. On this legal consideration, Dargahi reported that female patients in general feel uncomfortable during medical examinations performed by male students and are opposed to services such as nursing care, housekeeping, being helped with personal activities, and urethral catheterizations when delivered by male staff as well as their presence during medical examinations and laboratory services, among others [36]. In this case, the “*I’d like to check your chest*” polite request from a male medical doctor or nurse addressed to a female patient, which is appropriate for the context of situation, may not be enough to be granted permission to do his job in this particular context of culture. The male doctor or nurse will also have to have the husband’s, father’s or elder brother’s consent.

⁵ UN International Organization for Migration. World Migration Report 2018 [Electronic resource]. Available at: <https://www.iom.int/wmr/world-migration-report-2018> (accessed 22.11.2018). (In Eng.)

⁶ UNESCO Science Report towards 2030. 2nd revised edition. 2016 [Electronic resource]. Available at: https://en.unesco.org/unesco_science_report (accessed 22.11.2018). (In Eng.)



From a cognitive perspective, some specialist terminology is also culturally situated [language] and, as a result, embodied in the individual's perceptions and actions [37]. According to Google Scholar, for instance, the term 'children's hospital' is much more common than 'pediatric hospital' in the academic literature in English, any of them suits the one written in Spanish, and the first is the preferred term in Russian. In this same language – Russian, the medical term 'angina' seems to be derived from German medicine and means severe pharyngitis, whereas in the US it is defined as chest pain related to myocardial ischemia.

In the same way that cross cultural health service workers need to be aware of culture, in business good knowledge of the English language is not enough unless it is accompanied with an understanding of the challenges coming from working in other cultures⁷. In business, the *know-that* of cultural patterns include attitude to time and the environment as well communication styles, identification, trust and beliefs. Together with the *know-of* of management policies, work coordination, and behavior towards the organization will allow the businessman's *know-how* of negotiations, agreements, management style, team work, socializing in the business environment in the new culture, and even marketing where programs are designed in such a way that they culturally reflect the target consumer groups "buying patterns"⁸.

In the world of business, everything is different wherever the negotiator goes. The notion of small talk, an aspect emphasized in all business English courses only gives the tip of the iceberg in real life. "It is not that Germans do not appreciate small talk, they do. But only about serious topics, even politics, [a topic off the table according to business courses]" stresses A. Karabazov, an entrepreneur at SML, a start-up in Yekaterinburg, Russia (personal communication, May 12, 2018), whereas his boss, G. Khvatov

(personal communication, May 12, 2018) underlines that in many countries in the ex-Soviet space small talk can take a week. Only individual research on the cultural context of each business negotiation can help deal with each case. In addition to small talk – an ubiquitous topic in business English textbooks, a culturally-aware ESP teacher will prepare learners to function in another cultural context and understand why, say, in African countries handshakes and eating are done with the left hand, because the right is dirty; or why people do not take off their coats or shoes when entering a business office [or a medical consultation], because they do not consider them dirty.

The world of business, at the same time, is rich in metaphoric expressions and analogies describing economic and financial situations which only knowledge and expertise of the matter talked about may help decode [38]. Among the uses of analogies in business language is, for instance, "*It is only the 2nd inning of this (economic cycle, bull market, bear market).*" In this specific case, only culturally aware ESP teachers with knowledge of baseball would be able to transmit their students that 'second inning' means just started. 'Bull' and 'bear market', on the other hand, would have to be decoded in the specific situation in which they are used because of their non-business connotations.

In international commerce, greetings, small talk, communication styles, and negotiations along with knowledge of the culture, traditions, and proxemics may have considerable impact in the final results. For example, the perceptions on humorous language are not the same in the USA as in China. The Spaniards may gesticulate a great deal and, stand very close when talking to others, but not as close as Afghans who are, in comparison with their European peers, more likely to invite one to their house for a meal as a sign of hospitality. During business meetings, addressing Russians respectfully means using their given

⁷ Dignen B. *Communicating Across Cultures*. Cambridge: CUP; 2011.

⁸ Kerin R., Hartley S. *Marketing: The Core*. NY: McGraw Hill; 2016.

name and patronymic, whereas Germans would expect *Herr* or *Frau* and Americans Mister or Ms. The lack of an indicator for marital status in the form of address for these three nationalities is a cultural marker to be observed by the Spaniards and the French who do have one, but only for females. Therefore, questions about the marital status of potential Russian, German or American business partners may potentially be perceived as inappropriate, if not disrespectful. In writing, for instance, simple expressions such as *Dear Sir/Madam* or *Dear Mr/Ms Johns* followed by an exclamation mark, as is normal in Russian usage [39], sound as if the writer is shouting at the receiver of the business correspondence.

It seems, therefore, that cultural awareness as an additional component in ESP-TLA subject content knowledge base is justified from the theoretical and practical perspectives. Clearly for skeptics, cultural awareness may prove very difficult to teach because of its numerous manifestations in equally probable future social contexts the learner might encounter. However, a culturally aware ESP teacher, would probably have to encourage the learner to find how a given content may be reflected in their potential future work scenario so as to reduce cultural shock and prepare the learner for the future. In the case of medicine, this knowledge may help to save lives and reduce cultural tensions. In business, this may mean time and money. Furthermore, a culturally-focused ESP classroom would go beyond language functions, grammar, vocabulary, and pronunciation to become a cultural dis-

course community. In other words, language as discourse is culturally situated rather than appropriate lexico-grammar and pronunciation in a context of situation.

Because of its constraints to the formal aspects of the language, TLA as a category of English language teacher formation insufficiently characterizes what the ESP teacher's subject matter knowledge; this category renamed ESP-TLA to suit the needs of the ESP classroom and enhanced with cultural awareness is a step forward in the construction of knowledge and skills demanded in the of teacher formation and practice. Though theoretically argued from a critical literacy, linguistic, ethnolinguistic, cognitive psychology, and practical perspectives, the construct demands further analysis and elaboration especially in the methods and procedures derived from the practical applications resulting from the inclusion of cultural content in undergraduate and professional courses. The *know-thats* and *know-ofs* needed in a growing multicultural world are many, but they will enable the learners' *know-hows* to successfully adapt to and exercise their profession or trade in a particular culture. Cultural Awareness as a component of ESP-TLA is linguistically situated in the learners' future socio-professional milieu. All the above are to allow the ESP practitioners in content areas such as tourism and catering, nursing, dentistry, banking, financing, and accounting as well as those professions connected with research and technological development to enhance cultural awareness as a pre-requisite for successful communication within the professional spheres.

REFERENCES

1. Keck W., Reed G. The Curious Case of Cuba. *American Journal of Public Health*. 2012; 102(8): e13-22. (In Eng.) DOI: 10.2105/AJPH.2012.300822
2. Maclean J., Santos Z., Hunter A. The Evolution of an ESP Program in Cuba. *English for Specific Purposes*. 19(1):17-30. Available at: <https://clck.ru/F3Jug> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)
3. Salager-Meyer F. Origin and Development of English for Medical Purposes. Part II: Research on Spoken English. *Medical Writing*. 2014; 23(2):129-131. (In Eng.) DOI: 10.1179/2047480614Z.000000000204
4. Salager-Meyer F., Llopis de Segura G., Castro R. EAP in Latin America. In: K. Hyland and P. Shaw (eds.). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. London: Routledge; 2016. p. 109-124.



Available at: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781317328100/chapters/10.4324/9781315657455-18> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)

5. Forteza Fernandez R.F. A Didactic Model for the Diagnosis of the Formation and Development of Writing Skills in English for Specific Purposes in Higher Medical Education. Doctoral Dissertation. University of Holguin: Cuba; 2008. (In Spanish).

6. Andrews S. Researching and Developing Teacher Language Awareness. In: Cummings and Davison (eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. Ontario: Springer; 2007. p. 945-959.

7. Feak Ch. ESP and Speaking. In: Paltridge & Starfield (eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Oxford: Blackwell; 2013. p. 35-53.

8. Mohammed O.K. ESP Teaching: Reversal of Roles between ELT Teachers and Subject Specialists. *International Journal of Social Science and Humanity*. 2012; 2(6):506-508. (In Eng.) DOI: 10.7763/IJSSH.2012.V2.157

9. Bracaj M. Teaching English for Specific Purposes and Teacher Training. *European Scientific Journal*. 2014; 10(2):40-49. Available at: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/2578/2439> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)

10. Górska-Porecka B. The Role of Teacher in ESP Course Design. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*. 2013; 34(1):27-42. (In Eng.) DOI: 10.2478/slgr-2013-0021

11. Andrews S.J. The Grammatical Knowledge/Awareness of Native-Speaker EFL Teachers: What the Trainers Say. In: M. Bygate, A. Tonkyn and E. Williams (eds.). *Grammar and the Language Teacher*. Hemel Hempstead: Prentice Hall; 1994. p. 69-89.

12. Leech G. Students' Grammar – Teachers' Grammar – Learners' Grammar. In: M. Bygate, A. Tonkyn and E. Williams (eds.). *Grammar and the Language Teacher*. Hemel Hempstead: Prentice Hall; 1994. p. 17-30.

13. Andrews S. Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher. *Language Awareness*. 2003; 12(2):81-95. (In Eng.) DOI: 10.1080/09658410308667068

14. Pennycook A. 'Translingual English'. *Australian Review of Applied Linguistics, International Forum on English as an International Language*. 2008; 31(3):30.1-30.9. (In Eng.) DOI: 10.2104/aral0830

15. Svalverg A.M-L. Language Awareness and Language Learning. *Language Teaching*. 2007; 40(4): 287-308. (In Eng.) DOI: 10.1017/S0261444807004491

16. Richards J.C. Content Knowledge and Instructional Practice in Second Language Education. In: Alatis (ed.). *Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics*. Linguistics and Language Pedagogy: State of the Art. Washington: GUP; 1991. p. 76-99.

17. Charmaz K. *Constructing Grounded Theory* (2nd ed). London: SAGE; 2014.

18. Glaser B.G., Strauss A.L. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine Transactions; 2006.

19. Hadley G. *Grounded Theory in Applied Linguistic Research*. London: Routledge; 2017. Available at: http://www.academia.edu/34346862/Grounded_Theory_in_Applied_Linguistics_Research_A_Practical_Guide (accessed 11.01.2019). (In Eng.)

20. Freire P., Macedo D. *Literacy. Reading the Word & the World*. London: Taylor & Francis; 2005. Available at: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135784867> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)

21. Wiggan G. Power, Privilege and the Socio-Cultural Dimensions of Education. In: G. Wiggan (ed.) *Power, Privilege and Education. Pedagogy Curriculum and Student Outcomes*. New York: Nova Science; 2011. p. ix-xvii. Available at: <https://epdf.tips/power-privilege-and-education-pedagogy-curriculum-and-student-outcomes-education.html> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)

22. Kress G. *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge; 2010. Available at: <https://clck.ru/F3Yjt> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)

23. Kress G., Jewitt C., Ogborn J., Tsatsarelis C. *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Bloomsbury; 2014. Available at: <https://bloomsbury.com/uk/multimodal-teaching-and-learning-9781441109965> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)

24. Sheronick Yearta V. Preparing Tomorrow's Teachers: The Components of a Culturally Responsive Educational Approach. In: G. Wiggan (ed.) *Power, Privilege and Education. Pedagogy Curriculum and Student Outcomes*. New York: Nova Science; 2011. pp. 97-108.

25. Halliday M.A.K., Hasan R. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: OUP; 1989. Available at: <https://web.uam.es/departamentos/filoyletras/filoinglesa/Courses/LFC11/LFC-HallidayHasanReading.pdf> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)

26. Pennycook A. Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction. London: LEP; 2001.
27. Riley P. Language, Culture and Identity. An Ethnolinguistic Perspective. London: Continuum; 2006.
28. Mitchel D. There's No Such Thing as Culture: Towards a Reconceptualization of the Idea of Culture in Geography. *Transactions of the Institute of British Geographers, New Series*. 1995; 20(1):102-116. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/972e/338c802ec51ab64ee0d127c1eeaf78fa0a61.pdf> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)
29. Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. Culture and Organizations. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. New York: McGraw Hill; 2010. Available at: <https://clck.ru/F3YFP> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)
30. Escandell-Vidal V. Social Cognition and Second Language Learning. In: R.G. Moron, M. Padilla Cruz, L. Fernandez Amaya, and M. Hernandez Lopez (eds.). *Pragmatics applied to language teaching and learning*. Newcastle upon Tyne: CUP; 2009. p. 1-51.
31. Hussein Rassool G. Cultural Competence in Nursing Muslim Patients. *Nursing Times*. 2015; 111(14):12-15. Available at: <https://www.nursingtimes.net/roles/nurse-educators/cultural-competence-in-nursing-muslim-patients/5083725.article> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)
32. Aragaw A., Yigzaw T., Tetemke D., Amlak W. Cultural Competence Among Healthcare Providers in Bahir Dar City Administration, Northwest Ethiopia: Cross Sectional Study. *BMC Pregnancy and Childbirth*. 2015; 15(1):227. (In Eng.) DOI: 10.1186/s12884-015-0643-8
33. Dabney K., McClarin L., Romano E., Fitzgerald D., Bayne L., Oceanic P., Nettles A.L., Holmes L. Cultural Competence in Pediatrics: Healthcare Provider Knowledge, Awareness, and Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2016; 13(1):14. (In Eng.) DOI: 10.3390/ijerph13010014
34. Seibert P., Stridh-Igo P., Zimmerman C. A Checklist to Facilitate Awareness and Sensitivity. *Journal of Medical Ethics*. 2002; 28:143-146. (In Eng.) DOI: 10.1136/jme.28.3.143
35. Verspoor M. Cognitive Linguistics and Its Application to Second Language Teaching. In: J. Cenoz, D. Gorter, S. May (eds.). *Language Awareness and Multilingualism, Encyclopedia of Language and Education*. Auckland: Springer; 2017. p. 55-66. (In Eng.)
36. Dargahi H. (2011). The Implementation of the Sharia Law in Medical Practice: A Balance Between Medical Ethics and Patients' Rights. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*. 2011; 4:7. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3713915> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)
37. Faber P., Medina Rull L. Written in the Wind. Cultural Variation in Terminology. In: M. Grygiel (ed.). *Cognitive Approaches to Specialist Languages*. Cambridge: Cambridge scholar Publishing; 2017. p. 419-442. Available at: <https://ru.scribd.com/document/366659366/Marcin-Grygiel-Ed-Cognitive-Approaches-to-Specialist-Languages-Cambridge-Scholars-Publishing-2017> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)
38. Mateo J. Inferential Patterns in the Translation of Financial Metaphors. In: M. Grygiel (ed.) *Cognitive Approaches to Specialist Languages*. Cambridge: Cambridge scholar Publishing; 2017. p. 100-125. Available at: <https://ru.scribd.com/document/366659366/Marcin-Grygiel-Ed-Cognitive-Approaches-to-Specialist-Languages-Cambridge-Scholars-Publishing-2017> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)
39. Vajda E., Umanets V. Russian Punctuation and Related Symbols. A Guide for English Speakers. Bloomington, Indiana: Slavica; 2005. Available at: https://slavica.indiana.edu/bookListings/linguistics/Russian_Punctuation_Related_Symbols (accessed 11.01.2019). (In Eng.)

Submitted 09.11.2018; revised 08.12.2018; published online 29.03.2019.
Поступила 09.11.2018; принята к публикации 08.12.2018; опубликована онлайн 29.03.2019.

About the authors:

Rafael F. Forteza Fernandez, Associate Professor of Chair of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin (19 Mira, Ekaterinburg 620002, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5356-5337>**, **Researcher ID: R-8717-2017**, rafaelforteza@gmail.com

Maria del C. Batista Gonzalez, Professor of the Language Center at the Institute of Basic Sciences, Higher Technical Institute of Havana – CUJAE (11901 e/114 Ciclovía y Rotonda, La Havana, Marianao, Cuba), Dr.Sci. (Pedagogy), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6137-8627>**, **Researcher ID: A-8424-2019**, maricarmen@arquitectura.cujae.edu.cu



Contribution of the authors:

Rafael F. Forteza Fernandez – scientific management; preparation of the initial version of the text; providing the necessary critical analysis and revision of the text; development of the methodology; typing, correction, and edition; formal data analysis.

Maria del C. Batista Gonzalez – exploring concepts; collecting data, and evidence.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Фортеса Фернандес Рафаэль Филиберто, доцент кафедры иностранных языков и перевода ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени Первого Президента России Б. Н. Ельцина» (620002, Россия, г. Екатеринбург, пр. Мира, д. 19), доктор педагогических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5356-5337>, **Researcher ID:** **R-8717-2017**, rafaelforteza@gmail.com

Батиста Гонсалес Мария дель Кармен, профессор Лингвистического центра института основных наук Высшего технического института г. Гаваны – КУХАЭ (Куба, г. Гавана, Марианао, ул. 114 Сикловия/Ротонда, д. 11901), доктор педагогических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6137-8627>, **Researcher ID:** **A-8424-2019**, maricarmen@arquitectura.cujae.edu.cu

Заявленный вклад авторов:

Фортеса Фернандес Рафаэль Филиберто – научное руководство; подготовка первоначального варианта текста; критический анализ и доработка текста; развитие методологии; компьютерная обработка; формализованный анализ данных;

Батиста Гонсалес Мария дель Кармен – изучение концепций; сбор данных и доказательств.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

УДК 37.012

DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.037-049



Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы

В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия,*

**v.mazilov@yspu.org*

Введение. Статья посвящена анализу современного состояния проблемы педагогической одаренности в контексте исследований феномена одаренности и психологической структуры профессиональной деятельности педагога. Цель статьи – анализ ключевых направлений разработки концепции педагогической одаренности. Это позволяет принципиально решить вопрос эффективности педагогической деятельности на этапе учебно-профессиональной подготовки педагога в вузе.

Материалы и методы. В основе описания ключевых направлений разработки концепции педагогической одаренности лежит теория способностей В. Д. Шадрикова. Основой для моделирования процессов направленного формирования и развития педагогической одаренности является совокупность современных методов психологического исследования: методы структурно-функционального анализа позволяют прогнозировать свойства системы педагогической деятельности; организационные методы (в первую очередь сравнительный) открывают возможности для оценки эффективности формирования педагогической одаренности на разных этапах развития педагога; выбор конкретных эмпирических методов обосновывается результатами теоретического моделирования структуры и развития педагогической одаренности на этапе профессионального самоопределения в школе. Среди интерпретационных методов наиболее значимыми в контексте планируемых результатов являются генетический, структурный и функциональный.

Результаты исследования. На основе анализа теории способностей, с учетом современных достижений деятельностного подхода, нового понимания предмета психологии как внутреннего мира человека доказана методологическая обоснованность концепции направленного формирования и развития педагогической одаренности в условиях высшего педагогического образования. Полученные результаты позволяют по-новому взглянуть на проблему профессионально важных качеств педагога и перевести ее решение из аналитической в системную методологию исследования. В предлагаемой авторами концепции феномен одаренности впервые рассматривается в контексте ее формирования у субъекта педагогического труда, тогда как предметом большинства существующих исследований выступает объект педагогических воздействий.

Обсуждение и заключение. Практическое применение результатов исследования позволит существенно модернизировать процесс профессиональной подготовки педагога в условиях педагогического вуза. Результаты исследования будут полезны профессорско-преподавательскому составу педагогических вузов, учреждений среднего профессионального образования, институтов и факультетов дополнительного профессионального образования.

© Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Ключевые слова: способность, одаренность, педагогическая одаренность, формирование, развитие, педагогическая деятельность

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157).

Для цитирования: Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 37–49. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.037-049

Pedagogical Giftedness as a Key Prerequisite for Efficient Modern Educational System

V. A. Mazilov*, Yu. N. Slepko

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia,

* v.mazilov@yspu.org

Introduction. The paper represents the analysis of the ability to teach within the context of the study of the phenomenon of giftedness and psychological structure of a teacher's professional activities. The objective of the paper is to analyze key areas of the development of the concept of teacher giftedness. This approach allows to describe the basic qualities of the efficient pedagogical activity at the stage of training teachers at higher school.

Materials and Methods. Description of key areas of the concept of pedagogical giftedness is based on the ability theory, proposed by V. D. Shadrikov. At the same time, modeling processes of goal-oriented development of pedagogical giftedness is based on a set of modern research psychological methods of structural-functional analysis allowing for prediction of properties of the pedagogical system of a teacher, which has such characteristics as varying degrees of success. Organizational methods (first of all, comparative) open up possibilities for assessing the effectiveness of giftedness-in-training development at different stages of teacher training – pre-university, undergraduate and post-graduate. The choice of empirical methods is substantiated by the results of theoretically modeling the structure and ways of development of pedagogical giftedness at the stage of professional self-determination at school, under conditions of educational and independent professional activity. Out of interpretative methods, the most significant (in the context of planned results) are genetic, structural and functional methods.

Results. Based on the analysis of the theory of abilities, taking into account the progress in the activity-based approach, a new understanding of the object of psychological sciences as the inner personal world, the methodological validity of the concept of goal-oriented development of pedagogical gift under conditions of teacher training is substantiated. The results obtained make it possible to get a fresh look at the problem of the teacher's professionally valuable qualities and translate its solution from analytical to systemic research methodology. In the concept proposed by the authors first time ever, the phenomenon of giftedness is considered within the context of its formation in teacher college student, while the subject of the bulk of contemporary research is the object of pedagogical influence.

Discussion and Conclusion. The practical application of the study results can significantly modernize the process of teacher training in pedagogical colleges and universities. They will be useful for the teaching staff of pedagogical universities, secondary vocational education institutions, and departments of continuing education.

Keywords: abilities, giftedness, pedagogical giftedness, development, formation, pedagogical activity

Acknowledgments: The research was carried out with support of the Russian Science Foundation grant (project No. 18-18-00157).

For citation: Mazilov V.A., Slepko Yu.N. Pedagogical Giftedness as a Key Prerequisite for Efficient Modern Educational System. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(1):37-49. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.037-049

Введение

За длительное время развития психологических исследований проблемы одаренности накопилось достаточное количество материала, позволившего создать многочисленные концепции, тео-

рии, подходы к пониманию одаренности и связанных с ней феноменов. Среди них наиболее известные в России подходы к пониманию одаренности Б. М. Теплова, Н. С. Лейтеса, О. М. Дьяченко, Д. М. Ушакова, М. А. Холодной и др. [1–6]. Среди за-



рубежных исследований проблемы одаренности чаще упоминают подходы Э. де Бонно, К. Клюге, Р. Стернберга, Р. Милгрэм, Дж. Рензулли и др. [7–9]. Отметим, что и в современной российской и зарубежной психологии (10–20-е гг. XXI в.) число исследований феномена одаренности не уменьшается, о чем будет сказано ниже. Между тем, несмотря на очевидную актуальность проблемы одаренности и достаточно большое число ее исследований, теоретических проблем не становится меньше – по-прежнему не достаточно конкретен предмет исследования, что ведет за собой и проблемы в понимании метода ее исследования.

Закономерно, что нерешенность теоретических вопросов влечет и методологические проблемы изучения одаренности: какие исследовательские планы применять для изучения одаренности, какие методы использовать, как объяснять результаты многочисленных исследований, не сводя при этом феномен одаренности к близким, но принципиально отличающимся понятиям творчества, интеллекта, способностей и др.

Проблема метода исследования интересна в отношении феномена одаренности. Здесь вполне применимы традиционные организационные подходы – сравнительный, лонгитюдный, комплексный. Однако, несмотря на обилие в психологии методов эмпирического исследования, часто ученые сводят диагностику одаренности к измерению интеллектуальной одаренности (например, тесты Дж. Равена, Д. Векслера, Р. Амтхауера, ШТУР и др.) [10–12], математической одаренности (например, тесты Г. Айзенка, Р. Амтхауера и др.) [13; 14], изучению когнитивных процессов (многочисленные тесты и пробы памяти, внимания, мышления и пр.), творческого потенциала (тесты Е. Торренса, С. Медника и др.) [15; 16]. Такая редукция феномена вызывает естественные трудности в интерпретации результатов исследования, их описании, объяснении и прогнозировании.

Обозначим еще одну плоскость проблемы – прикладную. При наличии нерешенных теоретических и методологических проблем управлять и проектировать процесс развития и формирования одаренности крайне затруднительно. Точнее, сводя одаренность только, например, к уровню интеллектуального развития, мы управляем процессом развития именно интеллекта, а не одаренности, не включая в этот процесс когнитивные процессы, многочисленные личностные факторы и др.

За обозначенными трудностями скрывается еще одна проблема педагога, решающего описанные вопросы. Каким должен быть педагог, управляющий и проектирующий развитие и формирование одаренного ребенка, должен ли он сам обладать таким уровнем развития психических свойств и характеристик, который позволит ему самому быть одаренным педагогом, или же достаточно обладать теми результатами развития, которые формируются в виде компетенций, способностей, знаний на этапе профессионального обучения? Постановка этого вопроса достаточно традиционна для педагогической психологии, однако его решение далеко от завершенности. Многочисленные исследования структуры труда учителя предлагают разные варианты свойств и характеристик учителя, обеспечивающих тот или иной уровень образовательного результата. Например, в работах А. К. Марковой структура педагогической компетентности включает процессуальные (деятельность, общение и личность педагога) и результативные (обученность и воспитанность школьников) компоненты¹. В исследованиях Л. М. Митиной структурные компоненты педагогического труда (деятельность, общение и личность педагога) приобретают специфичное содержание². В публикациях, посвященных проблеме педагогического труда, выделяются и другие факторы, обеспечивающие ту или иную его эффективность – педагоги-

¹ Маркова А. К. Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.

² Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта : МПСИ, 1998. 200 с.



ческая направленность, гибкость, мотивация, позиция педагога, профессиональная зрелость, готовность и др.³ Между тем феномену педагогической одаренности, ее структуре, содержанию, развитию и формированию на этапе профессионального обучения будущего педагога в психологии уделено явно недостаточное внимание. Это, в свою очередь, позволяет сформулировать задачи, решение которых позволит приблизиться к решению проблемы педагогической одаренности.

Прежде всего должна быть решена проблема понимания педагогической одаренности как психологического феномена, соотнесения ее с другими понятиями, используемыми в психологии для обозначения того или иного уровня развития педагогической деятельности (задатками, способностями и др.).

Определив феноменальное пространство категории педагогической одаренности, необходимо обратиться к вопросу ее эмпирического изучения на разных этапах профессионального развития педагога, в том числе и на этапе профессионального обучения. Последнее, в свою очередь, даст возможность перейти к решению проблемы формирования и развития педагогической одаренности в условиях профессионального обучения.

Обозначенные задачи не раскрывают всего возможного спектра связанных с проблемой педагогической одаренности вопросов, однако позволяют сформулировать в качестве цели статьи анализ разработки положений концепции педагогической одаренности. Положенная в основу последней современная теория способностей В. Д. Шадрикова даст возможность обратиться к вопросу эффективного формирования и развития педагогической одаренности в процессе профессионального обучения педагога.

Обзор литературы

Разнообразие психологических исследований одаренности настолько велико, насколько многообразно проявление

ее видов, характеристик, связанных с ней феноменов. В истории психологической науки проблеме одаренности посвящено достаточно большое количество исследований, но преобладающее их число относится к зарубежным (США, Франция, Германия, Австралия и др.). При этом и в отечественной психологии проблема одаренности заняла свое особое место.

Как и в отношении любой другой значимой психологической проблемы, в отношении одаренности психологами предпринимаются попытки выделить этапы развития ее исследований, классифицировать их по разным основаниям. Так, в работе М. Л. Ивлевой и В. А. Иноземцева выделяются этапы развития представлений о способностях, в рамках которых происходило понимание феномена одаренности – философский, эмпирический, этический, начально-аналитический, функциональный, целостный [17]. Заметим, что выделенные этапы хронологически хорошо согласуются с существующими в психологии представлениями о периодизации развития психологической науки в целом.

В исследовании зарубежных ученых было выделено три этапа развития представлений об одаренности в США, каждый из которых так или иначе связан с изменением представлений о феномене и понятии одаренности, а также методах ее изучения⁴. С точки зрения авторов, первый этап связан с ростом популярности интеллектуальной шкалы А. Бине и Т. Симона в психологической диагностике одаренных детей [18] и ее распространением в Европе и США. В то же время интерес исследователей вызвали идеи Л. Термена, посвященные генетическим исследованиям психических и физических характеристик одаренных детей [19]. Изучение проблем одаренности, таланта, способностей, интеллекта в этот период истории психологической науки было связано с развитием одного из интереснейших ее разделов – психологии

³ Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Саратов : СГСЭУ, 2013. 400 с.

⁴ Laubenfels J. M. The Gifted Student. An Annotated Bibliography Compiled by Jean Laubenfels. Westport, London : Greenwood Press, 1977. 246 p.

индивидуальных различий. Помимо указанных в данный период времени велись активные разработки Фр. Гальтоном, Дж. Кеттеллом, Ч. Спирменом, Л. Терстоуном, Д. Гилфордом, В. Штерном и др.

Второй этап развития представлений об одаренности связывается с активным технологическим прогрессом послевоенного времени (1950–1960-е гг.), когда возникла актуальная потребность в развитии человеческого потенциала и его использования в новых научных разработках. Отмечается расширение понятия одаренности, начинается исследование не только интеллектуальных показателей одаренности, но и когнитивных, личностных и др.

Начало третьего этапа в исследовании одаренности связывают с известным отчетом С. П. Марланда в Конгрессе США, посвященном проблемам образования одаренных и талантливых детей [20]. В отчете были представлены критические выводы о состоянии проблемы одаренности в образовании: низкая выявляемость реально одаренных детей в школах, недостаточность образовательных услуг для них, слабость существующего законодательства в сфере сопровождения одаренных детей и др.

Феномен одаренности фактически никогда не рассматривался изолированно от других близких ему феноменов и проблем. Среди них, безусловно, ведущими стали понятия задатков, способностей, интеллекта, таланта, творчества и др. В связи с этим рассмотрим несколько исследований, в которых авторы пытаются провести границу между ними и найти общее.

Важнейшую роль природных задатков в развитии и формировании одаренности отмечали Дж. Гилфорд, Б. М. Теплов, А. М. Матюшкин, М. Коулмен и Дж. Галлахер [21]. Так, в исследованиях Б. М. Теплова и его учеников на примере практических видов деятельности было показано индивидуальное своеобразие развития способностей и одаренности в зависимости от психофизиологических характеристик индивида [3]. Исследуя психологическую структуру и развитие одаренности, А. М. Ма-

тюшкин особое внимание обращал на раннее развитие у ребенка мыслительных способностей, мотивов, направленности личности [22]. Здесь же следует указать и на публикации, в которых одаренность рассматривается в качестве генетически обусловленного компонента способностей, развитие которого определяется реализацией человека в условиях определенной деятельности (учебной, профессиональной). К исследованиям, в которых реализовано такое понимание одаренности и ее связи со способностями, следует отнести работы Л. С. Выготского, Ю. Д. Бабаевой, С. Каплан и др. [23–25]. Противопоставляются такому пониманию роли природных задатков в развитии одаренности исследования, в которых приоритет отдается среде, точнее, тому, как субъект деятельности с ней взаимодействует – либо находится под ее непосредственным воздействием, либо активно противостоит ей и оказывает на нее формирующее воздействие. Подобная позиция реализована в исследованиях А. А. Мелик-Пашаева, В. И. Панова и М. Э. Свёнтека [26–28].

Много исследований посвящено пониманию связи одаренности и творчества – двух близких друг другу феноменов. Так, в работах Дж. Гилфорда, Д. Фельдмана, Р. Стернберга, Т. Тардиф граница между творчеством и одаренностью проводится достаточно жестко – творческие способности выступают как самостоятельный и независимый их вид [29–31]. Функциональная роль творческих способностей не выходит за рамки творческих видов деятельности, обеспечивая тот или иной уровень успешности человека в них. В психологических исследованиях встречается и обратная позиция, согласно которой творческие способности не могут рассматриваться независимо от их включенности в тот или иной вид деятельности человека [32; 33]. Их функциональная роль сводится к преобразованию стандартных схем реализации деятельности и обеспечению таким образом того или иного уровня ее успешности.

Важнейшим этапом развития представлений об одаренности стали иссле-



дования, в которых она стала связываться с определенным уровнем развития и своеобразным сочетанием способностей человека. В первую очередь следует отметить исследования Б. М. Теплова, в которых качественно своеобразное сочетание способностей, влияющее на эффективность той или иной деятельности, трактовалось как одаренность человека⁵. На сложную взаимосвязь одаренности и способностей обращал особое внимание С. Л. Рубинштейн, говоря, что одаренность не следует сводить как к сумме специальных способностей, так и нельзя противопоставлять эти феномены друг другу по той причине, что между ними присутствует связь системного характера. Характер этой связи был им описан следующим образом: «Существуют не только специальные способности, но и общая одаренность, однако не вне, а внутри специальных способностей; общее не сводимо к частному, но оно существует не отдельно от частного, а в нем»⁶.

Даже краткий обзор исследований проблемы одаренности еще раз подтверждает, что она относится к числу актуальных и интереснейших проблем психологической науки. Между тем, несмотря на длительную историю изучения, на многочисленные результаты теоретического и экспериментального характера, до сегодняшнего дня многие вопросы остаются открытыми. Прежде всего, речь идет о проблеме развития и формирования одаренности, когда приоритет в проводимых исследованиях отдается детскому возрасту и начальным этапам развития, обучения, воспитания ребенка [9; 34; 35]. Такой подход закрывает возможности для развития одаренности в тех видах деятельности, освоение которых возможно лишь в более поздние возрастные периоды жизни человека (юности, ранней взрослости). Также и излишнее акцентирование вни-

мания на генетической обусловленности одаренности явно сводит проблему к более простым вариантам ее решения – физиологическому, психофизиологическому, нейропсихологическому. На наш взгляд, решение проблемы одаренности и педагогической одаренности в частности, возможно тогда, когда она будет особым образом соотнесена с пониманием общих и специальных способностей.

Материалы и методы

Методологической основой разработки концепции педагогической одаренности является теория способностей В. Д. Шадрикова, в которой под способностями понимаются «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности»⁷. Такое понимание способностей дано с позиций общих характеристик субъекта, в деятельности которого способности реализуются. Оно позволяет перейти к анализу меры их индивидуальной выраженности у конкретного индивида – носителя тех или иных способностей. Возможность перехода от понимания способностей как общих характеристик к их индивидуальной выраженности у конкретного индивида появляется, когда исследователь может оценить выраженность тех или иных психических свойств, образующих эти способности. В основе такого перехода лежит традиционная для теории способностей⁸ и деятельностного подхода⁹ методология исследования. Методика структурно-функционального анализа деятельности позволяет утверждать, что структура педагогической одаренности обладает всеми необходимыми для ее функционирования характеристиками – универсальной архитектурой, сово-

⁵ Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 536 с.; Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. Т. 1. Способности и одаренность. М. : Педагогика, 1985. 328 с.

⁶ Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М. : Учпедгиз, 1935. С. 481.

⁷ Шадриков В. Д., Мазилев В. А. Общая психология. М. : Юрайт, 2015. С. 269.

⁸ Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. 2-е изд., перераб. М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.

⁹ Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М. : Институт психологии РАН, 2013. 464 с.



купностью элементов, обладающих разной функциональной ролью. Развитие структуры педагогической одаренности подчиняется закономерностям развития системы деятельности, сочетающей интеграционные и дезорганизационные процессы, которая характеризуется неравномерностью и гетерохронностью развития своих компонентов. Подобное моделирующее представление открывает возможности для применения широкого арсенала методов исследования: организационных, позволяющих реализовать сравнительное исследование педагогов, обладающих разной мерой выраженности педагогической одаренности; эмпирических, позволяющих обратиться к измерению мотивационно-целевых, личностных, интеллектуальных компонентов педагогической одаренности; интерпретационных, в которых возможна реализация структурного, генетического и функционального плана анализа деятельности педагога.

Подобное моделирующее представление о методологии и методике исследования позволяет решить задачи направленного формирования и развития педагогической одаренности в условиях высшего педагогического образования.

Результаты исследования

В психологии существует достаточное число подходов, концепций, теорий, в которых одаренность выступает предметом исследования. Одним из наиболее разработанных и перспективных в плане реализации цели, заявленной в настоящей статье, является подход В. Д. Шадрикова, в котором под одаренностью понимается системное взаимодействие отдельных способностей, направленное на получение желаемого результата¹⁰. Основанием для взаимодействия способностей в понимании В. Д. Шадрикова является результат деятельности – ее системообразующий фактор. Таким образом, способности, взаимодействуя специфическим образом, образуют качественное новообразо-

вание, которым и является одаренность. В таком понимании связи способностей и одаренности заложено ключевое определение проблемы формирования и развития педагогической одаренности, которое необходимо рассмотреть подробнее.

Прежде всего в теории способностей и теории деятельности В. Д. Шадрикова заложено такое их понимание, согласно которому деятельность и способности – это изоморфные психологические функциональные системы. Способности субъекта позволяют ему реализовывать собственную деятельность. При этом определенная направленность самих способностей обеспечивается конкретными мотивами, целями и др. Последние и выступают такими факторами, которые обеспечивают функционирование способностей в виде совместно работающих систем. Механизм взаимодействия психических функций начинает реализовываться тогда, когда формируется программа деятельности, выбираются требуемые для деятельности операциональные механизмы. В основе осуществления этих составляющих деятельности лежит наличие общей цели, являющейся ее системообразующим фактором. Вместе с включением общей цели информационная основа деятельности формируется на основе включения в деятельность процессов восприятия и памяти, программа деятельности начинает осуществляться на основе мыслительных процессов, что в итоге переводит деятельность на уровень конкретных практических или идеально представленных действий. Применение этих действий в конкретной практической деятельности позволяет установить обратную связь между целью и результатом, произвести корректировку программы деятельности. Необходимым условием реализации и корректировки программы деятельности является реализация процессов принятия решений, которые определяют критерии достижения цели, критерии

¹⁰ Шадриков В. Д., Мазилев В. А. Общая психология. С. 286–287.



предпочтительности тех или иных практических или идеальных действий¹¹.

Таким образом, в описанном понимании связи деятельности и способностей заложены ряд ключевых моментов, позволяющих говорить о возможности направленного формирования и развития педагогической одаренности.

Во-первых, деятельность реализуется системой способностей ее субъекта; во-вторых, структура способностей, через которые осуществляется деятельность, постоянно меняется по составу и по мере взаимодействия; в-третьих, в конкретной деятельности (учебной, учебно-профессиональной, трудовой и др.) реализуется система способностей, интегральное проявление которых и есть одаренность; в-четвертых, возможность охарактеризовать одаренность на уровне индивидуальной меры выраженности позволяет дифференцировать ее не только на уровне актуального развития субъекта деятельности, но и в процессе его развития в условиях той или иной деятельности.

Предложенное В. Д. Шадриковым понимание способностей и одаренности открывает дальнейшие возможности по разработке концепции направленного формирования и развития педагогической одаренности в условиях высшего педагогического образования. Ссылаясь на теоретические и экспериментальные данные, полученные в теории деятельности и теории способностей, дадим их краткое описание.

1. Опираясь на идею о том, что деятельность реализуется системой способностей, в первую очередь необходима теоретическая разработка компонентного состава этой системы, определяющая успешность педагогической деятельности на этапе профессионального обучения. Естественно, речь идет не о непосредственной реализации субъекта в труде, а о профессиональном обучении, в котором происходит формирование будущего профессионала. Компонентный состав системы способностей, формирующихся и реализующихся в профессиональном обучении, будет

соответствовать теоретическим представлениям о психологической функциональной системе деятельности. В ней выделяются мотивы деятельности, ее цели, программа, информационная основа, профессионально важные качества.

2. Определив компоненты психологической функциональной системы педагогической деятельности, мы имеем возможность перейти к пониманию того, как на протяжении всего процесса профессионального обучения развивается система способностей. Это позволит выделить не только этапы формирования и развития педагогической одаренности, но и выявить слабые стороны процесса профессионального обучения, определить моменты, в которых процесс управления развитием будущего профессионала требует корректировки, трансформации. Именно на данном этапе и будут решены вопросы по формулировке основных задач управления и проектирования процессом профессионального обучения педагога таким образом, чтобы в итоге был сформирован определенный уровень педагогической одаренности.

3. Педагогическая одаренность не является универсальным показателем, реализующимся идентичной системой способностей в разных предметных областях педагогической деятельности. При наличии универсального компонентного состава психологической функциональной системы деятельности и способностей успешность в разных предметных областях педагогической деятельности требует специфического взаимодействия способностей. Ввиду этого организация эмпирического и экспериментального исследования развития и направленного формирования педагогической одаренности требует выбора специфического объекта исследования. С этой целью будут изучены процессы формирования педагогической одаренности будущих учителей разных уровней образования, разных предметных областей педагогической деятельности (учителя начальных классов, физики, математики и др.).

¹¹ Шадриков В. Д. Психология деятельности человека.



4. Принципиальным положением теории способностей является такая характеристика педагогической одаренности, согласно которой она, будучи системным образованием субъекта деятельности, имеет индивидуальную меру выраженности. Это открывает серьезные перспективы для организации процессов управления и проектирования процесса формирования педагогической одаренности. Использование в эмпирическом и экспериментальном исследовании совокупности количественных и качественных стандартизированных диагностических процедур дает возможность для выделения норм, уровней развития педагогической одаренности, определения типов обучающихся, обладающих различным уровнем. Учитывая системный характер проявления способностей в деятельности, исследование даст возможность оценить не только общие, но и индивидуальные проявления педагогической одаренности, описать индивидуальные траектории, маршруты ее развития.

Обсуждение и заключение

В ходе проведенного исследования были сформулированы основные идеи и положения, определяющие возможность разработки концепции направленного формирования и развития педагогической одаренности в условиях профессионального педагогического образования. В основу разработки легли современные представления о психологической структуре и содержании деятельности, способностей и одаренности, объединенные единым пространством теории деятельности и теории способностей В. Д. Шадрикова. Многолетние исследования в рамках данных теорий позволили сформулировать понятие одаренности, согласно которому она является системным взаимодействием отдельных способностей, направленных на получение желательного результата. В таком понимании одаренности заложены перспективные возможности для разработки системы направленного формирования и развития педагогической одаренности.

Прежде всего речь идет о таком понимании деятельности, согласно которому она реализуется системой способностей, постоянно развивающейся и меняющейся в процессе реализации деятельности. В этом положении заложены условия для создания системы управления процессом формирования педагогической одаренности на разных этапах профессионального педагогического образования. Важно отметить, что процесс управления не должен ограничиваться рамками системы высшего педагогического образования. Он может затрагивать профильную педагогическую подготовку в условиях общего образования, а также выходить за рамки окончания профессионального педагогического образования, реализуясь в условиях дополнительного профессионального образования педагогов.

Предложенное в работе понимание деятельности, способностей и одаренности открывает широкие возможности для организации эмпирических и экспериментальных исследований, в которых, используя стандартизированные диагностические процедуры, будут получены данные как об общих закономерностях развития педагогической одаренности, так и об индивидуальном характере ее развития в условиях педагогического вуза. Это позволит разработать систему управления процессом формирования педагогической одаренности у будущих педагогов – представителей разных предметных областей педагогической деятельности.

Представленные в статье результаты исследования имеют большую практическую значимость для организации современного педагогического образования. Целенаправленное формирование педагогических способностей и педагогической одаренности снизит текучесть педагогических кадров на этапе профессионального обучения, будет способствовать эффективному профессиональному самоопределению, позволит повысить количественные и качественные показатели трудоустройства выпускников педагогических вузов по избранной специальности.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Лейтес Н. С.* Б. М. Теплов и психология индивидуальных различий // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 36–49. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1982/824/824036.htm> (дата обращения: 29.12.2018).
2. *Лейтес Н. С.* Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 98–107. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/884/884098.htm> (дата обращения: 29.12.2018).
3. *Лейтес Н. С.* Широта одаренности, призвание, судьба // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 139–153. URL: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1996/966/966139.htm (дата обращения: 29.12.2018).
4. *Дьяченко О. М.* Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребенка // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 138–146. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/974/974138.htm> (дата обращения: 29.12.2018).
5. *Lubart T. I., Holling H., Ushakov D. V.* Introduction to the Special Issue «Intelligence, Creativity and Giftedness» // *Learning and Individual Differences*. 2016. Vol. 52. Pp. 120–128.
6. *Холодная М. А.* Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (о развитии идей В. Н. Дружинина) // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 5. С. 5–14. URL: http://www.ipras.ru/content/rus/institut_p/psihologic/vypuski_zh/n2015-2/n5-2015-soderjanie.html (дата обращения: 29.12.2018).
7. *De Bono E.* The Mechanism of Mind. London : Penguin, 1990. 280 p. URL: <https://www.penguin.co.uk/books/110/1108442/the-mechanism-of-mind/9781785040085.html> (дата обращения: 29.12.2018).
8. *Hong E., Milgram R. M.* Preventing Talent Loss. New York : Routledge, 2008. 236 p.
9. Exploring Reference Group Effects on Teachers' Nominations of Gifted Students / S. Rothenbusch [et al.] // *Journal of Educational Psychology*. 2016. Vol. 108, No. 6. Pp. 883–897. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1110334> (дата обращения: 29.12.2018).
10. *Raven J.* The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability Over Culture and Time // *Cognitive Psychology*. 2000. Vol. 41, Issue 1. Pp. 1–48. DOI: 10.1006/cogp.1999.0735
11. *Gordon B.* Test Review: Wechsler, D. The Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, Third Edition (WPPSI-III). San Antonio, TX: The Psychological Corporation // *Canadian Journal of School Psychology*. 2004. Vol. 19, Issue 1-2. Pp. 205–220. DOI: 10.1177/082957350401900111
12. *Гуревич К. М.* Тесты интеллекта в психологии // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 53–63. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/802/802053.htm> (дата обращения: 29.12.2018).
13. *Eysenck H. J.* The Structure and Measurement of Intelligence. Berlin ; New York : Springer-Verlag, 1979. 253 p. URL: <https://www.springer.com/us/book/9783642670770> (дата обращения: 29.12.2018).
14. *Intelligenz-Struktur-Test 2000 R (I-S-T 2000 R).* 2., erweiterte und überarbeitete Auflage / D. Lieppmann [et al.]. Göttingen: Hogrefe, 2007. 181 p.
15. *Forman J.* Using the Torrance Incubation Model of Teaching to Provide a Smorgasbord of Learning // *Torrance Journal for Applied Creativity*. 2016. Vol. 1. Pp. 88–91. URL: http://www.centerforgifted.org/TorranceJournal_V1.pdf (дата обращения: 29.12.2018).
16. *Benedek M., Neubauer A.* Revisiting Mednick's Model on Creativity-Related Differences in Associative Hierarchies. Evidence for a Common Path to Uncommon Thought // *The Journal of Creative Behavior*. 2013. Vol. 47, Issue 4. Pp. 273–289. DOI: 10.1002/jocb.35
17. *Ивлева М. Л., Иноземцев В. А.* Тенденции и перспективы развития эмпирических исследований одаренности в современной психологии // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. 2015. Т. 6, № 1. С. 98–104.
18. *Binet A.* Les Idées Modernes Sur Les Enfants. Paris : Ernest Flammarion, Editeur, 1909. 355 p. URL: <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/880> (дата обращения: 29.12.2018).
19. *Vialle W.* "Termanal" Science? The Work of Lewis Terman Revisited // *Roeper Review*. 1994. No. 17 (1). Pp. 32–38.
20. *Jolly J. L.* Sidney P. Marland, Jr. (1914–1992) // *Gifted Child Today*. 2009. Vol. 32, Issue 4. Pp. 40–65. DOI: 10.1177/107621750903200411
21. *Coleman M. R., Gallagher Sh. A.* Dr. James Gallagher: Pragmatist, Pioneer, Visionary // *Journal for the Education of the Gifted*. 2015. Vol. 38, Issue 1. Pp. 3–5. DOI: 10.1177/0162353214565551
22. *Матюшкин А. М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/896/896029.htm> (дата обращения: 29.12.2018).
23. *Дьяченко О. М.* Проблема развития способностей: до и после Л. С. Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 98–109. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/965/965098.htm> (дата обращения: 29.12.2018).

24. *Babaeva J. D.* Fundamental principles of the Cultural-Activity Approach in the Psychology of Giftedness // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. Vol. 6, Issue 4. Pp. 109–119. DOI: 10.11621/pir.2013.0409
25. *Kaplan S. N.* Challenge vs. Differentiation. Why, What and How // Gifted Child Today. 2016. Vol. 39, Issue 2. Pp. 114–115. DOI: 10.1177/1076217516628916
26. *Мелик-Пашаев А. А.* Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 76–82. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1998/981/981076.htm> (дата обращения: 29.12.2018).
27. *Panov V. I., Khisambeyev Sh. R.* Climate Change and the Ecological Psychology // Psychology in Russia: State of the Art. 2011. Vol. 4. Pp. 62–73. URL: http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2011/05_2011_panov_khisambeyev.pdf (дата обращения: 29.12.2018).
28. *Swiatek M. A., Lupkowski-Shoplik A., O'Donoghue C. C.* Gender Differences in Above-Level EXPLORE scores of Gifted third Through Sixth Graders // Journal of Educational Psychology. 2000. Vol. 92 (4). Pp. 718–723. DOI: 10.1037/0022-0663.92.4.718
29. *Guilford J. P.* The Nature of Human Intelligence. New York : McGraw-Hill, 1967. 538 p.
30. *Sternberg R. J.* The Theory of Successful Intelligence // Review of General Psychology. 1999. Vol. 3, Issue 4. Pp. 292–316. DOI: 10.1037/1089-2680.3.4.292
31. *Sternberg R. J., Torff B., Grigorenko E. L.* Teaching Triarchically Improves School Achievement // Journal of Educational Psychology. 1998. Vol. 90, No. 3. Pp. 1–11. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ576492> (дата обращения: 29.12.2018).
32. *Gardner H.* Intelligence and its Inheritance: A Diversity of Views // Twins as a Tool of Behavioral Genetics / T. Bouchard, P. Propping (eds.). Chichester, UK : Wiley, 1993. Pp. 85–108. URL: <http://psycnet.apa.org/record/1994-98031-000> (дата обращения: 29.12.2018).
33. *MacDonald R., Byrne Ch., Carlton L.* Creativity and Flow in Musical Composition: an Empirical Investigation // Psychology of Music. 2006. Vol. 34, Issue 3. Pp. 292–306. DOI: 10.1177/0305735606064838
34. Assessing Vocational Preferences among Gifted Adolescents Adds Incremental Validity to Abilities: A Discriminant Analysis of Educational Outcomes Over a 10-Year Interval / J. A. Achter [et al.] // Journal of Educational Psychology. 1999. Vol. 91, Issue 4. Pp. 777–786. DOI: 10.1037/0022-0663.91.4.777
35. *Schroth S.* Teaching Children Creative Thinking and Problem Solving Skills: Strategies for Building Creativity through Classroom Instruction and Interventions // Torrance Journal for Applied Creativity. 2016. Vol. 1. Pp. 21–27. URL: https://www.centerforgifted.org/TorranceJournal_V1.pdf (дата обращения: 29.12.2018).

Поступила 25.07.2018; принята к публикации 03.12.2018; опубликована онлайн 29.03.2019.

Об авторах:

Мазилов Владимир Александрович, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1), доктор психологических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, **Scopus ID:** 13004734300, **Researcher ID:** F-9746-2013, v.mazilov@yspu.org

Слепко Юрий Николаевич, декан педагогического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1), кандидат психологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>, **Scopus ID:** 56111886000, slepko@inbox.ru

Заявленный вклад авторов:

Мазилов Владимир Александрович – анализ научной литературы; формулировка и описание методологических и теоретических проблем одаренности в контексте разработки ключевых направлений концепции формирования и развития педагогической одаренности; подготовка начального варианта текста.

Слепко Юрий Николаевич – теоретический анализ теории способностей В. Д. Шадрикова и перспектив ее применения для разработки концепции формирования и развития педагогической одаренности; обоснование использования концепции педагогической одаренности для формирования и развития педагогической одаренности в условиях высшего педагогического образования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



REFERENCES

1. Leites N.S. [B.M. Teplov and Psychology of Individual Differences]. *Voprosy psikhologii* = Issues of Psychology. 1982; (4):36-49. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1982/824/824036.htm> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
2. Leites N.S. [Early Manifestations of Giftedness]. *Voprosy psikhologii* = Issues of Psychology. 1988; (4):98-107. Available at: <http://voppsy.ru/issues/1988/884/884098.htm> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
3. Leites N.S. [The Breadth of Giftedness, Vocation, Fate]. *Voprosy psikhologii* = Issues of Psychology. 1996; (6):139-153. Available at: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1996/966/966139.htm (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
4. Dyachenko O.M. [The Problem of Individual Differences in the Intellectual Development of the Child]. *Voprosy psikhologii* = Issues of Psychology. 1997; (4):138-146. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/974/974138.htm> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
5. Lubart T.I., Holling H., Ushakov D.V. Introduction to the Special Issue «Intelligence, Creativity and Giftedness». *Learning and Individual Differences*. 2016; 52:120-128.
6. Kholodnaya M.A. Intelligence, Creativity, Learning Capability: Resource Approach (on Development of V.N. Druzhinin's Ideas). *Psikhologicheskii zhurnal* = Psychological Journal. 2015; 36(5):5-14. Available at: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/psihologic/vypuski_zh/n2015-2/n5-2015-soderjanie.html (accessed 29.12.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
7. De Bono E. The Mechanism of Mind. London: Penguin; 1990. Available at: <https://www.penguin.co.uk/books/110/1108442/the-mechanism-of-mind/9781785040085.html> (accessed 29.12.2018). (In Eng.)
8. Hong E., Milgram R.M. Preventing Talent Loss. New York: Routledge; 2008. (In Eng.)
9. Rothenbusch S., Zettler I., Voss T., Löscher T., Trautwein U. Exploring Reference Group Effects on Teachers' Nominations of Gifted Students. *Journal of Educational Psychology*. 2016; 108(6):883-897. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1110334> (accessed 29.12.2018). (In Eng.)
10. Raven J. The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability over Culture and Time. *Cognitive Psychology*. 2000; 41(1):1-48. (In Eng.) DOI: 10.1006/cogp.1999.0735
11. Gordon B. Test Review: Wechsler, D. The Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, Third Edition (WPPSI-III). San Antonio, TX: The Psychological Corporation. *Canadian Journal of School Psychology*. 2004; 19(1-2):205-220. (In Eng.) DOI: 10.1177/082957350401900111
12. Gurevich K.M. [Tests of Intelligence in Psychology]. *Voprosy psikhologii* = Issues of Psychology. 1980; (2):53-63. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/802/802053.htm> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
13. Eysenck H.J. The Structure and Measurement of Intelligence. Berlin; New York: Springer-Verlag; 1979. Available at: <https://www.springer.com/us/book/9783642670770> (accessed 29.12.2018). (In Eng.)
14. Liepmann D., Beauducel A., Brocke B., Amthauer R. Intelligenz-Struktur-Test 2000 R (I-S-T 2000 R). 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe; 2007. (In German)
15. Forman J. Using the Torrance Incubation Model of Teaching to Provide a Smorgasbord of Learning. *Torrance Journal for Applied Creativity*. 2016; 1:88-91. Available at: http://www.centerforgifted.org/TorranceJournal_V1.pdf (accessed 29.12.2018). (In Eng.)
16. Benedek M., Neubauer A. Revisiting Mednick's Model on Creativity-Related Differences in Associative Hierarchies. Evidence for a Common Path to Uncommon Thought. *The Journal of Creative Behavior*. 2013; 47(4):273-289. (In Eng.) DOI: 10.1002/jocb.35
17. Ivleva M.L., Inozemtsev V.A. [Trends and Prospects for Development of Empirical Studies of Giftedness in Modern Psychology]. *Izvestiya Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta MAMI* = News of Moscow State Technical University MAMI. 2015; 6(1):98-104. (In Russ.)
18. Binet A. Les idées modernes sur les enfants. Paris: Ernest Flammarion Editeur; 1909. Available at: <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/880> (accessed 29.12.2018). (In French)
19. Vialle W. "Terminology" Science? The Work of Lewis Terman Revisited. *Roeper Review*. 1994; (17):32-38. (In Eng.)
20. Jolly J.L., Sidney P., Marland, Jr. (1914-1992). *Gifted Child Today*. 2009; 32(4):40-65. (In Eng.) DOI: 10.1177/107621750903200411
21. Coleman M.R., Gallagher Sh.A. Dr. James Gallagher: Pragmatist, Pioneer, Visionary. *Journal for the Education of the Gifted*. 2015; 38(1):3-5. (In Eng.) DOI: 10.1177/0162353214565551
22. Matyushkin A.M. [The Concept of Creative Talent]. *Voprosy psikhologii* = Issues of Psychology. 1989; (6):29-33. Available at: <http://voppsy.ru/issues/1989/896/896029.htm> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)



23. Dyachenko O.M. [The Problem of the Development of Abilities: Before and after L. Vygotsky]. *Voprosy psikhologii* = Issues of Psychology. 1996; (5):98-109. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/965/965098.htm> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
24. Babaeva J.D. Fundamental Principles of the Cultural-Activity Approach in the Psychology of Giftedness. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2013; 6(4):109-119. (In Eng.) DOI: 10.11621/pir.2013.0409
25. Kaplan S.N. Challenge vs. Differentiation. Why, What and How. *Gifted Child Today*. 2016; 39(2):114-115. (In Eng.) DOI: 10.1177/1076217516628916
26. Melik-Pashayev A.A. [About the Source of a Person's Ability to Artistic Creativity]. *Voprosy psikhologii* = Issues of Psychology. 1998; (1):76-82. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1998/981/981076.htm> (accessed 29.12.2018). (In Russ.)
27. Panov V.I., Khisambeyev Sh.R. Climate Change and the Ecological Psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2011; 4:62-73. Available at: http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2011/05_2011_pano_v_khisambeyev.pdf (accessed 29.12.2018). (In Eng.)
28. Swiatek M.A., Lupkowski-Shoplik A., O'Donoghue C.C. Gender Differences in Above-Level Explore Scores of Gifted Third Through Sixth Graders. *Journal of Educational Psychology*. 2000; 92(4):718-723. (In Eng.) DOI: 10.1037/0022-0663.92.4.718
29. Guilford J.P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill; 1967. (In Eng.)
30. Sternberg R.J. The Theory of Successful Intelligence. *Review of General Psychology*. 1999; 3(4):292-316. (In Eng.) DOI: 10.1037/1089-2680.3.4.292
31. Sternberg R.J., Torff B., Grigorenko E.L. Teaching Triarchically Improves School Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 1998; 90(3):1-11. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ576492> (accessed 29.12.2018). (In Eng.)
32. Gardner H. Intelligence and its Inheritance: A Diversity of Views. In: T. Bouchard, P. Propping (eds.). *Twins as a Tool of Behavioral Genetics*. Chichester, UK: Wiley; 1993. p. 85-108. Available at: <http://psycnet.apa.org/record/1994-98031-000> (accessed 29.12.2018). (In Eng.)
33. MacDonald R., Byrne Ch., Carlton L. Creativity and Flow in Musical Composition: An Empirical Investigation. *Psychology of Music*. 2006; 34(3):292-306. (In Eng.) DOI: 10.1177/0305735606064838
34. Achter J.A., Lubinski D., Benbow C.P., Eftekhari-Sanjani H. Assessing Vocational Preferences Among Gifted Adolescents Adds Incremental Validity to Abilities: A Discriminant Analysis of Educational Outcomes Over a 10-Year Interval. *Journal of Educational Psychology*. 1999; 91(4):777-786. (In Eng.) DOI: 10.1037/0022-0663.91.4.777
35. Schroth S. Teaching Children Creative Thinking and Problem Solving Skills: Strategies for Building Creativity through Classroom Instruction and Interventions. *Torrance Journal for Applied Creativity*. 2016; 1:21-27. Available at: https://www.centerforgifted.org/TorranceJournal_V1.pdf (accessed 29.12.2018). (In Eng.)

Submitted 25.07.2018; revised 03.12.2018; published online 29.03.2019.

About the authors:

Vladimir A. Mazilov, Head of the Chair of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (108/1 Respublikanskaya St., Yaroslavl 150000, Russia), Dr.Sci. (Psychology), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>**, **Scopus ID: 13004734300**, **Researcher ID: F-9746-2013**, v.mazilov@yspu.org

Yuriy N. Slepko, Dean of the Pedagogical Faculty, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (108/1 Respublikanskaya St., Yaroslavl 150000, Russia), Ph.D. (Psychology), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>**, **Scopus ID: 56111886000**, slepko@inbox.ru

Contribution of the authors:

Vladimir A. Mazilov – analysis of scientific literature; formulation and description of methodological and theoretical problems of giftedness in the context of the development of key areas of the concept of the formation and development of pedagogical giftedness; writing the draft.

Yuriy N. Slepko – theoretical analysis of the theory of abilities and the prospects of its application for the development of the concept of the formation and development of pedagogical giftedness; substantiation of the use of the concept of pedagogical giftedness for the formation and development of pedagogical giftedness in conditions of higher pedagogical education.

All authors have read and approved the final manuscript



Исследование ориентации на личностную модель взаимодействия с детьми как структурного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию

Т. В. Сафонова^{1*}, А. С. Сунцова², Р. Г. Аслаева³

¹ ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству»,
г. Москва, Россия,

* safonova1956@mail.ru

² ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,
г. Ижевск, Россия

³ ГБОУ ВО «Башкирская академия государственной службы и управления
при Главе Республики Башкортостан», г. Уфа, Россия

Введение. В статье представлены результаты изучения проблемы кадрового обеспечения инклюзивного образования. Актуальность проводимого исследования определяется многочисленными затруднениями педагогов при обучении детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы. Авторы рассматривают личностно-ориентированную модель взаимодействия с детьми в качестве структурного компонента профессиональной готовности к инклюзивному образованию. Цель статьи – выявление и анализ особенностей модели взаимодействия с обучающимися у педагогов различных типов образовательных организаций.

Материалы и методы. В исследовании использован опросник В. Г. Маралова, В. А. Ситарова, позволяющий дифференцировать ориентированность педагогов на учебно-дисциплинарную либо личностно-ориентированную модель взаимодействия в образовательном процессе. Для обработки результатов исследования применялись методы непараметрической статистики (коэффициент корреляции Спирмена, тест для двух независимых выборок Манна-Уитни).

Результаты исследования. По итогам проведенного исследования выявлено, что у большинства педагогов различных типов образовательных организаций доминирует учебно-дисциплинарная модель взаимодействия с детьми, что выступает одним из факторов, препятствующих освоению педагогическим сообществом идеи и ценностей инклюзивного (адаптирующегося к особенностям ребенка) образования. Однако у педагогов инклюзивных образовательных организаций и у студентов – будущих педагогов, по сравнению с педагогами общеобразовательных и специальных учреждений, показатели личностно-ориентированной модели достоверно выше по целевым и инструментальным характеристикам деятельности.

Обсуждение и заключение. Исследование показало, с одной стороны, приверженность педагогов стереотипам авторитарной модели деятельности, а, с другой – наметившуюся тенденцию к их преодолению педагогами инклюзивных школ и студентами, что выражает стремление к личностно-профессиональному саморазвитию. Практическая значимость исследования заключена в получении новых фактов, объясняющих затруднения педагогов в освоении современной стратегии образования. Перспективы исследования заключаются в дальнейшем выявлении составляющих личностно-профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию. Статья может быть интересна педагогам и специалистам, занимающимся вопросами кадрового обеспечения инклюзивного образования.

© Сафонова Т. В., Сунцова А. С., Аслаева Р. Г., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Ключевые слова: инклюзивное образование, личностно-профессиональная готовность педагогов, личностно-ориентированная модель взаимодействия, учебно-дисциплинарная модель взаимодействия, особые образовательные потребности

Благодарность: авторы выражают благодарность сотрудникам редакции и рецензенту за ценные замечания и рекомендации.

Для цитирования: Сафонова Т. В., Сунцова А. С., Аслаева Р. Г. Исследование ориентации на личностно-личностно-ориентированную модель взаимодействия с детьми как структурного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 50–65. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.050-065

Exploring the Personal Model of Interaction with Special Needs Children as Structural Component of Teachers' Readiness for Inclusive Education

T. V. Safonova^{a*}, A. S. Suntsova^b, R. G. Aslaeva^c

^a State University of Land Use Planning, Moscow, Russia,
*safonova1956@mail.ru

^b Udmurt State University, Izhevsk, Russia

^c The Bashkir Academy of Public Administration and Management under Head
of the Republic Bashkortostan, Ufa, Russia

Introduction. The paper is devoted to a problem of staffing in the inclusive education. Relevance of the study is determined by many difficulties experienced by educators when teaching children with special educational needs in a high school. The authors consider a personality-oriented model of interaction with children as a structural component of professional readiness for inclusive education. The objective of the study is to identify and analyze specifics of the model of teacher-student interaction at different types of high schools.

Materials and Methods. The Maralova-Sitarov's questionnaire was used, enabling differentiation of teacher orientation by the educational disciplinary or personality-oriented model of interaction in the educational process. To process the study results, nonparametric statistical methods were used (Spearman's correlation coefficient and the two-sample test of Mann-Whitney).

Results. Most teachers at various types of schools practice an educational and disciplinary model of interaction with children, which impedes the development of the idea and values of inclusive education (i.e. education adapted to requirement of a child with special needs) in the teachers' community. However, for teachers of inclusive-education schools and future teachers, compared to teachers of general educational and special institutions, indicators of the personality-oriented model are significantly higher when speaking in terms of target and instrumental characteristics of activities.

Discussion and Conclusion. The study showed both the teacher community adherence to authoritarian stereotypes and the marked trend towards overcoming them by inclusive school teachers and students that reflects the desire for personal and professional self-development. The study reveals new explanations of teacher problems related to mastering the state-of-art educational strategy. In future, the components of the teacher's personal and professional readiness for inclusive education should be identified. The article may be of interest to educators and specialists dealing with issues of staff provision for inclusive education.

Keywords: inclusive education, personal and professional readiness of teachers, personality-oriented model of interaction, educational-disciplinary model of interaction, special educational needs

Acknowledgements: The authors are grateful to the editorial team and reviewer for valuable comments and recommendations.

For citation: Safonova T.V., Suntsova A.S., Aslaeva R.G. Exploring the Personal Model of Interaction with Special Needs Children as Structural Component of Teachers' Readiness for Inclusive Education. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(1):50-65. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.050-065



Введение

В настоящее время профессиональным сообществом широко обсуждается проблема готовности педагогов к практике инклюзии, во многих регионах созданы центры, оказывающие поддержку образовательным организациям в освоении подходов и технологий инклюзивного образования, повсеместно проводятся курсы повышения квалификации. Несмотря на значительные усилия, констатируется неготовность системы образования, особенно ключевого ее субъекта – учителя, к работе с детьми с нетипичным развитием [1; 2].

Центральным аспектом в подготовке (переподготовке, повышении квалификации) педагогов к инклюзивной практике является знакомство с особенностями развития детей с ограниченными возможностями здоровья, технологиями совместного обучения, принципами разработки адаптированных основных образовательных программ для лиц с различными нозологиями [3–5]. Применяемые педагогом способы и технологии деятельности определены базовыми структурами его профессионализма: ценностно-мотивационным компонентом, позицией по отношению к себе и ребенку как модели, реализуемой в общении, обучении и оценке результатов деятельности [6; 7]. Следовательно, апробация педагогом новых технологий безотносительно к уточнению смысловых стратегий собственного профессионального развития в пространстве образовательных взаимоотношений не приводит к желаемому результату.

Таким образом, в современной практике освоения инклюзии обнаруживается основное противоречие, заключающееся в попытке внедрения технологий инклюзивного образования без «проработки» антропологического базиса деятельности педагога, формирования установки на принятие детей с особенностями в развитии. Обозначилась научно-практическая проблема определения факторов, обуславливающих повышение уровня личностно-профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В структуре ключевых профессиональных компетенций педагогов необходимо выделить модель взаимодействия с детьми, которая может характеризоваться направленностью на субъект-субъектную (личностно-ориентированная модель) либо на субъект-объектную (учебно-дисциплинарная модель) парадигму. Стереотипы учебно-дисциплинарной модели выступают существенным фактором, препятствующим неформальному освоению педагогическим сообществом ценностей и технологий инклюзивного, адаптирующегося к особенностям ребенка, образования.

Целью исследования явилось выявление особенностей модели взаимодействия с детьми у педагогов общеобразовательных, инклюзивных, специальных (коррекционных) организаций, а также у студентов педагогических вузов. Предполагалось, что у педагогов инклюзивных образовательных организаций будет преобладать личностно-ориентированная модель взаимодействия с детьми в учебно-воспитательном процессе. Гипотеза была выдвинута на основе бесед с педагогами – слушателями курсов повышения квалификации, а также на основе анализа теоретических источников [8; 9]. Учитывая распространенное мнение о необходимости опоры на специальные (коррекционные) образовательные учреждения как на ресурсные центры поддержки практики инклюзии, мы включили в исследование педагогов и специалистов данных образовательных организаций. В исследовании также приняли участие студенты направления подготовки бакалавриат «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование» как будущие субъекты профессиональной деятельности в новой образовательной ситуации.

Обзор литературы

Подготовка педагогов для инклюзивного образования – одна из острых проблем, отмечаемых в отечественной и зарубежной литературе. Профессионально-личностная готовность понимается как совокупность личностных



свойств, профессиональных качеств, компетенций, позволяющих успешно решать задачи практической деятельности [10]. Гуманистическая направленность и ценностно-смысловая сфера личности составляют базовый компонент модели профессиональной компетентности педагога, успешно работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья [11]. Это предполагает развитость таких профессионально-личностных качеств педагога, как эмпатия, толерантность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, нравственно-ценностные ориентации [12].

Учитель инклюзивной школы должен быть готов к многофункциональной деятельности, владеть технологиями разноуровневого обучения с учетом индивидуальных и личностных особенностей обучающихся, одновременно обучать детей с различными образовательными потребностями и возможностями [13; 14]. Ключевой компетентностью также является владение стратегией эффективного управления инклюзивным классом [15].

По мнению В. В. Хитрюк, качественно новые характеристики инклюзивной образовательной среды обусловили необходимость введения в педагогический дискурс понятия «инклюзивная готовность» педагога как самостоятельного компонента его профессиональной компетентности [16].

Похожее мнение находим у Л. Флориан, Х. Линклейтер, рассматривающих инклюзивное образование как альтернативную педагогику, основанную не столько на выделении особых потребностей (обусловленных констатацией слабых способностей некоторых обучающихся), сколько на альтернативном мышлении педагога, умеющего реагировать на разнообразие среди учащихся, поддерживать всех обучающихся в интегрированных группах [17, с. 370]. Л. Флориан предлагает трансформационный подход к обучению детей в инклюзивных школах, подготовке студентов к инклюзивной практике, профессиональному саморазвитию педагога, принимающего

идеи инклюзивного обучения. Суть трансформации (преобразования) заключена в гибком реагировании учителя на ситуации взаимодействия, основанного на доверии [18].

Подчеркивая необходимость развития стратегии высшего образования в направлении инклюзии, К. Аседо предлагает одновременно решать вопросы укрепления роли учителей, улучшения их статуса и условий работы. Немаловажным, считает автор, разрабатывать механизмы отбора подходящих кандидатов для работы в инклюзивной практике [19]. Обобщая исследования состояния инклюзивного образования в развивающихся странах, А. М. Тарук, А. Каур, М. Номан, Р. Аванг-Хашим отмечают позитивную роль проведенных политических реформ, ориентированных на достижение справедливости в образовании. Однако констатируют существующее расхождение между политикой и практикой, обусловленное несколькими факторами, в том числе и неподготовленностью педагогов к включению детей с различными физическими данными и заболеваниями в общий поток. Стратегию улучшения подготовки учителей авторы видят в развитии позитивного отношения к инклюзивным процессам [20; 21]. Существенной проблемой, по мнению Й. Загнер-Тапия, С. Шлессингер, выступают применяемые педагогами ограничения на включение детей с инвалидностью в общие классы, поскольку не все учителя готовы к поощрению участия всех без ограничений. Неготовность сами педагоги связывают не столько с профессиональными навыками, сколько с отношением к инвалидности и определяемых ею способностей к обучению [22; 23].

В своей работе К. Саттон анализирует влияние учебной литературы, используемой при подготовке педагогов к инклюзивной практике. В исследовании отмечено, что специальные учебники содержат информацию, характеризующую детей с точки зрения нарушений, негативных черт и недостатков, что противоречит инклюзивной подготов-



ке педагогов. Автор рекомендует использовать самоописания, истории жизни и внутренней борьбы самих людей с инвалидностью и членов их семей, что положительно влияет на формирование готовности педагогов к инклюзии, так как эти тексты показывают всю сложность состояния инвалидности и развивают у педагогов стремление к принятию и поддержке [24].

Таким образом, основу деятельности педагога инклюзивного образования составляют характеристики личностно-ориентированной модели взаимодействия с детьми. Исследования А. А. Деркач показали, что эта модель определяет стратегию профессионально-личностного роста, означающую принятие педагогом себя и ребенка как равноценных партнеров. Гибкость поведения и деятельности педагога обусловлена способностью к рефлексии, уточнению понимания себя глазами учащихся, во взаимосвязи с учащимися [25]. В контексте анализа процесса внедрения инклюзивного подхода в образовании исследования указывают авторов значимы, поскольку открывают психолого-педагогические механизмы конструктивного развития личности педагога. Освоение любых передовых способов и технологий происходит формально, если педагог не осмысливает собственную профессиональную позицию, модель взаимодействия с детьми.

Краткий обзор источников показывает, что при разработке и внедрении инклюзивных технологий в образовании становится принципиально значимым решение вопроса об аксиологических и антропологических основаниях деятельности педагога. Иначе вероятен риск формализации инклюзивного образования, при которой его потенциал не станет ресурсом развития, обучения и воспитания личности в интегрированном детском коллективе.

Материалы и методы

Для изучения модели взаимодействия с детьми как базового компонента личностно-профессиональной готовности педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования были использованы методика структурированного интервью, изучающего мнение об инклюзии в образовании; опросник В. Г. Маралова, В. А. Ситарова, позволяющий диагностировать направленность педагогов на учебно-дисциплинарную или личностно-ориентированную модели взаимодействия с детьми не только на уровне осознанных представлений, но и на уровне реальных действий¹. Вопросы выявляют представления педагогов по следующим параметрам: понимание целей и результатов деятельности, собственной позиции во взаимодействии с детьми, сложившегося у педагога образа ребенка, преобладающих средств учебно-воспитательного процесса. При заполнении опросника респонденту нужно полностью либо частично согласиться, либо выразить сомнение «согласен и не согласен в равной степени», либо не согласиться с утверждениями относительно высказываний, характеризующих авторитарную позицию по отношению к детям, целям и процессу взаимодействия. При учебно-дисциплинарной модели основной целью педагога выступает реализация программы, вооружение детей знаниями, умениями, навыками. Средствами достижения цели выступают дисциплинированность, исполнительность, послушание ребенка. Образ ребенка представлен такими составляющими, как «ребенок подобен глине, из него можно лепить все, что угодно», он не самостоятелен – «деятельность детей нуждается в постоянном контроле». Позиция педагога определяется как главная, контролирующая, наказывающая. Чем выше баллы в ответах респондентов, тем более выражена дисциплинарная модель. Если педагог

¹ Ситаров В. А., Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2000. 216 с.

не соглашается с данными утверждениями (ниже оценивает предложенные в опроснике утверждения), то его позиция характеризуется личностно-ориентированной направленностью (выраженной или умеренно выраженной).

Результаты исследования

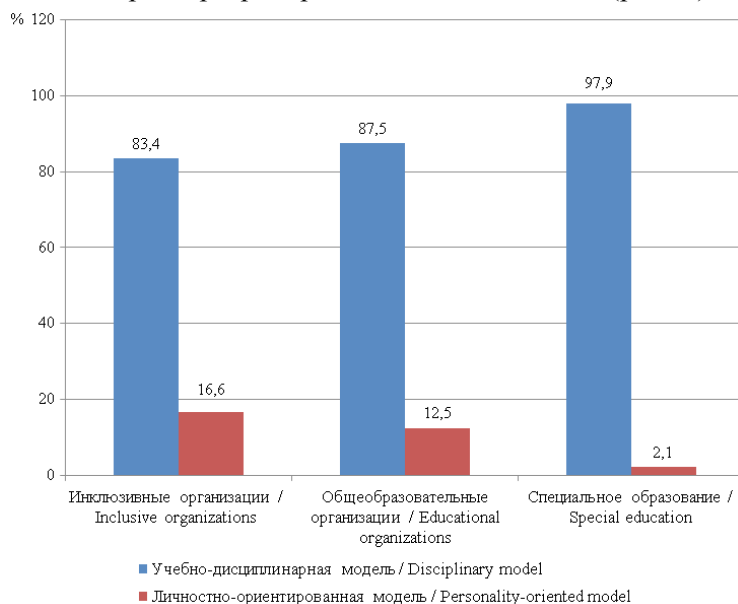
Исследование проводилось в городах Ижевск, Уфа среди педагогов инклюзивных школ и детских садов (156 чел.), педагогов общеобразовательных школ и детских садов, еще не работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (247 чел.). Также в опросе приняли участие 92 педагога специальных образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья (школы-интернат), 135 студентов – будущих педагогов-психологов и педагогов II–IV курсов Удмуртского государственного университета (г. Ижевск), Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Уфа).

Полученные результаты были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS версия 11,5 fo Windows. Использовались методы непараметрической статистики, так как они не зависят от характера распре-

ления данных: непараметрический тест для несвязанных выборок Манна-Уитни. Достоверность и обоснованность результатов обеспечивались разработкой программы исследования, адекватной целям и задачам исследования; достаточным объемом выборки обследуемых; количественной обработкой полученных данных с выявлением статистической значимости различий результатов в сравниваемых группах, для чего использовались методы непараметрической статистики (коэффициент корреляции Спирмена, тест для двух независимых выборок Манна-Уитни).

Исследование проходило в три этапа:

1. Проведение опроса среди педагогов инклюзивных школ и детских садов, школ-интернатов для детей с ОВЗ, общеобразовательных школ и детских садов. Статистически значимых различий между ответами респондентов трех видов образовательных организаций не выявлено. Педагоги преимущественно реализуют учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с детьми. Личностно-ориентированную модель проявили в инклюзивных образовательных организациях 26 педагогов (16,6 %) , 31 (12,5 %) – в общеобразовательных, 2 (2,1 %) – в специальных (рис. 1).



Р и с. 1. Соотношение выявленных моделей взаимодействия у педагогов инклюзивных, общеобразовательных и специальных организаций, %

F i g. 1. The revealed patterns of interaction among teachers in inclusive, secondary and special organizations, %



Таким образом, наше предположение о преобладании у педагогов инклюзивных образовательных организаций личностно-ориентированной модели взаимодействия с детьми не нашло подтверждения.

2. На втором этапе мы разделили выборку педагогов всех образовательных организаций по выявленным результатам: первую группу составили педагоги с учебно-дисциплинарной моделью взаимодействия – 436 чел. (88 %) из числа всех опрошенных (независимо от организации, в которой они работают), вторую – педагоги с личностно-ориентированной моделью – 59 чел. (12 %). Нам было важно выяснить, по каким показателям их позиции сходятся и различаются.

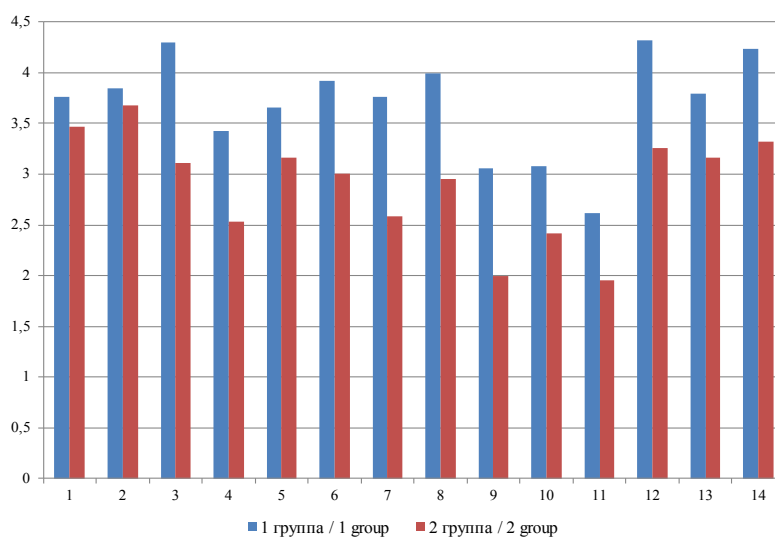
Сравнительный анализ данных с применением методики Манна-Уитни выявил значимые различия по всем параметрам, за исключением трех. Мнения педагогов обеих групп идентичны относительно собственной позиции: «воспитатель – главная фигура, от него зависит успех, эффективность воспитательно-образовательной работы»; относительно утверждений о том, что «строгий воспитатель лучше, чем не строгий»; ребенок «подобен глине, из него можно лепить все, что угодно» (параметры 1, 2, 5 рис. 2). Высокие значения по данным параметрам отражают эгоцентричную позицию педагогов, приверженность стереотипам, затруднения в установлении субъект-субъектных связей взаимодействия.

По остальным параметрам ответы педагогов имеют значимые различия: относительно утверждений, характеризующих целевые установки ($U = 295,5$ при $p \leq 0,01$); инструментов достижения целей – исполнительности ($U = 470,5$ при $p \leq 0,05$), послушания детей ($U = 347,5$ при $p \leq 0,01$) и приоритета требований воспитателя ($U = 455$ при $p \leq 0,05$); необходимости постоянно контролировать деятельность детей ($U = 370$ при $p \leq 0,01$); относительно утверждений о том, что «на занятиях ребенок должен выполнять только то, что намечено воспитателем» ($U = 201$ при $p \leq 0,01$);

«ребенок должен выполнять все требования педагога» ($U = 331$ при $p \leq 0,01$); «наказание необходимо» ($U = 453,5$ при $p \leq 0,05$). Средние значения ответов педагогов обеих групп представлены графически на рисунке 2.

Наиболее высокие значения у педагогов с дисциплинарной моделью получили утверждения относительно целей: «основная цель – реализовать требования программы», «вооружение детей знаниями, умениями, навыками» (параметры 7, 8); средств достижения целей – исполнительность, дисциплинированность, контроль (параметры 3, 12, 14). В целом ответы педагогов этой группы согласованы, не противоречивы, выражают субъект-объектный, авторитарный тип взаимодействия с детьми. Заметим, что в общей выборке по данным показателям средние значения ответов педагогов специальных образовательных организаций самые высокие (4,4 балла), что свидетельствует о высоком уровне выраженности дисциплинарной модели их отношения к детям и средствам деятельности в педагогическом процессе.

В совокупности ответы педагогов с личностно-ориентированной моделью менее взаимосогласованы. Так, при высоких значениях по параметру образа ребенка «как глины, из которой можно лепить все, что угодно», отражающего его понимание как объекта педагогического процесса, они демонстрируют низкие значения по таким параметрам, как «деятельность ребенка нуждается в постоянном контроле», «главное в работе педагога – добиться исполнительности детей», «поощрять следует только ту инициативу детей, которая соответствует поставленным педагогам задачам», «послушание детей – заслуга педагога» (4, 9, 11, 14). Это может означать стремление педагогов расширить границы субъективной свободы ребенка, использовать преимущественно организационные формы воздействия, а не дисциплинарные. Существенно различаются представления относительно целей деятельности. Большинство педагогов с личностно-ориентированной моделью выразили несогласие с утверждениями



1. Строгость воспитателя / The strictness of the teacher

2. Доминирование воспитателя / Teacher's dominance

3. Зависимость ребенка / Dependence of the child

4. Послушание ребенка / Obedience of the child

5. Объектное отношение к ребенку / Object attitude to the child

6. Долженствование ребенка / Child duties

7. Цель – реализация программы / Goal – program implementation

8. Цель – знания, умения, навыки / The goal is knowledge, skills, abilities

9. Цель – исполнительность / Aim – response to assignments

10. Требовательность / Exactingness

11. Поощрение / Encouragement

12. Дисциплина / Discipline

13. Наказание / Punishment

14. Контроль / Control

Р и с. 2. Сравнение среднегрупповых значений показателей в 1 и 2 группах

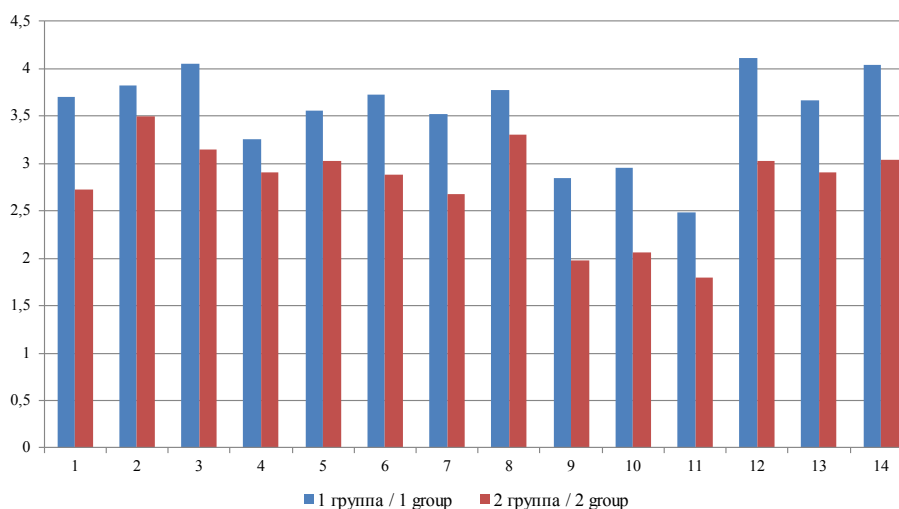
F i g. 2. Comparison of average values of indicators between 1 and 2 groups

относительно главенства программы в учебно-воспитательном процессе и с тем, что главная задача педагога – вооружить детей знаниями, умениями, навыками. Это можно охарактеризовать как попытку критически осмыслить стереотипные целевые установки, не согласиться с формальным отношением к личности ребенка как участнику педагогического взаимодействия.

3. На третьем этапе мы провели опрос среди студентов и сравнили полученные показатели с результатами опроса педагогов. В результате 46 (34 %) опрошенных студентов проявили направленность на учебно-дисциплинарную модель, а 89 (66 %) – на личностно-ориентированную. Проведенный сравнительный анализ показателей в 1 (педагоги) и 2 (студенты) груп-

пах по тесту Манна-Уитни выявил значимые различия по всем изучаемым показателям, кроме «Доминирование воспитателя». Так, позиция «воспитатель – главная фигура, от которой зависят успех, эффективность воспитательно-образовательной работы», демонстрирующая центрацию на себе как на субъекте педагогического процесса (явление педоцентризма), характерна как для большинства практикующих учителей и воспитателей, так и для будущих педагогов и психологов. Полученные результаты представлены графически на рисунке 3.

Как видно, средние значения, полученные при опросе студентов, свидетельствуют о формирующейся у них умеренной либо выраженной личностно-ориентированной модели педагогиче-



- | | |
|---|---|
| 1. Строгость воспитателя / The strictness of the teacher | 8. Цель – знания, умения, навыки / The goal is knowledge, skills, abilities |
| 2. Доминирование воспитателя / Teacher's dominance | 9. Цель – исполнительность / Aim – response to assignments |
| 3. Зависимость ребенка / Dependence of the child | 10. Требовательность / exactingness |
| 4. Послушание ребенка / Obedience of the child | 11. Поощрение / Encouragement |
| 5. Объектное отношение к ребенку / Object attitude to the child | 12. Дисциплина / Discipline |
| 6. Долженствование ребенка / Child duties | 13. Наказание / Punishment |
| 7. Цель – реализация программы / Goal – program implementation | 14. Контроль / Control |

Р и с. 3. Сравнение среднегрупповых значений показателей в 1 (педагоги) и 2 (студенты) группах
F i g. 3. Comparison of mean group values of 1 (teachers) and 2 (students) groups

ского взаимодействия. Ответы студентов демонстрируют согласованность относительно целевых ориентиров, образа ребенка, средств достижения цели. Менее всего студенты согласились с утверждениями о необходимости добиваться исполнительности, послушания ребенка, постоянного контроля за его деятельностью как инструментов достижения целей педагога. Это можно объяснить гуманистической парадигмой содержания педагогического образования в вузе. Студенчество – период устремленности к саморазвитию [26; 27], знакомства с лучшими образцами педагогической мысли, историческим и современным опытом педагогики сотрудничества, освоением интерактивных способов педагогического взаимодействия, в результате чего происходит становление ценностного отношения к детству, позитивное отношение к себе в роли педагога, психолога [28].

В целом в процессе анализа полученных результатов по методике В. Г. Маралова, В. А. Ситарова выявилось противоречие между установкой современного образования на гуманистическую парадигму и преобладанием дисциплинарной (предмето-центристкой) направленности педагогов. Методика интересна тем, что составлена из стереотипных утверждений педагогов. При ответах, казалось бы, трудно не согласиться с распространенными мнениями относительно целей, дисциплины, требовательности к детям. С противоположной точки зрения, нужно «включить» рефлексию, размышлять по поводу предлагаемых утверждений. Задумавшись, педагог с личностной направленностью должен усомниться в том, что педагог – главная фигура учебно-воспитательного процесса, так как отношения нужно строить с детьми на принципах партнерства и диалога; в том, что ребенок «должен выполнять



все требования педагога», потому что его нужно побуждать к деятельности, совместно вырабатывать правила, требования к себе и к окружающим; в том, что «деятельность детей нуждается в постоянном контроле», поскольку необходимо развивать и механизмы саморегуляции ребенка; а «добиться исполнительности» – не главное в работе воспитателя, потому что есть более важные качества, для развития которых необходимо создавать условия.

В ходе исследования были проведены беседы с педагогами, выделено и подвергнуто контент-анализу 19 720 утверждений относительно собственной позиции, отношения к детям, способам взаимодействия, мнения об инклюзивном образовании, его сущности и способах организации. Объем данной публикации не позволяет подробно привести все полученные результаты, однако отметим выявленное расхождение мнений педагогов, полученных в ходе интервью и с помощью опросника. Эти различия носят качественный, содержательный характер. В процессе бесед педагоги рассуждают в дискурсе гуманной педагогики, признают необходимость внимательного, бережного отношения к личности, индивидуальности ребенка, говорят о своем стремлении поддержать детей, имеющих трудности в обучении, о необходимости предоставления выбора ребенку и др. Однако высокие баллы относительно утверждений опросника свидетельствуют о стереотипном мышлении и установке на учебно-дисциплинарную модель подавляющего большинства педагогов. В обозначенном расхождении можно рассмотреть начавшийся процесс переработки педагогических стереотипов посредством появления в информационном поле сознания педагогов гуманистических представлений через осмысление современного запроса на диалоговые формы построения образовательного процесса. Трансформация стереотипов деятельности сопряжена с внутренней работой педагога, освобождением от психологических защит, самомотивацией к профессиональному

развитию, которое возможно только через обращенность к ребенку. Большинство же педагогов склонны видеть внешние по отношению к себе факторы, обуславливающие как затруднения деятельности, так и ее стимулирование. В беседах педагоги выразили озабоченность формализацией современных требований к результатам их деятельности, большой наполняемостью классов, что препятствует индивидуализации образовательного процесса, большой загруженностью в связи с кадровым дефицитом в сфере образования. Многие педагоги с длительным стажем работы признаются, что не имеют желания изменять привычные способы деятельности.

Обсуждение и заключение

Инклюзивная готовность – сложный феномен, исследование которого только началось в отечественной науке. В ее основе лежит не просто методическая компетентность педагога, а прежде всего профессионально-личностные установки в отношении к социальным, психологическим, физическим различиям детей [29; 30]. Аксиологическая, антропо-культурная парадигма, выступающая базой компетентности педагога, предполагает признание за ребенком права на субъектность и веру в возможности его саморазвития, самосовершенствования.

Проведенное нами исследование показало приверженность значительной части педагогов профессиональным стереотипам авторитарной педагогики, в основе которых лежит субъект-объектная образовательная парадигма. Полученные результаты опровергли наше предположение о том, что имеющийся опыт включения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных образовательных организациях способствовал трансформации традиционных установок педагогов по отношению к себе, детям, способам деятельности. Большинство педагогов этих учреждений не проявили личностно-ориентированную модель взаимодействия, хотя в процентном соотношении их оказалось больше, чем в других школах и детских



садах. Будем полагать, что именно эта часть педагогов становится ресурсом освоения инклюзивной практики образования.

Очевидно, что базовые педагогические установки, профессиональное мышление педагога достаточно устойчивы, трансформация происходит медленно. В этой связи необходимо на курсах повышения квалификации, семинарах, конференциях, практикумах уделять пристальное внимание не только новым технологиям работы, но и ценностно-смысловым аспектам подготовки педагогов к деятельности в новых условиях. Важно формировать профессиональное образовательное пространство, культивирующее у педагогов личностно-ориентированную модель отношения к образовательно-воспитательному процессу.

Исследование также показало, что студенчество как перспективная часть профессионального образовательного пространства обладает большим потенциалом освоения личностно-ориентированного подхода к детям. Следовательно, практика подготовки педагогических кадров для всех уровней образования должна не только соответствовать происходящим стремительным изменениям, но и обладать осмысленной, методологически обоснованной стратегией, иначе даже самые продуктивные реформаторские идеи обречены на неуспех.

Инклюзивное образование предполагает индивидуализацию и дифференциацию среды и образования в соответствии с потребностями различных детей – одаренных, с языковыми проблемами, проблемами поведенческого характера и др. В учебных планах профессиональной подготовки будущих педагогов необходимо увеличить объем соответствующих дисциплин [31]. Следует обратить внимание на такой аспект личностной и профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзии, как необходимость приобретения студентами в процессе обучения в вузе личного опыта проектирования собственных индивидуальных профессионально-образовательных траекторий в зависимо-

сти от особенностей, формирующихся интересов и возможностей. Важно, чтобы будущий педагог-психолог, учитель формировался в инвариантной, гибкой профессионально-образовательной среде, выступая субъектом выбора и определения собственного образовательного маршрута. Другими словами, чтобы понять сущность и механизмы формирования индивидуальной образовательной программы для ребенка, уметь ее грамотно выстроить в будущей профессиональной деятельности, студент в процессе освоения профессии в вузе должен иметь возможность быть включенным в планирование организационных, содержательных и технологических аспектов собственного образования, на «себе» апробировать процесс индивидуализации, дифференциации, вариативности образовательного процесса. Только тогда это станет неотъемлемой частью профессиональной культуры и менталитета будущего педагога, ему будут понятны смысл, механизмы, способы проектирования и моделирования образования для учащегося, в том числе и с особыми образовательными потребностями.

Данное исследование также поднимает проблему переработки профессиональных стереотипов педагогами специальной системы образования. У этой категории педагогов оказались самыми высокими значения выраженности дисциплинарной модели взаимодействия с детьми. Сегодня, с одной стороны, очевидна попытка сближения систем общего и специального образования за счет включения детей с нарушенным развитием в педагогический процесс массовых детских садов и школ, с другой – специальные организации рассматриваются как потенциальные центры методического сопровождения инклюзивных организаций, т. е. проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья вышла за рамки специального (коррекционного) образования. Считаем, что механический перенос специальных методов деятельности в систему массового образования без преодоления стереотипов в понимании педагогом себя



и ребенка не эффективен. Становление специальных учреждений в качестве ресурсов инклюзивных практик сопряжено с выходом на новый уровень развития ценностно-мотивационных и смысловых установок педагогов и специалистов.

Результаты проведенного исследования согласуются с данными исследования зарубежных авторов, к примеру, в работе Ц. Тимор изучены подходы начинающих учителей специального образования к управлению деятельностью учеников. Автор выделяет подходы «опека» и «контроль» (ориентированные на учителя) как малоэффективные и акцентирует внимание на необходимости усовершенствования программ профессиональной подготовки в направлении усиления гуманистического подхода как управления, ориентированного на учащихся. Эмпирическое исследование Ц. Тимор выявило смешанное использование подходов: в обучении начинающие педагоги более склонны к гуманистическому подходу, а в управлении классом – к контролю и дисциплинарным мерам. Автор считает, что стратегии учебного

процесса должны изменяться в сторону гуманизации через разнообразие в отношении к собственному поведению и поведению учеников, т. е. через увеличение набора педагогического инструментария [32].

В заключении отметим, что подготовка кадров для инклюзивного образования требует системного подхода и социального партнерства в процессе решения множества преград и противоречий. Приоритетом в процессе профессиональной подготовки должна стать личность педагога как главный ресурс любой образовательной системы. Следовательно, предметом особой заботы должно быть возвращение субъектности, психологической и личностной зрелости профессионала готового к работе с детьми, имеющими разнообразные стартовые возможности и особые потребности.

Статья будет полезна преподавателям вузов, организаторам курсов повышения квалификации, специалистам, ведущим мастер-классы и тренинги по развитию инклюзивных компетенций, а также руководителям образовательных организаций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ряписова А. Г. Инклюзивное образование как системная инновация // Вестник Новосибирского государственного университета. 2017. Т. 7, № 1. С. 7–20. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.01
2. Хуснутдинова М. Р. Риски инклюзивного образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 26–46. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46
3. Модельный образец специальных образовательных условий для получения высшего образования студентами с инвалидностью: опыт создания и применения / В. В. Рубцов [и др.] // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 1. С. 34–49. DOI: 10.17759/pse.2017220106
4. Горюнова Л. В. Особенности магистерской подготовки педагогических кадров к организации в системе инклюзивного образования социокультурной анимации, реабилитации, абилитации обучающихся с инвалидностью // Гуманитарные науки. 2017. № 2 (38). С. 169–174. URL: <https://clck.ru/F3w88> (дата обращения: 17.03.2018).
5. Севрюкова А. А., Фазылова М. Ф. Внутриорганизационное обучение педагогов школы для осуществления инклюзивного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 1 (30). С. 5–13. URL: <http://ipk74.ru/upload/documents/jornal30.pdf> (дата обращения: 17.03.2018).
6. Personality Traits of Expert Teachers of Students with Ebd: Clarifying a Teacher's X-Factor / B. Svenja [et al.] // International Journal of Inclusive Education. 2016. Vol. 20, Issue 6. Pp. 569–587. DOI: 10.1080/13603116.2015.1100222
7. Айбазова М. Ю., Лавринцев К. Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика. 2014. № 5. С. 82–86. URL: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2014/06> (дата обращения: 17.03.2018).
8. Transformative Pathways: Inclusive Pedagogies in Teacher Education / H. Gudjonsdottir [et al.] // Journal of Research on Technology in Education. 2007. Vol. 40, Issue 2. Pp. 165–182. DOI: 10.1080/15391523.2007.10782503



9. *Timo S.* How Common are Inclusive Educational Practices Among Finnish Teachers? // *International Journal of Inclusive Education*. 2018. Vol. 22, Issue 5. Pp. 560–575. DOI: 10.1080/13603116.2017.1390001
10. *Костенко Е. П., Лебединцева О. И.* Современные подходы к анализу понятия «профессиональная готовность» // *Акмеология*. 2017. № 4. С. 30–33. URL: <http://acmeology.elpub.ru/jour/article/view/1269/603> (дата обращения: 19.03.2018).
11. *Герасименко Ю. А.* Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // *Педагогическое образование в России*. 2015. № 6. С. 145–150. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/932/25.pdf> (дата обращения: 18.03.2018).
12. *Яковлева И. М.* Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // *Вестник Московского государственного областного университета*. 2009. № 4. С. 140–144. URL: <http://vestnik-mgou.ru/articles/doc/2005> (дата обращения: 15.03.2018).
13. *Biktagirova G. F., Khitryuk V. V.* Formation of Future Pre-School Teachers Readiness to Work in the Conditions of Educational Inclusion // *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016. Vol. 11, Issue 3. Pp. 185–194. DOI: 10.12973/ijese.2016.302a
14. *Алехина С. В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 21, № 1. С. 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112
15. *Hosford S., O'Sullivan S.* A Climate for Self-Efficacy: The Relationship Between School Climate and Teacher Efficacy for Inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. 2016. Vol. 20, Issue 6. Pp. 604–621. DOI: 10.1080/13603116.2015.1102339
16. *Хитрюк В. В.* Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели // *Вестник Балтийского Федерального университета им. И. Канта*. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2015. Вып. 5. С. 112–120. URL: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/3002/8414> (дата обращения: 15.03.2018).
17. *Florian L., Linklater H.* Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All // *Cambridge Journal of Education*. 2010. Vol. 40, Issue 4. Pp. 369–386. DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588
18. *Florian L.* Inclusive Pedagogy: A Transformative Approach to Individual Differences but Can it Help Reduce Educational Inequalities? // *Scottish Educational Review*. 2015. Vol. 47, No. 1. Pp. 5–14. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093085> (дата обращения: 22.03.2018).
19. *Acedo C.* Preparing Teachers for Inclusive Education // *Prospects*. 2011. Vol. 41. P. 301. DOI: 10.1007/s1125-011-9198-2
20. *Taruq A. M.* Challenges of Inclusive Educational Reforms in Asian Countries // *Asian Journal of Inclusive Education*. 2017. Vol. 5, № 1. Pp. 1–4. URL: http://ajie-bd.net/journal_year/july-2017 (дата обращения: 18.03.2018).
21. *Kaur A., Noman M., Awang-Hashim R.* Exploring Strategies of Teaching and Classroom Practices in Response to Challenges of Inclusion in a Thai School: A Case Study // *International Journal of Inclusive Education*. 2016. Vol. 20, Issue 5. Pp. 474–485. DOI: 10.1080/13603116.2015.1090489
22. *Sagner-Tapia J.* An Analysis of Alterity in Teachers' Inclusive Pedagogical Practices // *International Journal of Inclusive Education*. 2017. Vol. 22, Issue 4. Pp. 375–390. DOI: 10.1080/13603116.2017.1370735
23. *Schlessinger S.* Reclaiming Teacher Intellectualism Through and for Inclusive Education // *International Journal of Inclusive Education*. 2018. Vol. 22, Issue 3. Pp. 268–284. DOI: 10.1080/13603116.2017.1362598
24. *Sutton K.* Nontraditional Pre-Service Teachers: What They Learn from Inclusion Literature [Электронный ресурс] // *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2015. Vol. 3, No. 4. URL: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie> (дата обращения: 24.03.2018).
25. *Деркач А. А.* Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // *Акмеология*. 2016. № 1. С. 8–13. URL: <http://acmeology.elpub.ru/jour/article/view/892/261> (дата обращения: 19.03.2018).
26. Структурная модель личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов / Ж. Г. Гаранина [и др.] // *Интеграция образования*. 2017. Т. 21, № 4. С. 596–608. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.596-608
27. *Маралов В. Г.* Приобретение или избавление: проблема выбора студентами стратегий самосовершенствования // *Интеграция образования*. 2017. Т. 21, № 3. С. 477–488. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.477-488
28. К вопросу об интерактивных технологиях обучения студентов в вузе / Т. В. Сафонова [и др.] // *Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса*. 2018. № 1 (42). С. 263–266. URL: <http://vestnik.volbi.ru/upload/numbers/142/article-142-2063.pdf> (дата обращения: 26.03.2018).



29. Confronting Similar Challenges? Disabled and Non-Disabled Students Learning and Assessment Experiences / M. Madriaga [et al.] // *Studies in Higher Education*. 2010. Vol. 35, Issue 6. Pp. 647–658. DOI: 10.1080/03075070903222633

30. Martius H. M., Borges M. L., Concalves T. Attitudes Towards Inclusion in Higher Educational in a Portuguese University // *International Journal of Enclusive Education*. 2018. Vol. 22, Issue 5. Pp. 527–542. DOI: 10.1080/13603116.2017.1377299

31. Кадровый потенциал как основной фактор успешной реализации инклюзивной системы образования / Л. А. Шкутина [и др.] // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017. Т. 7, № 1. С. 21–33. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.02

32. Timor T. Attitudes of Beginner Teachers of Special Education to Classroom Management: Who's the Boss Here? [Электронный ресурс] // *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2011. Vol. 2, No. 7. URL: <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/2> (дата обращения: 19.03.2018).

Поступила 15.05.2018; принята к публикации 19.09.2018; опубликована онлайн 29.03.2019.

Об авторах:

Сафонова Татьяна Витальевна, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству» (105064, Россия, г. Москва, ул. Казакова, д. 15), доктор педагогических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8871-2069>**, **Researcher ID: B-1751-2019**, safonova1956@mail.ru

Сунцова Александра Сергеевна, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1), кандидат педагогических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3817-4762>**, **Researcher ID: B-1640-2019**, st.ped@mail.ru

Аслаева Рахима Гильметдиновна, профессор кафедры дополнительного профессионального образования ГБОУ ВО «Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан» (450000, Россия, г. Уфа, ул. Заки Валиди, д. 40), доктор педагогических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7455-7854>**, **Researcher ID: B-2259-2019**, rakhima.aslaeva@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Сафонова Татьяна Витальевна – концепция, теоретическое обоснование исследования; обобщение полученных результатов; доработка текста.

Сунцова Александра Сергеевна – теоретический анализ источников; сбор и обработка материалов исследования; анализ и обобщение полученных данных.

Аслаева Рахима Гильметдиновна – концепция, теоретическое обоснование исследования; организация исследования; обсуждение полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

REFERENCES

1. Ryapisova A.G. Inclusive Education as a Systemic Innovation. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2017; 7(1):7-20. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15293/2226-3365.1701.01

2. Husnutdinova M.R. Risks of Inclusive Education. *Obrazovaniye i nauka* = Education and Science. 2017; 19(3):26-46. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46

3. Rubtsov V.V., Vasina L.G., Kuravsky L.S., Sokolov V.V. Creating a Model of Special Educational Settings for Disabled Students in Higher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* = Psychological Science and Education. 2017; 22(1):34-49. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17759/pse.2017220106

4. Goryunova L.V. The Features of Master Teacher Training to Organization in the System of Inclusive Education Socio-Cultural Animation, Rehabilitation and Habilitation of Students with Disabilities. *Gumanitarnyye nauki* = The Humanities. 2017; (2):169-174. Available at: <https://clck.ru/F3w88> (accessed 17.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

5. Sevryukova A.A., Fazylova M.F. Corporate Training of School Teachers for the Implementation of Inclusive Education. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* = Scientific Support



of a Sistem of Advanced Training. 2017; (1):5-13. Available at: <http://ipk74.ru/upload/documents/jornal30.pdf> (accessed 17.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

6. Svenja B., Sip Jap P., Jap B., Els V. Personality Traits of Expert Teachers of Students with EBD: Clarifying a Teacher's X-Factor. *International Journal of Inclusive Education*. 2016; 20(6):569-587. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2015.1100222

7. Aybazova M.Yu., Lavrinets K.Yu. Preparing Future Teachers to Work in the Conditions of Inclusive Education. *Pedagogika = Pedagogy*. 2014; (5):82-86. Available at: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2014/06> (accessed 17.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

8. Gudjonsdottir H., Cacciattolo M., Dakich E., Davies A., Kelly C., Dalmau M. Transformative Pathways: Inclusive Pedagogies in Teacher Education. *Journal of Research on Technology in Education*. 2007; 40(2):165-182. (In Eng.) DOI: 10.1080/15391523.2007.10782503

9. Timo S. How Common are Inclusive Educational Practices Among Finnish Teachers? *International Journal of Inclusive Education*. 2018; 22(5):560-575. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2017.1390001

10. Kostenko E.P., Lebedintseva O.I. Modern Approaches to the Analysis of "Professional Readiness" Concept. *Akmeologiya = Acmeology*. 2017; (4):30-33. Available at: <https://acmeology.elpub.ru/jour/article/view/1269/603> (accessed 19.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

11. Gerasimenko Yu.A. Professional and Personal Preparation of Teachers to Work in the Conditions of Inclusive Education. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2015; (6):145-150. Available at: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/932/25.pdf> (accessed 18.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

12. Yakovleva I. Professional and Personal Teacher's Preparedness for Working with Disabled/ Special Needs Children. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*. 2009; (4):140-144. Available at: <http://vestnik-mgou.ru/articles/doc/2005> (accessed 15.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

13. Biktagirova G.F., Khitryuk V.V. Formation of Future Pre-School Teachers Readiness to Work in the Conditions of Educational Inclusion. *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016; 11(3):185-194. (In Eng.) DOI: 10.12973/ijese.2016.302a

14. Alekhina S.V. Inclusive Education: From Policy to Practice. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*. 2016; 21(1):136-145. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17759/pse.2016210112

15. Hosford S., O'Sullivan S. A Climate for Self-Efficacy: The Relationship Between School Climate and Teacher Efficacy for Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 2016; 20(6):604-621. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2015.1102339

16. Khitryuk V.V. [Formation of Inclusive Readiness of Future Teachers: The Effectiveness of the Didactic Model]. *Vestnik Baltiyskogo Federalnogo universiteta im I. Kanta. Ser.: Filologiya, pedagogika, psihologiya = Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant. Ser. Philology, Pedagogy, and Psychology*. 2015; (5):112-120. Available at: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/3002/8414> (accessed 15.03.2018). (In Russ.)

17. Florian L., Linklater H. Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All. *Cambridge Journal of Education*. 2010; 40(4):369-386. (In Eng.) DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588

18. Florian L. Inclusive Pedagogy: A Transformative Approach to Individual Differences but Can it Help Reduce Educational Inequalities? *Scottish Educational Review*. 2015; 47(1):5-14. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093085> (accessed 22.03.2018). (In Eng.)

19. Acedo C. Preparing Teachers for Inclusive Education. *Prospects*. 2011; 41:301. (In Eng.) DOI: 10.1007/s11125-011-9198-2

20. Taruq A.M. Challenges of Inclusive Educational Reforms in Asian Countries. *Asian Journal of Inclusive Education*. 2017; 5(1):1-4. Available at: http://ajie-bd.net/journal_year/july-2017 (accessed 18.03.2018). (In Eng.)

21. Kaur A., Noman M., Awang-Hashim R. Exploring Strategies of Teaching and Classroom Practices in Response to Challenges of Inclusion in a Thai School: A Case Study. *International Journal of Inclusive Education*. 2016; 20(5):474-485. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2015.1090489

22. Sagner-Tapia J. An Analysis of Alterity in Teachers' Inclusive Pedagogical Practices. *International Journal of Inclusive Education*. 2017; 22(4):375-390. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2017.1370735

23. Shlessinger S. Reclaiming Teacher Intellectualism Through and for Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*. 2018; 22(3):268-284. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2017.1362598

24. Sutton K. Nontraditional Pre-Service Teachers: What They Learn from Inclusion Literature [Electronic recourse]. *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2015; 3(4). Available at: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie> (accessed 24.03.2018). (In Eng.)
25. Derkach A.A. Professional Subjectivity as a Psycho-Acmeological Phenomen (continued). *Akmeologiya = Acmeology*. 2016; (1):8-13. Available at: <http://acmeology.elpub.ru/jour/article/view/892/261> (accessed 19.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
26. Garanina Zh.G., Andronova N.V., Lashmaykina L.I., Maltseva O.E., Polyakov O.E. The Structural Model of Future Employees' Personal and Professional Self-Development. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017; 21(4):596-608. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.596-608
27. Maralov V.G. Acquisition or Disposal: the Problem of the Choice of a Self-Improvement Strategy by Students. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017; 21(3):477-488. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.477-488
28. Safonova T.V., Aslaeva R.G., Lyalkina S.I., Suntsova A.S. On the Issue of Interactive Technologies for Teaching Students at the University. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa = Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute*. 2018; (1):263-266. Available at: <http://vestnik.volbi.ru/upload/numbers/142/article-142-2063.pdf> (accessed 26.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
29. Madriaga M., Hanson K., Heaton C., Kay H., Newitt S., Walker A. Confronting Similar Challenges? Disabled and Non-Disabled Students Learning and Assessment Experiences. *Studies in Higher Education*. 2010; 35(6):647-658. (In Eng.) DOI: 10.1080/03075070903222633
30. Martius H.M., Borges M.L., Concalves T. Attitudes Towards Inclusion in Higher Educational in a Portuguese University. *International Journal of Enclusive Education*. 2018; 22(5):527-542. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2017.1377299
31. Shkutina L.A., Rymkhanova A.R., Mirza N.V., Ashimkhanova G.S., Alshynbekova G.K. Human Resource is a Key Factor in the Successful Implementation of the Inclusive Education System. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2017; 7(1):21-33. (In Eng.) DOI: 10.15293/2226-3365.1701.02
32. Timor T. Attitudes of Beginner Teachers of Special Education to Classroom Management: Who's the Boss Here? [Electronic recourse]. *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2011; 2(7). Available at: <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/2> (accessed 19.03.2018). (In Eng.)

Submitted 15.05.2018; revised 19.09.2018; published online 29.03.2019.

About the authors:

Tatyana V. Safonova, Professor of Chair of Social and Humanities Sciences, State University of Land Use Planning (15 Kazakova St., Moscow 105064, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8871-2069>**, **Researcher ID: B-1751-2019**, safonova1956@mail.ru

Alexandra S. Suntsova, Associate Professor of Chair of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Udmurt State University (1 Universitetskaya St., Izhevsk 426034, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3817-4762>**, **Researcher ID: B-1640-2019**, st.ped@mail.ru

Rakhima G. Aslaeva, Professor of Chair of Continuing Education, The Bashkir Academy of Public Administration and Management under Head of the Republic Bashkortostan (40 Zaki Validi St., Ufa 450000, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7455-7854>**, **Researcher ID: B-2259-2019**, rakhima.aslaeva@mail.ru

Contribution of the authors:

Tatyana V. Safonova – concept, theoretical justification of the research; generalization of the results; revision of the text.

Alexandra S. Suntsova – theoretical analysis of sources; collection and processing of research materials; analysis and generalization of the data obtained.

Rakhima G. Aslaeva – the concept, theoretical substantiation of the research; organization of research; discussion of the results.

All authors have read and approved the final manuscript



Формирование коммуникативных компетенций у будущего педагога в студенческом научном обществе

Р. С. Наговицын, И. А. Голубева*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко», г. Глазов, Россия,*

**gto18@mail.ru*

Введение. Данная статья посвящена анализу процесса совершенствования коммуникативных качеств выпускников, будущих учителей-предметников на основе интеграции учебной и внеучебной деятельности. Авторы анализируют основные направления реализации межличностной, групповой и организационной коммуникации в профессиональной подготовке педагога. Цель статьи – обосновать эффективность программы формирования коммуникативных компетенций на основе проектной деятельности в студенческом научном обществе с помощью создания специального диагностического инструментария.

Материалы и методы. Теоретический этап исследования предполагал анализ отечественной и зарубежной педагогической теории, практики, стандартов и опыта решений по заявленной проблеме исследования. Для подтверждения эффективности результатов эксперимента применены методы математико-статистического анализа и создана специальная диагностика, составленная в соответствии с Профессиональным стандартом педагога на основе контент-анализа содержимого ответов.

Результаты исследования. На основе создания модели содержания коммуникативной компетенции будущего педагога разработана авторская 72-часовая программа по внеучебной деятельности. Особенность программы состояла в том, что в каждом мероприятии рассматривалось до трех ролей: координатор, креативный деятель, участник. В исследовании представлен новый взгляд на мониторинг качества образования, в частности авторская диагностика по анализу умений использовать коммуникацию в достижении целей педагогической деятельности.

Обсуждение и заключение. Практическое применение выявленных в исследовании положений по интеграции учебной и внеучебной деятельности для формирования коммуникативных качеств студентов может быть реализовано в организации образовательно-воспитательного пространства высшего учебного заведения педагогического профиля. Использованный в исследовании квалиметрический подход к анализу трудоемкости учебных дисциплин в аспекте подсчета зачетных единиц по компетенциям может быть задействован в качестве одного из показателей мониторинга основных образовательных программ. Исследование будет полезно преподавателям кафедр педагогического направления для совершенствования образовательно-воспитательного пространства различных образовательных организаций по данному профилю подготовки.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, будущий учитель, студенческое научное общество, проект, внеучебная деятельность

Для цитирования: Наговицын Р. С., Голубева И. А. Формирование коммуникативных компетенций у будущего педагога в студенческом научном обществе // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 66–84. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.066-084

© Наговицын Р. С., Голубева И. А., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Forming Future Teachers' Communicative Competences through the Student Scientific Society Activities

R. S. Nagovitsyn*, I. A. Golubeva

Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, Glazov, Russia,

*gto18@mail.ru

Introduction. This article is devoted to the analysis of the process improving communicative qualities of graduates and future subject teachers through the integration of educational and extracurricular activities. The authors analyze main directions of implementation of interpersonal, group and organizational communication in teacher training. The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of the program of developing communicative competences on the basis of project activities in the student scientific community by creating special diagnostic tools.

Materials and Methods. As a methodological substantiation of the study, the competence approach is considered; the implementation of the latter, in conjunction with the systemic, innovation-technological, qualitative, activity-oriented and personality-oriented approaches, provides a higher qualitative level of vocational training of future teachers. At the theoretical stage of the study, the foreign and Russian pedagogical theory, practices, standards and solutions to the stated research problem were analyzed. To confirm the effectiveness of the experimental results, methods of mathematical statistical analysis were applied and a special diagnosis was created, compiled in accordance with the Professional Standard of the teacher based on content analysis of the contents of the answers, in terms of the availability of linguistic units of positive and negative connotations. The practical part of the research involved the student scientific community of the Pedagogical Institute.

Results. Based on the created model for the content of the communicative competence of the future teacher, the author's 72-hour program was developed for 6-month extra-curricular activities. It contained various forms of work: the implementation of brainstorming methods, communicative battles, a round table, essay writing, scientific stand-up, intellectual play, etc. The peculiarity of the program was that in each case, up to three roles were considered: coordinator, creative person, participant. The study presents a new perspective on the monitoring of the quality of education, in particular, the author's diagnosis of analysis of communicative skills aimed at achieving goals of pedagogical activity.

Discussion and Conclusion. Practical application of the provisions identified in the study on the integration of educational and extracurricular activities for the formation of communicative qualities of students can be realized in the organization of the educational and educational space of a higher educational institution of the pedagogical profile. The qualitative approach used in the study to analyze the labor intensity of educational disciplines in terms of counting credit units to estimate competencies can be applied as one of the indicators of monitoring basic educational programs. The study will be useful for teacher trainers wishing to improve the educational space of various learning organizations for this profile of training.

Keywords: communicative competences, future teacher, student scientific community, project, extracurricular activities

For citation: Nagovitsyn R.S., Golubeva I.A. Forming Future Teachers' Communicative Competences through the Student Scientific Society Activities. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(1):66-84. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.066-084

Введение

В настоящее время в связи с нарастающим развитием средств массовой информации, институтов гражданственности и гласности, глобализацией экономики и повышенной деловой активности актуальным для общества и государства стал вопрос развития коммуникативной компетентности личности. Для решения профессиональных целей особое значение имеет формирование коммуникативной компетенции в профессиональной

деятельности педагога, так как перед учителем стоит задача постоянного осуществления межличностной, групповой и организационной коммуникации. Тем не менее поставленные перед педагогическими вузами задачи по активной реализации учебных и внеучебных мероприятий, направленных на развитие различных видов коммуникации у студентов, обучающихся по педагогическим направлениям, остается без внимания исследователей. Актуальность данного

исследования подчеркивает и тот факт, что не всегда традиционные средства и методы в учебном процессе позволяют добиться эффективного формирования коммуникативной компетенции выпускника педагогического вуза [1].

При изучении ФГОС ВО 3+ по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) выявлено, что существуют две ключевые компетенции, ориентированные на формирование коммуникативных качеств будущего педагога: общекультурная (ОК-4) и общепрофессиональная (ОПК-5). Следует отметить, что ОК-4 включает в себя следующие требования к результатам освоения программы бакалавриата: выпускник должен обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. В свою очередь, ОПК-5 предполагает владение основами профессиональной этики и речевой культуры.

Для нашего исследования также необходим анализ «Профессионального стандарта педагога», который определяет соответствующий для профессиональной деятельности образ выпускника педагогического вуза. В стандарте не используется понятие «компетенция», приняты такие термины, как трудовые действия, необходимые умения, знания и другие характеристики [2]. Однако компетенции, описанные в ФГОС ВО, коррелируют с трудовыми функциями «Профессионального стандарта педагога». Так, ОК-4 является составной частью «Развивающей деятельности» (А/03.6), а ОПК-5 – частью общепедагогической функции обучения и выражается в таких трудовых действиях, как разработка и реализация программ учебных дисциплин, осуществление профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС, проведение учебных занятий, формирование мотивации к обучению и др.

Таким образом, многообразие и высокий уровень значимости компонентов данных трудовых функций («Развива-

ющая функция» и «Общепедагогическая функция. Обучение») доказывают, что формирование коммуникативной компетенции является одним из важнейших требований к будущему педагогу. Наличие общекультурной и общепрофессиональной компетенции коммуникативной направленности в ФГОС ВО также подчеркивает важность данных требований к результатам освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки).

Выявленные положения определили цель нашего исследования и актуальность проведения экспериментальной работы по внедрению авторской программы формирования коммуникативных компетенций на основе проектной деятельности во внеучебное время студентов.

Обзор литературы

Чтобы выявить компоненты коммуникативной компетенции, изучим историю понятия и существующие на сегодняшний день определения, различные точки зрения о составляющих элементах изучаемой дефиниции [3]. Понятие «коммуникативная компетенция» появилось в связи с потребностью выделить актуальную для образовательного процесса ориентацию на построение нового коммуникативно-ориентированного образовательно-воспитательного процесса вуза [4]. Изначально изучаемая дефиниция понималась как «рабочий ориентир реализации языка» [5], «программа речевого поведения», «речевой навык», «практическое владение коммуникацией» [6].

Следует отметить, что коммуникативная компетенция понималась в исследованиях как «взаимосвязь навыков, позволяющих реализовать взаимодействие на определенном языке, или более объемно – включая знания теоретического знания о языке» [7]. Так, Ф. Вольф, К. Борциковски в своей работе коммуникативную компетентность рассматривают как комплекс определенных четко взаимосвязанных способностей коммуникации, которые необходимы



для адекватного и эффективного взаимодействия молодежи, особенно людей из разных культур и социальных категорий [8]. В свою очередь, А. А. Исакова показывает основные компоненты данной компетенции (лингвистический, социолингвистический и прагматический) и определяет, что процесс формирования коммуникативной компетенции является основой в воспитании и обучении поколения молодых специалистов [9].

В ходе анализа научной литературы было классифицировано три основополагающих функции при определении коммуникативной компетенции:

1) коммуникативная компетенция является основой межличностного общения (Л. М. Андрюхина, Н. Ю. Фадеева, Т. Шапиро Ледли, М. Р. Тейбер, С. Линдс, Б. Доменико, Л. А. Дэлмен, О. Одаг, Х. Р. Уоллин, К. К. Кедзиор) [10–12];

2) коммуникативная компетенция как владение системой языка (Ю. Хабермас, Э. Паркс, С. Ф. Танг, Э. К. Й. Вонг, М. Ченг) [13–15];

3) коммуникативная компетенция как основа формирования речевого поведения (Е. В. Малая, А. Аббас, М. Маклин, Х. Бухштейн) [16–18].

После подробного изучения всего многообразия определений понятия «коммуникативная компетенция», компонентов, изучения методических и нормативных документов нами была разработана авторская модель компонентов коммуникативной компетенции будущего педагога, состоящая из четырех основных компонентов:

1. Знание системы языка и владение ее уровнями: фонетическим, морфологическим, грамматическим, стилистическим.

2. Умение в устной и письменной речи решать задачи межличностного взаимодействия: использовать речь адекватно ситуации общения, воспринимать речь партнера по общению, владение невербальными способами общения.

3. Умение строить свою речь на основе собственных знаний в рамках темы общения: оперирование аргументами и фактами, выработка собственной точки зрения.

4. Умение использовать коммуникацию в достижении целей педагогической деятельности.

Для удобства использования нами введены краткие обозначения данных компонентов, представленных на рисунке.

На современном этапе развития общества внедряемые в систему образования молодежи ФГОС ВО 3+ ориентированы на системную подготовку бакалавра с учетом мониторинга качества образования и требуют от учебных заведений новых подходов к профессиональной подготовке молодежи [19], в частности применение синектического метода [20]. Это, в свою очередь, предполагает усиление роли системы внеучебной деятельности, поиск актуальных форм, способов и методов такой деятельности на основе внедрения коммуникационных технологий к обучению [21].

Специфика внеучебной работы в вузе связана с тем, что она реализуется в досуговое время и обучающийся по своему желанию определяет тот или иной вид занятий: участие в общественной работе, чтение, теле- и кинопросмотры, посещение театров, музеев, спортивных зрелищ и дискотек, участие в художественной самодеятельности, пассивный отдых и спорт [22]. В связи с этим работу по формированию коммуникативной компетентности со студентами целесообразно осуществлять не только в учебной деятельности, но и с помощью разнообразных, эффективных, на наш взгляд, форм и методов внеучебной работы [23].

С точки зрения М. В. Кларина, ключевое место среди методов, выявленных в отечественных и международных исследованиях, посвященных формированию коммуникативной компетентности, в настоящий момент принадлежит (помимо бесед, лекций-диалогов, мозговых штурмов, коммуникативных тренингов, ролевых и деловых игр) методу проектов [24]. Р. М. Гиллис, А. Хан, К. Николс считают, что для обучающихся, особо актуальным в данном коммуникационном процессе, помимо метода проектов, важно использование метода научных дискуссий



Р и с у н о к. Модель содержания коммуникативной компетенции будущего педагога
F i g u r e. The model of the content of a future teacher's communicative competence

и конференций [25]. Проект актуален тем, что каждый студент может показать настоящую заинтересованность не только в материализованном продукте, получаемом в ходе его выполнения, но и в самом процессе его осуществления [26], через целостное и одновременно многогранное активное взаимодействие с другой личностью, принимая его обоснованное мнение [27]. Взаимодействие в проектной деятельности всегда является активным процессом, предполагающим совершенствование коммуникативных умений [28].

Инновационной формой развития коммуникативной компетенции можно назвать такую форму, как научный Stand-up или Science Slam. Вместо обычной реализации теоретических занятий предлагается самопрезентация в течение 8–10 мин. и изложение ключевых достижений своих исследований и их теоретической и практической значимости [27]. На наш взгляд, такая форма работы особенно полезна для будущего педагога. Адаптируя материал для детей различных возрастов, строя свои занятия, педагогу

необходимо преподносить материал как можно доступнее и понятнее [28].

Следует отметить, что профессия педагога относится к разряду коммуникативных, поскольку данная практическая деятельность подразумевает общение, и ее успех в значительной мере зависит от коммуникативной компетентности специалистов в межличностной коммуникации, взаимодействии и восприятии [29]. Кроме того, интенсификация общественных связей, расширение поля коммуникации активизирует психологическое давление и образует напряженность в процессе взаимодействия [26]. Высокий уровень коммуникативной компетентности страхует педагогического работника от неприятных напряженных ситуаций и содействует активному межличностному общению [30]. Интеграция использования разнообразных нетрадиционных форм и методов во внеучебной деятельности, таких как активное участие в студенческом научном сообществе вуза, позволит оптимизировать процесс формирования коммуникативных компетенций студентов.

Материалы и методы

В качестве методологического обоснования авторского исследования рассматривается компетентностный подход, реализация которого во взаимосвязи с системным, инновационно-технологическим, квалитетическим, деятельностным и личностно-ориентированным подходами обеспечивает более высокий качественный уровень профессиональной подготовки будущих учителей. Основной акцент исследовательской работы в теоретическом аспекте был направлен на систематизацию нормативно-законодательных документов, федеральных стандартов и теоретико-методологической литературы по заявленной проблеме. В ходе моделирования образовательно-воспитательного процесса использованы систематизация, сравнение, сопоставление и обобщение. Экспериментальное исследование построено на основе метода контентного анализа текста и экспертных оценок [31].

Для экспериментальной и контрольной выборки студентов нами проведена предварительная работа по анализу уровня сформированности у них представленных выше компетенций. Для эксперимента проанализированы учебные планы профессиональной подготовки Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко (далее ГГПИ), реализуемые на различных факультетах. На основе, специально разработанной для исследования формулы определено, сколько зачетных единиц в учебном плане по различным образовательным профилям дисциплин задействовано в формировании коммуникативных компетенций: $X_{\text{кк}} = V_{\text{кк}}/n$, где $X_{\text{кк}}$ – количество зачетных единиц, при усвоении которых формируется коммуникативная компетенция, $V_{\text{кк}}$ – трудоемкость дисциплин профиля в зачетных единицах, n – количество компетенций.

Например, для анализа выбран студент III курса по образовательной программе «Начальное образование» и «Математика». Учебный план по дан-

ной образовательной траектории с I по III курсы включает три дисциплины, направленные на формирование компетенций ОК-4 или ОПК-5: «Культура русской речи» (3 з.е.), «Иностранный язык» (8 з.е.), ДПВ «Проектная деятельность учителя начальных классов» (6 з.е.). Следует отметить, что последняя дисциплина формирует, помимо компетенции ОПК-5, еще две профессиональные компетенции. Таким образом, мы получаем следующие расчеты: $X_{\text{кк}} = 3 + 8 + 6/3 = 13$ з.е. Это значит, что представленные компетенции формируются у выбранного студента с I по III курс в общей трудоемкости на 13 зачетных единицах.

В экспериментальную группу вошли студенты – члены студенческого научного общества (далее СНО), а также активно посещающие периодические его заседания и мероприятия. Реализация СНО в различных высших учебных заведениях является одной из основных составляющих подготовки будущего бакалавра во внеучебной деятельности. Такого мнения придерживаются К. Ф. Брукс, Э. Мартинес, А. Солтер, Л. Аткинс, обосновывая в своих исследованиях эффективность применения научного метода в реализации образовательно-воспитательного процесса [27; 29; 32]. В свою очередь, результаты экспериментов, проведенных Д. Пикер, Э. Л. Долан, К. Р. Уилмоттом, Р. П. Кларком, Т. М. Харрисоном дополняют предложенный научный метод тем, что данный процесс наиболее эффективен только в групповой или парной работе под руководством настоящего ученого, который сам реализует и публикует научно-исследовательскую и проектную работу [33; 34].

На основе представленных выше вычислений у всех претендентов (членов и активных участников СНО) для участия в конкурсе были выбраны, студенты, у которых индекс $X_{\text{кк}}$ на момент эксперимента не превышал 15 з.е., но был не менее 5 з.е. Этому критерию соответствовал 21 студент, 20 из которых вошли в экспериментальную группу. В эту выборку вошли студенты II–IV курсов, обучающиеся по образователь-



ным программам 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки): «Музыка» и «Начальное образование», «Начальное образование» и «Математика», «Математика» и «Информатика», «Дошкольное образование» и «Дополнительное образование», «Физическая культура» и «Безопасность жизнедеятельности», «Физика» и «Информатика». Для контрольной группы были выбраны студенты этих же образовательных направлений и курсов, отвечающие разработанному критерию, но не участвующие в деятельности СНО.

В рамках формирующего этапа эксперимента с участниками экспериментальной группы нами была реализована авторская программа по формированию коммуникативных компетенций студентов. Программа рассчитана на 72 академических часа. Она построена таким образом, что каждое мероприятие решало задачу формирования и развития одного или нескольких компонентов владения коммуникативной компетенцией, как предлагают в своем исследовании Р. Л. Райли, Р. М. Бустаманте, С. Л. Эдмонсон [35], но в рамках предложенной в исследовании авторской модели коммуникативной компетенции будущего педагога. Особенностью данной программы являлось распределение ролей между членами экспериментальной группы. Для каждого мероприятия выделено три основных роли:

– «координатор» – лицо, участвующее в подготовке и проведении мероприятий: в обозначении концепции, написании сценария, подборке материалов, налаживании контактов с партнерами, анализе результатов мероприятия;

– «креативный деятель» – лицо, предлагающее множество решений задач, возникающих при организации мероприятия, участвующий в обсуждении и подготовке мероприятия;

– «участник» – лицо, непосредственно принимающее участие в мероприятии

в качестве основного субъекта взаимодействия с ведущим.

Данные роли определены нами неслучайно. Наша задача – соотнести их с теми уровнями объема дисциплин, в которых формируются коммуникативные компетенции у обучающихся различных профилей ГППИ. Студентам, имеющим индекс $X_{\text{кк}} > 10$, чаще всего предлагались роли координатора и креативного деятеля, студентам с индексом $X_{\text{кк}} < 10$ – роли участника и креативного деятеля.

Программа реализована нами в рамках деятельности СНО института в период с ноября 2016 по июнь 2017 г. Активными месяцами проведения мероприятий программы с учетом учебного графика обучающихся стали ноябрь, декабрь, февраль, март, апрель и май. На каждый месяц выпало по 12 академических часов, на каждое мероприятие, обозначенное в таблице 1, по 4 академических часа. Программа содержала различные формы работы: реализацию методов мозгового штурма, коммуникативные бои, круглый стол, написание эссе, научный stand-up, интеллектуальную игру и др.

Для оценки результатов эксперимента подобраны три стандартные диагностики: тест по русскому языку и культуре речи для студентов вузов, где проверялось знание системы языка и владение ее уровнями (фонетическим, морфологическим, грамматическим, стилистическим); тестирование коммуникативных умений по анализу уровня у респондентов устной и письменной речи для решения задачи межличностного взаимодействия; оценка умений студентов строить свою речь на основе собственных знаний в рамках темы общения через оперирование аргументами и фактами и выработки собственной точки зрения. Для исследования была также разработана авторская диагностическая методика по анализу умений у обучающихся использовать коммуникацию в достижении целей педагогической деятельности.



Таблица 1. Авторская программа формирования коммуникативных компетенций на основе проектной деятельности в студенческом научном обществе

Table 1. Authorial program for the formation of communicative competences, based on project activities in a student scientific society (SSS)

Название мероприятия / Title of Event	Краткое описание / Brief description
1	2
Проведение презентации плана работы СНО факультета на текущий учебный год / Presenting the work plan of the SSS activities for the current academic year	Членами СНО была подготовлена творческая презентация плана работы СНО на 2016–2017 учебный год, выступление было представлено на отчетно-выборном собрании СНО института. По окончании собрания реализован разбор выступления по следующим критериям: наличие ошибок в речи выступающих, донесение до зрителя всей необходимой информации, качество подготовки электронной презентации / The SSS members prepared a creative presentation of their work plan for the 2016-2017 academic year, and the presentation was given at the meeting of the Institute's SSS. After the meeting, the presentation was analyzed using the following criteria: the presence of errors in the speech, providing the viewer with all necessary information, and quality of the preparation of an electronic presentation
Проведение организационного собрания в связи с подготовкой к «Неделе научного кино» / Organizing a meeting for the upcoming event "Week of Scientific Films"	Собрание было проведено в формате мозгового штурма с использованием технологии Speed-dating. После обсуждения в парах было организована общая дискуссия всех идей и выбор оптимальных, выработан план подготовки / The meeting was held in a brainstorming format using the Speed-dating technology. Students, working in constantly changing pairs, discussed various organizational issues. After the discussion in pairs, the general discussion of all ideas and the selection of optimal ideas was organized, and a training plan was drawn
Проведение Недели актуального научно-го кино / Staging a week of popular scientific films	Членами СНО была организована «Неделя научного кино»: подобраны актуальные научные фильмы, достигнута договоренность с преподавателями, которые вели дискуссии, составлен сценарий мероприятия; разработан буклет с рекомендациями для обсуждения вопросами по фильмам и организован квест / The SSS organized the Week of Scientific Films: current scientific films were selected, an agreement was reached with teachers who conducted the discussions, scenarios for the opening and closing of the Week were put down. Also the booklet with recommended questions for films was developed and the quest was organized
Участие в серии мастер-классов в рамках образовательного проекта «Достижение» / Participation in a series of master classes within the framework of the educational project "Achievement"	Члены СНО стали участниками мастер-классов от сотрудников и преподавателей вуза, а также от приглашенных специалистов: «Формула командного успеха», «Лидер и его команда», «Есть идея!», «Пиар и продвижение некоммерческого проекта» / SSS members participated in master classes delivered by the faculty, instructors, and guests: "The Formula of Team Success", "The Leader and His/Her Team", "I got an Idea!", "PR and Promotion of a Non-Commercial Project"
Организация конвейера проектов в рамках городского образовательного проекта «Достижение» / Organization of the conveyor of projects within the framework of the city educational project "Achievement"	Члены СНО являлись организаторами данного конвейера, на каждом этапе им предстояло рассказать об одном из элементов социального проекта: идея, актуальность и т. д. Проводились предварительные репетиции, осуществлялась проработка наиболее интересной и доступной формы донесения информации / The SSS organized this conveyor, at each stage of which they had to talk about one of the elements of the social project: idea, relevance, etc. Preliminary rehearsals were conducted, and the most interesting and accessible form of data reporting was worked out
Проведение предварительного этапа защиты образовательного проекта «Достижение» / Carrying out the preliminary stage of protection of the educational project "Achievement"	Члены СНО выступили в качестве экспертов на первом этапе защиты. Оценка и корректировка защиты команд проходила по следующим критериям: тайминг выступления, соответствие содержания выступления необходимым требованиям: грамотность речи выступающего, использование невербальных средств общения, качество оформления электронной презентации / The members of the SSS acted as experts at the first stage of the defense. Assessments and adjustments to the protection of teams took place according to the following criteria: timing of the performance; the correspondence of the content of the speech with the necessary requirements: all the main components of the project were announced; literacy of the speech; use of non-verbal means of communication; quality of electronic presentation



1	2
Проведение мастер-класса по использованию социальных сетей в целях некоммерческой рекламы / A master class on the use of social networks for non-commercial advertising purposes	В рамках мастер-класса студенты учились правильно выкладывать посты в социальных сетях, рекламировать научные мероприятия и результаты в области научных достижений. Затем каждому члену СНО было дано задание по рекламе одного из событий. Предложенные варианты были проанализированы с точки зрения грамотности, доступности, информативности / Within the framework of the master class, students learned how to properly post in social media, to advertise scientific events or achievements in the relevant field. After the master class, each member of the SSS was given the task of advertising one of the events. Each news in the social media was analyzed in terms of literacy, accessibility, information capacity
Участие в круглом столе «Качество образования: теория и практика оценки» / Participation in the round table “Quality of Education: Theory and Practice of Assessment”	Члены СНО приняли участие в работе круглого стола Всероссийского форума по качеству образования (место проведения – ГГПИ). На данном мероприятии обсуждались проекты по внедрению различных технологий мониторинга образовательно-воспитательного процесса вуза / The SSS members took part in the round table of the Russian Forum on the Quality of Education, which was held at the State Pedagogical University. At this event projects on the introduction of various technologies for monitoring the educational process of the university were discussed
Проведение интеллектуальной игры по русскому языку и культуре речи «Счастливый случай» / Conducting an intellectual game in the Russian language and the culture of speech “Lucky Strike”	Вопросы игры были ориентированы на обогащение словарного запаса, повторение сложных случаев употребления. В рамках мероприятия проведен мастер-класс по ораторскому искусству. Также были представлены проекты по популяризации национального удмуртского языка / Questions of the intellectual game were aimed at enriching the vocabulary and repeating complex cases of use. Within the framework of the event, the master class on oratorical art was held. Projects popularizing the Udmurt national language were also presented
Проведение опроса среди студентов, посвященного Дню российской науки / Conducting a survey among students dedicated to the Day of Russian Science	Члены СНО сформулировали вопросы, провели опрос и беседы среди обучающихся ГГПИ, обобщили результаты опроса и представили в виде кратких заметок в социальных сетях / Members of the SSS formulated questions, conducted survey and interviews among students of GGPI, summarized the survey results and presented them in brief notes in social media
Подготовка и проведение коммуникативных боев «Точка зрения» / Preparation and staging of communicative battles “Point of view”	Коммуникативные бои проводились по типу британского варианта парламентских дебатов. Были выбраны актуальные темы: «Участие студентов в оценке качества образования: миф или реальность?», «Присоединение России к Болонскому процессу: за или против» / Communicative battles were conducted as a British variant of parliamentary debate. The following topical issues were selected: “Participation of students in assessing the quality of education: myth or reality?”, “Russia’s joining the Bologna process: for or against”
Организация коммуникативных боев «Точка зрения» в рамках Всероссийской школы актива «Шаг вперед» / Organization of communicative battles “Point of View” within the framework of the Nation-wide School of Active Core “Step Forward”	СНО института стало организатором данного мероприятия, студентами разработано положение боев, определена тема, проведена предварительная встреча с участниками для объяснения правил, решены все организационные вопросы / SSS of the Institute was the organizer of this event, students developed regulations for competitions, a topic was defined, a preliminary meeting with participants was held – to explain the rules, and all organizational problems were solved



Окончание табл. 1 / End of table 1

1	2
Участие в коммуникативном тренинге от Психологического центра / Participation in the communicative training provided by the Psychological Center	Члены СНО приняли участие в тренинге, подготовленном психологом УВиСР ГГПИ. Основная задача тренинга – развитие следующих базовых умений: вступать в контакт, инициируя его; стимулировать партнера к прояснению его позиции, предложений, высказываний; слушать, услышать и понять то, что имел в виду партнер; воспринять и понять то, что партнер не в состоянии выразить; выравнивать эмоциональное напряжение в беседе, переговорах, дискуссиях и др. / Members of the SSS took part in the training prepared by the psychologist of the VGIIR of the State Pediatric University. The main objectives of the training: the development of the following basic skills: to come into contact, initiating it; stimulate the partner to clarify his position, suggestions, statements; listen, hear and understand what the partner meant; to perceive and understand what the partner is not able to express; equalize emotional tension in conversation, negotiations, discussions, etc.
Организация предварительного этапа защиты проектов конкурса «Моя студенческая инициатива» / Organization of the preliminary stage of the protection of the projects within the contest “My Student Initiative”	Члены СНО выступали в качестве экспертов на предварительном этапе защиты. Оценка и корректировка защиты проектных групп проходила по следующим критериям: ораторское искусство, соответствие содержания выступления установленным коммуникативным требованиям, использование невербальных средств общения, качество оформления электронной презентации / The members of the SSS acted as experts at the preliminary stage of the defense. Assessments and adjustments to the protection of project teams were conducted according to the following criteria: oratorical skills, correspondence of the content of the speech to established communicative requirements, use of non-verbal means of communication; quality of electronic presentation
Подготовка стендовых презентаций для участия в конкурсе «Территория студенческой науки» / Preparation of poster presentations for participation in the contest “Territory of student science”	Членами СНО института от каждого факультета был подготовлен стендовый доклад на основе заранее изготовленного постера. Им необходимо было презентовать состояние студенческой науки на факультете. Критериями оценки были грамотность речи, полнота выступления, владение материалом, использование средств невербального общения, качество изготовленного постера / Members of the Institute’s SSS from each Faculty prepared a poster based on the preliminary work. Members of the SSS were to present the state of student science at the Faculty. The evaluation criteria were literacy of speech, completeness of speech, possession of material, use of non-verbal communication tools, and quality of the delivered poster
Проведение мастер-класса по научному проекту «Stand-up» / A master class on the scientific project “Stand-up”	Президиумом СНО в рамках реализации проекта был организован мастер-класс для всех членов СНО по научному проекту «Stand-up» или ScienceSlam. Данный вид выступления позволил рассказать о своем научном исследовании в доступной для любого слушателя форме / The SSS Presidium organized a master-class for all SSS members on the scientific project “Stand-up” or ScienceSlam in the framework of the project implementation. This kind of speech allowed to tell about his/her scientific research in a form accessible to listeners
Написание эссе «Наркотики? – не моя тема!» / Writing an essay “Drugs? Not my thing!”	Членами СНО было написано эссе на предложенную тему. Предлагалось выразить свое мнение с точки зрения будущего педагога. Критерии оценки эссе включали все стандартные критерии оценки письменной работы. В оценке участвовали эксперты по культуре речи русского языка и специалисты в области воспитательной деятельности / The SSS members wrote an essay on the proposed topic. It was suggested that opinions be voiced from the point of view of the future teacher. Criteria for the evaluation of the essay included all standard criteria for assessing written work. The assessment involved experts in the culture of Russian speech and specialists in the field of educational activities
Проведение первого ScienceSlam среди членов СНО / Holding the first ScienceSlam among the members of the SSS	На первом ScienceSlam было представлено 4 выступления по количеству факультетов на различные темы, выбранные самостоятельно / At the first ScienceSlam, four speeches were presented corresponding with numbers of faculties on different topics that the students selected themselves.



Авторская анкета включала в себя вопросы, на которые студенты должны были дать развернутые ответы, выражая свою точку зрения. Для этого в диагностике использовались открытые вопросы, составленные в соответствии с Профессиональным стандартом педагога [17]. Методом оценки данной

диагностики нами был выбран контент-анализ содержимого ответов с точки зрения наличия языковых единиц положительной и отрицательной коннотации. Текст опроса в соответствии с умениями, отраженными в Профессиональном стандарте педагога, представлен в таблице 2.

Таблица 2. Авторская анкета диагностики умений студентов использовать коммуникацию в достижении целей педагогической деятельности

Table 2. The author's questionnaire for diagnosing students' abilities to use communication in achieving the goals of pedagogical activity

Вводная часть / Introduction:	
Уважаемые студенты, мы просим вас ответить на несколько вопросов анкеты. Все вопросы открытые и требуют развернутого ответа. Постарайтесь в своем ответе употребить как можно больше оценочных суждений (хорошо – плохо, паника, страх, уверенность и т. д.) / Dear students, we ask you to answer a few questions of the questionnaire. All questions are open and require a detailed answer. Try to use as much evaluation judgments (good-bad, panic, fear, confidence, etc.)	
Необходимые умения / Required skills	Вопросы анкеты / Questionnaire items
1	2
1. Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторный эксперимент, полевая практика и др. / To be able to possess the forms and methods of teaching, including those that go beyond the scope of training sessions: project activities, laboratory experiments, field practice, etc.	1. Опишите свои внутренние ощущения в ситуации, когда вам необходимо ответить на вопросы ученика: что такое проект, как написать свой проект? / Describe your inner feelings in a situation where you need to answer the student's question: "What is the project about? How can I describe my project?" 2. Опишите свои внутренние ощущения в ситуации, когда ваш ученик пишет научно-исследовательскую работу и ему необходимо объяснить основные принципы научного эксперимента / Describe your inner feelings in a situation where your student writes research papers and needs to explain the basic principles of a scientific experiment
2. Объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей / To objectively assess the knowledge of students on the basis of testing and other methods of control in accordance with the real educational capabilities of children	1. Опишите свои внутренние ощущения, когда один из самых успешных учеников неожиданно написал контрольную на неудовлетворительную оценку и вам необходимо ему об этом сообщить / Describe your inner feelings when one of the most successful students unexpectedly wrote a control scored poor and you need to inform him/her about it. 2. Опишите свои внутренние ощущения, когда вам необходимо оценить творческое задание по вашему предмету, выполненное учениками / Describe your inner feelings when you need to evaluate the creative task in your subject, performed by the students
3. Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде / To be able to develop (master) and apply modern psycho-pedagogical technologies, based on knowledge of the laws of personality development and behavior in a real and virtual environment	1. Опишите свои внутренние ощущения, когда один из учеников начинает писать вам в социальных сетях о своих личных проблемах / Describe your inner feelings when one of the students begins to write to you in social networks about his/her personal problems. 2. Опишите свои внутренние ощущения, когда несколько подростков начинают «испытывать» ваше терпение своим поведением на уроке / Describe your inner feelings when several teenagers begin to try your patience by misbehaving during the class



Окончание табл. 2 / End of table 2

1	2
<p>4. Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / To be able to use and approve special approaches to teaching for the purpose of including in the educational process all students, including special needs in education: students who have demonstrated outstanding abilities; students with Russian as foreign language; students with disabilities</p> <p>5. Владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая / To possess ICT competence: general ICT competence; general pedagogical ICT competence; subject-pedagogical ICT competence</p> <p>6. Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразие региона / To be able to organize various types of extracurricular activities: gaming, educational, research, artistic-productive, cultural-leisure, taking into account the possibilities of the educational organization, the place of residence and the historical and cultural peculiarities of the region</p>	<p>1. Опишите свои внутренние ощущения, когда вам необходимо объяснить сложную тему ребенку, для которого русский язык не является родным, и он не понимает 40 % вашей речи / Describe your inner feelings when you need to explain a sophisticated topic to a child who is not native Russian speaker and s/he does not understand 40 % of your speech.</p> <p>2. Опишите свои внутренние ощущения, когда вы начинаете объяснять тему классу, а один из детей перебивает, утверждая, что он все это уже знает и может рассказать даже больше / Describe your inner feelings when you begin to explain the topic to the class, and one child interrupts you, saying that he/she already knows all this and can tell even more.</p> <p>3. Опишите свои внутренние ощущения, когда вам необходимо объяснить ребенку с ОВЗ, что в этих спортивных соревнованиях он может принять участие только в качестве болельщика / Describe your inner feelings when you need to explain to the child with the HIA that in these sports competitions s/he can participate only as a team fan</p> <p>1. Опишите свои внутренние ощущения, когда готовите мультимедийное сопровождение к уроку, презентацию, требующую сокращения объемного текста до кратких понятных тезисов / Describe your inner feelings when preparing a multimedia resource pack for a class, a presentation that requires the reduction of a voluminous text to short, understandable abstracts</p> <p>1. Опишите свои внутренние ощущения, когда вам нужно объяснить детям правила игры, в которую они ни разу еще не играли / Describe your inner feelings when you need to explain to children the rules of the game, in which they have never played.</p> <p>2. Опишите свои внутренние ощущения, когда вам необходимо ответить на вопрос ребенка: «А чем славится наш родной край Удмуртия?» / Describe your inner feelings when you need to answer the child's question: "What is our homeland of Udmurtia famous for?"</p>

Результаты исследования

Результаты мониторинга формирования коммуникативных компетенций у студентов ЭК и КГ на предварительном и контрольном срезах на основе разработанного диагностического инструментария представлены в таблицах 3–4.

Полученные результаты, полученные по итогам теста русского языка и культуры речи, выявили положительную динамику в увеличении верных ответов у респондентов ЭГ после эксперимента. Однако по этому же тесту в результатах КГ определена

отрицательная тенденция, что доказывает особую необходимость совершенствования образовательно-воспитательного процесса будущих педагогов в аспекте формирования речевой культуры и развития навыков межкультурного и межличностного взаимодействия. В свою очередь, проведенные диагностические исследования коммуникативных и организаторских умений респондентов ЭГ и КГ до и после эксперимента проявили неспособность традиционной системы подготовки учителя развивать на необходимом уровне у студентов

**Таблица 3. Результаты мониторинга формирования коммуникативных компетенций (тест по русскому языку и культуре речи и диагностика коммуникативных умений)****Table 3. Results of monitoring the formation of communicative competences (test of the Russian language and speech culture and diagnostics of communicative skills)**

Срез / Cut	Среднее количество верных ответов (ЭГ) / The average number of correct answers (EG)	Средняя доля верных ответов, % (ЭГ) / The average percentage of correct answers (EG)	Средняя доля верных ответов, % (КГ) / Average percentage of correct answers (CG)	Среднее количество верных ответов (КГ) / The average number of correct answers (CG)
Тест по русскому языку и культуре речи для студентов вузов / Test of Russian language and speech culture for university students				
Предварительный / Preliminary	25,1	83,0	84,0	25,2
Контрольный / Checkup test	27,8	92,7	82,0	24,6
«Диагностика коммуникативных умений» / “Diagnostics of communicative skills”				
Предварительный / Preliminary	19,3	71,0	68,0	18,6
Контрольный / Checkup test	21,3	79,0	69,0	18,6

Таблица 4. Результаты мониторинга формирования коммуникативных компетенций (диагностика «Коммуникативные и организаторские склонности» и авторская)**Table 4. Results of monitoring the formation of communicative competences (diagnosis of “Communicative and Organizational Inclinations” and author’s)**

Срез / Cut	The average for the group (EG)	The average for the group (CG)
Диагностика «Коммуникативные и организаторские склонности» / Diagnostics “Communicative and Organizational Abilities”		
Предварительный / Preliminary	1,170	1,164
Контрольный / Checkup test	1,364	1,168
Авторская диагностика по анализу умений использовать коммуникацию в достижении целей педагогической деятельности / Author’s diagnostics on the analysis of skills to use communication in achieving the goals of pedagogical activity		
Предварительный / Preliminary	0,913	0,910
Контрольный / Checkup test	1,750	0,940

умения правильно, грамотно и доходчиво объяснять свою мысль и точку зрения, адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению. Подтвержденные данные об эффективности предложенного в исследовании подхода к формированию коммуникативных качеств у студентов на основе авторской диагностики позволили выявить достоверность повышения умений респондентов ЭГ к использованию коммуникации в достижении целей педагогической деятельности, что является одной из ключевых характеристик успешной профессиональной деятельности учителя.

Обсуждение и заключение

Для математико-статистической достоверности эксперимента применен U-критерий Манна-Уитни, на основе которого доказано отсутствие различий в уровнях исследуемых признаков между контрольной и экспериментальной группами на предварительном срезе. Полученные в ходе четырех диагностик результаты позволили определить, что контрольная и экспериментальная группы достоверно являются равными, а именно находящимися в равных условиях перед началом формирующего этапа эксперимента. В свою очередь, для

подтверждения эффективности проведенной работы полученные результаты четырех диагностик на предварительном и контрольном срезе для контрольной и экспериментальной групп были проверены при помощи Т-критерия Вилкоксона. В итоге по всем шкалам зафиксирован статистически значимый сдвиг в сторону увеличения признаков в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной. Это означает, что все компоненты коммуникативной компетенции у студентов наблюдаемой группы развивались в период эксперимента.

Таким образом, в исследовании разработана эффективная оригинальная программа формирования коммуникативных компетенций у будущего педагога на основе проектной деятельности в студенческом научном обществе. Общая трудоемкость программы составила 2 зачетные единицы. В содержание внеучебной программы, направленной на активное формирование коммуникативных компетенций и реализованной в течение шести месяцев, вошли как традиционные формы работы, так и экспериментальные интерактивные технологии. Новизна авторской разработки заключалась в реализации дифференциации студентов в процессе их научной деятельности как координаторов, креативных деятелей и рядовых участников.

В исследовании решены актуальные проблемы в направлении совершенствования теоретико-методологических обоснований процесса развития коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности педагога как одной из ключевых задач, поставленных

перед учителем в области постоянного осуществления межличностной, групповой и организационной коммуникации. На основе создания авторской модели коммуникативной компетенции будущего педагога разработан специальный диагностический инструментарий для оценки результатов эксперимента, включающий контент-анализ содержимого ответов с точки зрения наличия языковых единиц положительной и отрицательной коннотации.

Предложенный в исследовании авторский подход к эффективному формированию коммуникативных качеств будущих педагогов на основе интеграции учебной и внеучебной деятельности может быть рекомендован к внедрению в профессиональную подготовку высших образовательных организаций по направлению «Педагогическое образование». Диагностический инструментарий, разработанный в исследовании, дополняет реализацию квалиметрического подхода при оценке качества образования. Оригинальный метод по анализу трудоемкости дисциплин учебного плана подготовки бакалавра через подсчет зачетных единиц по компетенциям дополняет систему внутреннего и внешнего аудита содержания основных профессиональных образовательных программ. Последующие научные изыскания по данной проблематике будут включать вопросы, связанные с реализацией инновационных коммуникационных и квалиметрических технологий в процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников в сфере педагогического образования, магистратуры и аспирантуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. An Investigation of Communicative Competence of ESL Students Using Electronic Discussion Boards / S. Zha [et al.] // *Journal of Research on Technology in Education*. 2014. Vol. 38, Issue 3. Pp. 349–367. DOI: 10.1080/15391523.2006.10782464
2. Галкина Е. А., Марина А. В., Макарова О. Б. Актуализация учебных программ ВПО в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2015. № 3. С. 22–33. DOI: 10.15293/2226-3365.1503.02



3. Хуторской А. В. Компетентностный подход и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. 2016. № 1. С. 11–14. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2016/100> (дата обращения: 14.01.2019).
4. Elboubekri A. The Intercultural Communicative Competence and Digital Education // Journal of Educational Technology Systems. 2017. Vol. 45, Issue 4. Pp. 520–545. DOI: 10.1177/0047239516670994
5. Gómez J. A., Vicente C. P. Communicative Competences and the Use of ICT for Foreign Language Learning within the European Student Exchange Programme ERASMUS // European Educational Research Journal. 2011. Vol. 10, Issue 1. Pp. 83–101. DOI: 10.2304/eej.2011.10.1.83
6. Nordin A. Teacher Professionalism Beyond Numbers: A Communicative Orientation // Policy Futures in Education. 2016. Vol. 14, Issue 6. Pp. 830–845. DOI: 10.1177/1478210316656507
7. Troth A. C., Jordan P. J., Lawrence S. A. Emotional Intelligence, Communication Competence, and Student Perceptions of Team Social Cohesion // Journal of Psychoeducational Assessment. 2012. Vol. 30, Issue 4. Pp. 414–424. DOI: 10.1177/0734282912449447
8. Wolff F., Borzikowsky C. Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2018. Vol. 49, Issue 3. Pp. 488–514. DOI: 10.1177/0022022118754721
9. Исакова А. А. Ретроспектива формирования коммуникативной компетенции // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 46–53. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053
10. Андрияшина Л. М., Фадеева Н. Ю. Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 320–330. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.320-330
11. A Model for Enabling an Effective Outcome-Oriented Communication Between the Scientific and Educational Communities / T. S. Ledley [et al.] // Journal of Geoscience Education. 2018. Vol. 60, Issue 3. Pp. 257–267. DOI: 10.5408/11-234.1
12. Odağ Ö., Wallin H. R., Kedzior K. K. Definition of Intercultural Competence According to Undergraduate Students at an International University in Germany // Journal of Studies in International Education. 2015. Vol. 20, Issue 2. Pp. 118–139. DOI: 10.1177/1028315315587105
13. Habermas J. Towards a Theory of Communicative Competence // Inquiry. An Interdisciplinary Journal of Philosophy. 1970. Vol. 13, Issue 1-4. Pp. 360–375. DOI: 10.1080/00201747008601597
14. Parks E. Communicative Criticality and Savoir Se Reconnaître: Emerging New Competencies of Criticality and Intercultural Communicative Competence // Language and Intercultural Communication. 2018. Vol. 18, Issue 1. Pp. 107–124. DOI: 10.1080/14708477.2017.1401691
15. Tang S. F., Angel W. Y., Cheng M. H. Professional Learning in Initial Teacher Education: Vision in the Constructivist Conception of Teaching and Learning // Journal of Education for Teaching. 2012. Vol. 38, Issue 4. Pp. 435–451. DOI: 10.1080/02607476.2012.688549
16. Малая Е. В. Модель процесса формирования речевой культуры будущего специалиста сферы образования в медиапространстве вуза // Интеграция образования. 2014. Т. 18, № 3. С. 121–127. DOI: 10.15507/Inted.076.018.201403.121
17. Abbas A., Mclean M. Communicative Competence and the Improvement of University Teaching: Insights from the field // British Journal of Sociology of Education. 2003. No. 24, Issue 1. Pp. 69–82. DOI: 10.1080/01425690301913
18. Buchstein H. Observing Communicative Competences // Philosophy & Social Criticism. 2017. Vol. 43, Issue 3. Pp. 252–253. DOI: 10.1177/0191453716671271
19. Реализация дидактической модели подготовки студентов к новаторству в процессе непрерывного образования будущего учителя / Р. С. Наговицын [и др.] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 5. С. 7–24. DOI: 10.15293/2226-3365.1705.01
20. Использование синектического метода как применение инноваций в образовательном процессе вуза / Р. С. Наговицын [и др.] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 7–22. DOI: 10.15293/2226-3365.1803.01
21. Сергеева С. В., Воскресенко О. А. Разработка и реализация интегрированной программы воспитательной работы мастеров производственного обучения и кураторов на основе системно-функционального подхода // Интеграция образования. 2014. Т. 18, № 4. С. 54–59. DOI: 10.15507/Inted.077.018.201404.054
22. The Realization of the System Programme “Health Saving Education” in the Pedagogical University / R. S. Nagovitsyn [et al.] // European Journal of Contemporary Education. 2018. Vol. 7, Issue 1. Pp. 137–149. DOI: 10.13187/ejced.2018.1.137

23. Henning J. E., Gut D., Beam P. Designing and Implementing a Mentoring Program to Support Clinically-Based Teacher Education // *The Teacher Educator*. 2015. Vol. 50, Issue 2. Pp. 145–162. DOI: 10.1080/08878730.2015.1011046
24. Кларин М. В. Инструмент инновационного образования: трансформирующее обучение // *Педагогика*. 2017. № 3. С. 19–27. URL: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2017/04> (дата обращения: 14.01.2019).
25. Gillies R. M., Nichols K., Khan A. The Effects of Scientific Representations on Primary Students' Development of Scientific Discourse and Conceptual Understandings During Cooperative Contemporary Inquiry-Science // *Cambridge Journal of Education*. 2015. Vol. 45, Issue 4. Pp. 427–449. DOI: 10.1080/0305764X.2014.988681
26. Wennergren A. C. Blossing U. Teachers and Students Together in a Professional Learning Community // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2015. Vol. 61, Issue 1. Pp. 47–59. DOI: 10.1080/00313831.2015.1066441
27. Salter I., Atkins L. Student-Generated Scientific Inquiry for Elementary Education Undergraduates: Course Development, Outcomes and Implications // *Journal of Science Teacher Education*. 2017. Vol. 24, Issue 1. Pp. 157–177. DOI: 10.1007/s10972-011-9250-3
28. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 1. С. 42–49. URL: <http://sp-journal.ru/archive> (дата обращения: 14.01.2019).
29. Martinez E. Changes, Challenges and Opportunities for Student Services at One Baccalaureate Degree-Granting Community College // *Community College Review*. 2017. Vol. 46, Issue 1. Pp. 82–103. DOI: 10.1177/0091552117744049
30. Алеевская Ю. И., Аширбагина Н. Л., Мецержакова Н. А. Коммуникативная компетентность как предмет педагогического исследования // *Интеграция образования*. 2016. Т. 20, № 3. С. 352–363. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.352-363
31. Наговицын Р. С., Мирошниченко А. А., Сенатор С. Ю. Реализация мобильной педагогики в непрерывном образовании учителей физической культуры // *Интеграция образования*. 2018. Т. 22, № 1. С. 107–119. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.107-119
32. Brooks C. F. Student Identity and Aversions to Science. A Study of Translation in Higher Education // *Journal of Language and Social Psychology*. 2016. Vol. 36, Issue 1. Pp. 112–126. DOI: 10.1177/0261927X16663259
33. Peker D., Dolan E. L. Guiding Students' Scientific Practice. Distinct and Common Roles for Teachers and Scientists // *SAGE Open*. 2014. Vol. 4, Issue 1. Pp. 1–16. DOI: 10.1177/2158244014525413
34. Willmott C. R., Clark R. P., Harrison T. M. Introducing Undergraduate Students to Scientific Reports // *Bioscience Education*. 2015. Vol. 1, Issue 1. Pp. 1–8. DOI: 10.3108/beej.2003.01010010
35. Riley R. L., Bustamante R. M., Edmonson S. L. Intercultural Competence and Student Engagement of U.S. Community College Students: A Mixed Method Study, Community College // *Journal of Research and Practice*. 2015. Vol. 40, Issue 1. Pp. 34–46. DOI: 10.1080/10668926.2014.961588

Поступила 12.04.2018; принята к публикации 23.08.2018; опубликована онлайн 29.03.2019.

Об авторах:

Наговицын Роман Сергеевич, декан факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко» (427621, Россия, г. Глазов, ул. Первомайская, д. 25), доктор педагогических наук, доцент, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4471-0875>**, **Scopus ID: 56406490800**, **Researcher ID: N-2363-2016**, gto18@mail.ru

Голубева Ирина Александровна, аспирант кафедры педагогики и психологии, руководитель центра студенческих инициатив ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко» (427621, Россия, г. Глазов, ул. Первомайская, д. 25), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5536-5523>**, **Researcher ID: E-3499-2019**, irishka-golubeva423@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Наговицын Роман Сергеевич – анализ научной литературы; формулирование теоретико-методологических основ исследования; подготовка начального варианта текста.

Голубева Ирина Александровна – разработка диагностического инструментария; сбор данных и доказательств; проведение эксперимента.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



REFERENCES

1. Zha S., Kelly P., Park M. K., Fitzgerald G. An Investigation of Communicative Competence of ESL Students Using Electronic Discussion Boards. *Journal of Research on Technology in Education*. 2014; 38(3):349-367. (In Eng.) DOI: 10.1080/15391523.2006.10782464
2. Galkina E.A., Marina A.V., Makarova O.B. Actualization of the Educational Programmes of Higher Professional Education in Accordance with the Requirements of the Standard Teacher. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2015; (3):22-33. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15293/2226-3365.1503.02
3. Khutorskoy A.V. [Competence Approach and Methodology of Didactics. To the 90th Anniversary of the Birth of V. V. Krayevsky]. *Vestnik instituta obrazovaniya cheloveka* = Bulletin of the Institute of Human Education. 2016; (1):11-14. Available at: <http://eidos-institute.ru/journal/2016/100> (accessed 14.01.2019). (In Russ.)
4. Elboubekri A. The Intercultural Communicative Competence and Digital Education *Journal of Educational Technology Systems*. 2017; 45(4):520-545. (In Eng.) DOI: 10.1177/0047239516670994
5. Gómez J.A., Vicente C.P. Communicative Competences and the Use of ICT for Foreign Language Learning within the European Student Exchange Programme ERASMUS. *European Educational Research Journal*. 2011; 10(1):83-101. (In Eng.) DOI: 10.2304/eeerj.2011.10.1.83
6. Nordin A. Teacher Professionalism Beyond Numbers: A Communicative Orientation. *Policy Futures in Education*. 2016; 14(6):830-845. (In Eng.) DOI: 10.1177/1478210316656507
7. Troth A.C., Jordan P.J., Lawrence S.A. Emotional Intelligence, Communication Competence, and Student Perceptions of Team Social Cohesion. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2012; 30(4):414-424. (In Eng.) DOI: 10.1177/0734282912449447
8. Wolff F., Borzikowsky C. Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2018; 49(3):488-514. (In Eng.) DOI: 10.1177/0022022118754721
9. Isakova A.A. Retrospective Analysis of Communicative Competence Development. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(1):46-53. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053
10. Andryukhina L.M., Fadeyeva N.Yu. Creative Practices in Developing Intercultural Communicative Competence. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 20(3):320-330. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.320-330
11. Ledley T.S., Taber M.R., Lynds S., Domenico B., Dahlman L.A. A Model for Enabling an Effective Outcome-Oriented Communication Between the Scientific and Educational Communities. *Journal of Geoscience Education*. 2018; 60(3):257-267. (In Eng.) DOI: 10.5408/11-234.1
12. Odağ Ö., Wallin H.R., Kedzior K.K. Definition of Intercultural Competence According to Undergraduate Students at an International University in Germany. *Journal of Studies in International Education*. 2015; 20(2):118-139. (In Eng.) DOI: 10.1177/1028315315587105
13. Habermas J. Towards a Theory of Communicative Competence. *Inquiry*. 1970; 13(1-4):360-375. (In Eng.) DOI: 10.1080/00201747008601597
14. Parks E. Communicative Criticality and Savoir Se Reconnaître: Emerging New Competencies of Criticality and Intercultural Communicative Competence. *Language and Intercultural Communication*. 2018; 18(1):107-124. (In Eng.) DOI: 10.1080/14708477.2017.1401691
15. Tang S.F., Angel W.Y., Cheng M.H. Professional Learning in Initial Teacher Education: Vision in the Constructivist Conception of Teaching and Learning. *Journal of Education for Teaching*. 2012; 38(4):435-451. (In Eng.) DOI: 10.1080/02607476.2012.688549
16. Malaya E.V. Model for Developing Speech Culture of a Future Graduate in the Sphere of Education in the University Media Space. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014; 18(3):121-127. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/Inted.076.018.201403.121
17. Abbas A., Mclean M. Communicative Competence and the Improvement of University Teaching: Insights from the field. *British Journal of Sociology of Education*. 2003; 24(1):69-82. (In Eng.) DOI: 10.1080/01425690301913
18. Buchstein H. Observing Communicative Competences. *Philosophy & Social Criticism*. 2017; 43(3):252-253. (In Eng.) DOI: 10.1177/0191453716671271

19. Nagovitsyn R.S., Maksimov Y.G., Miroshnichenko A.A., Senator S.Y. Implementation of the Didactic Model of Preparing Students for Innovative Practice within the Framework of Continuing Teacher Education. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2017; (5):7-24. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15293/2226-3365.1705.01
20. Nagovitsyn R.S., Zamolotskikh E.G., Rassolova E.A., Farnieva M.G., Oborotova S.A. The Use of the Innovative Synectic Method in the Educational Process of Higher Educational Institutions. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2018; (3):7-22. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15293/2226-3365.1803.01
21. Sergeeva S.V., Voskreskasenko O.A. Development and Implementation of Educational Work Integrated Programme for Masters of Vocational Training and Mentors on the Basis of a Systemic Functional Approach. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014; 18(4):54-59. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/Inted.077.018.201404.054
22. Nagovitsyn R.S., Chigovskaya-Nazarova Ya.A., Miroshnichenko A.A., Senator S.Y. The Realization of the System Programme "Health Saving Education" in the Pedagogical University. *European Journal of Contemporary Education*. 2018; 7(1):137-149. (In Eng.) DOI: 10.13187/ejced.2018.1.137
23. Henning J.E., Gut D., Beam P. Designing and Implementing a Mentoring Program to Support Clinically-Based Teacher Education. *The Teacher Educator*. 2015; 50(2):145-162. (In Eng.) DOI: 10.1080/08878730.2015.1011046
24. Klarin M.V. Tool of Innovative Education: Transformative Learning. *Pedagogika* = Pedagogy. 2017; (3):19-27. Available at: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2017/04> (accessed 14.01.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
25. Gillies R.M., Nichols K., Khan A. The Effects of Scientific Representations on Primary Students' Development of Scientific Discourse and Conceptual Understandings During Cooperative Contemporary Inquiry-Science. *Cambridge Journal of Education*. 2015; 45(4):427-449. (In Eng.) DOI: 10.1080/0305764X.2014.988681
26. Wennergren A.C. Blossing U. Teachers and Students Together in a Professional Learning Community. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2015; 61(1):47-59. (In Eng.) DOI: 10.1080/00313831.2015.1066441
27. Salter I., Atkins L. Student-Generated Scientific Inquiry for Elementary Education Undergraduates: Course Development, Outcomes and Implications. *Journal of Science Teacher Education*. 2017; 24(1):157-177. (In Eng.) DOI: 10.1007/s10972-011-9250-3
28. Slasten V.A., Podymova L.S. [Readiness of Teacher for Innovative Activity]. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal* = Siberian Pedagogical Journal. 2007; (1):42-49. Available at: <http://sp-journal.ru/archive> (accessed 14.01.2019). (In Russ.)
29. Martinez E. Changes, Challenges and Opportunities for Student Services at One Baccalaureate Degree-Granting Community College. *Community College Review*. 2017; 46(1):82-103. (In Eng.) DOI: 10.1177/0091552117744049
30. Aleyevskaya Yu.I., Ashirbagina N.L., Meshcheryakova N.A. Communicative Competence as the Subject of Educational Research. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 20(3):352-363. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.352-363
31. Nagovitsyn R.S., Miroshnichenko A.A., Senator S.Yu. Implementation of Mobile Pedagogy During Continuous Education of Physical Culture Teachers. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2018; 22(1):107-119. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.107-119
32. Brooks C.F. Student Identity and Aversions to Science. A Study of Translation in Higher Education. *Journal of Language and Social Psychology*. 2016; 36(1):112-126. (In Eng.) DOI: 10.1177/0261927X16663259
33. Peker D., Dolan E.L. Guiding Students' Scientific Practice. Distinct and Common Roles for Teachers and Scientists. *SAGE Open*. 2014; 4(1):1-16. (In Eng.) DOI: 10.1177/2158244014525413
34. Willmott C.R., Clark R.P., Harrison T.M. Introducing Undergraduate Students to Scientific Reports. *Bioscience Education*. 2015; 1(1):1-8. (In Eng.) DOI: 10.3108/beej.2003.01010010
35. Riley R.L., Bustamante R.M., Edmonson S.L. Intercultural Competence and Student Engagement of U.S. Community College Students: A Mixed Method Study, Community College. *Journal of Research and Practice*. 2015; 40(1):34-46. (In Eng.) DOI: 10.1080/10668926.2014.961588

Submitted 12.04.2018; revised 23.08.2018; published online 29.03.2019.



About the authors:

Roman S. Nagovitsyn, Dean of the Faculty of Pedagogical and Art Education of the State Philharmonic Society, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko (25 Pervomaiskaya St., Glazov 427621, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4471-0875>, **Scopus ID:** 56406490800, **Researcher ID:** N-2363-2016, gto18@mail.ru

Irina A. Golubeva, Post-Graduate Student of the Chair of Pedagogy and Psychology, Head of the Center for Student Initiatives, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko (25 Pervomaiskaya St., Glazov 427621, Russia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5536-5523>, **Researcher ID:** E-3499-2019, irishka-golubeva423@yandex.ru

Contribution of the authors:

Roman S. Nagovitsyn – analysis of scientific literature; formulation of theoretical and methodological bases of research; preparation of the initial version of the text.

Irina A. Golubeva – development of diagnostic tools; data and evidence collection; conducting experiment.

All authors have read and approved the final manuscript.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / SOCIOLOGY OF EDUCATION

УДК 316.346.32-053.6

DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.085-099



Социальная устойчивость студенческой молодежи России: как оценивают ее сами студенты

*С. Д. Резник, М. В. Черниковская***ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства»,***m.chernikovskaya@mail.ru*

Введение. В статье анализируется проблема оценки и повышения социальной устойчивости российского студенчества. Авторы сосредоточили свое внимание на изучении влияния ряда факторов на повышение социальной устойчивости студенчества в современных условиях. В статье впервые дана количественная оценка социальной устойчивости студентов вузов России. Цель статьи – рассмотрение результатов исследования формирования социальной устойчивости студентов, проведение на этой основе оценки ее уровня, обобщение опыта разработки и использования специальных образовательных технологий, повышающих социальную устойчивость и готовность студентов к будущей профессиональной деятельности.

Материалы и методы. В статье использованы следующие методы: анкетирование, экспертный опрос, сравнение, декомпозиция, группировка. Обобщены данные из 40 отечественных и зарубежных источников. В генеральную совокупность исследования включены студенты наиболее типичных, региональных университетов России. Выборочная совокупность исследования составила более 400 студентов из 13 государственных вузов 5 федеральных округов Российской Федерации, а также привлечены к анализу 36 опытных экспертов.

Результаты исследования. Исследование расширило представление о роли и значимости проблемы повышения социальной устойчивости студентов с помощью применения специальных образовательных технологий. Полученный коэффициент социальной устойчивости студенческой молодежи России (0,36) свидетельствует о недостаточно высоком уровне, что подтверждает актуальность исследования. Полученные результаты показывают, что для половины студентов приоритетное влияние оказало понимание необходимости личностного и профессионального развития для успешного трудоустройства в будущем.

Обсуждение и заключение. По результатам проведенного исследования сделаны выводы о необходимости реализации системы специальных мер, направленных на повышение социальной устойчивости российского студенчества. Статья представляет интерес для студентов и преподавателей российских вузов, органов управления учреждениями высшего образования, а также для ученых, исследующих проблемы становления и развития студенчества.

Ключевые слова: университет, студент, социальная устойчивость, приоритет жизнедеятельности, экономическая самостоятельность, личная организованность, конкурентоспособность, культура поведения

Для цитирования: Резник С. Д., Черниковская М. В. Социальная устойчивость студенческой молодежи России: как оценивают ее сами студенты // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 85–99. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.085-099

© Резник С. Д., Черниковская М. В., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Self-Assessment of Russian Students' Social Resistance

S. D. Reznik, M. V. Chernikovskaya*

Penza State University of Architecture and Construction,

**m.chernikovskaya@mail.ru*

Introduction. The problem of assessment and enhancement of social resistance of the Russian students is dealt with in the article. It focuses on the influence of a number of factors on the enhancement of social resistance among students under modern conditions. The authors give the first ever quantitative assessment of social resistance of students of higher education institutions in Russia. The purpose of the article is to examine the results of a study on the formation of social sustainability of students, to conduct on this basis an assessment of its level, to summarize the experience of developing and using special educational technologies that increase social sustainability and students' readiness for future professional activities.

Materials and Methods. The following methods are used: questioning, expert poll, comparison, decomposition, and the group analysis. Data from more than 40 domestic and foreign sources are analyzed. The study population included students of Russian typical regional universities, the sampling totality comprised 400 students of 13 state-financed universities from 5 federal districts of the Russian Federation. The study also involved 36 skilled experts.

Results. The research broadened the comprehension of the role and importance of the enhancement of student social resistance using special educational technologies. The coefficient of social resistance of Russian students (0.36) is not high enough. Also, the study revealed that for 50 % students the need of personal and professional development for successful employment in the future was a priority.

Discussion and Conclusion. Conclusions are drawn concerning the need to realize the system of dedicated measures directed to increase the social resistance of the Russian students. The paper addresses students and teaching staff of Russian higher schools, education authorities as well as scientists studying problems of students' involvement.

Keywords: university, student, social resistance, life priority, economic independence, personal organization, competitiveness, culture of behavior

For citation: Reznik S.D., Chernikovskaya M.V. Self-Assessment of Russian Students' Social Resistance. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(1):85-99. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.085-099

Введение

Система образования в любой стране входит в число важнейших приоритетов общества, обеспечивающих сохранение и накопление человеческого капитала. В современном мире качество человеческого капитала оказывает все большее воздействие на конкурентоспособность страны. Обращается внимание не только на наличие знаний и навыков, но и на умение реализовывать их на практике, обладание навыками и стремлением не только добывать знания в течение всей жизни, но и умело их применять. На передний план выходит необходимость подготовки специалистов, способных обеспечить инновационный путь развития экономики страны.

В последние годы наблюдается ярко выраженная тенденция сокращения количества организаций высшего образования. Если в 2010 г. их было 1 115, то к 2018 г. количество вузов сократилось до 818, а число студентов на 10 000 чел. населения страны уменьшилось с 493 до 356 чел. (27 %). При этом общее количество частных вузов уменьшилось с 462 в 2010–2011 учебном году до 366 (20,78 %) в 2015–2016 учебном году¹.

Динамика численности студентов, обучающихся по программам высшего образования, показывает, что, если с 2000 по 2010 г. количество студентов вузов России интенсивно росло (с 4 270,8 до 7 050 тыс. чел.), то затем постепенно уменьшилось до 4 766,5 тыс.

¹ Россия в цифрах. 2016: крат. стат. сборник. Росстат. М., 2016. 243 с.; Россия в цифрах. 2017: крат. стат. сборник. Росстат. М., 2017. 243 с.



чел. (67 %)². Если в государственных вузах приоритетом у студентов пользуется очное отделение, то в частных образовательных организациях – заочное. Государственные вузы более востребованы российскими студентами, поэтому и количество студентов в них значительно больше, чем в негосударственных образовательных организациях.

Подобные тенденции складываются и с выпуском студентов. За последние годы наибольший по численности выпуск студентов наблюдался в 2010 г. – 1 468 тыс. студентов, наименьший – в 2016 г. и составил 1 300 тыс. студентов³. В частных образовательных организациях высшего образования в 2010 г. обучалось 1 201,1 тыс. студентов, но к 2016 г. этот показатель уменьшился до 705,1 тыс. студентов⁴.

Понятие и содержание социальной устойчивости студенчества. Понятие социальной устойчивости в научную терминологию было введено в 1992 г. Л. Ю. Сироткиным в аспекте развития социальной устойчивости старшеклассников. Так, Е. М. Ефимова социальную устойчивость личности определяет как «комплексную характеристику, которая представляет собой устойчивую систему внутренних взглядов, убеждений, принципов, социально-нравственных качеств, базирующихся на освоенных культурных нормах и ценностях, позволяющую личности сохранять свои личностные позиции и интересы, проявлять гибкость в принятии решений, развиваться и адаптироваться к изменяющимся социальным условиям. В основе теории социальной устойчивости лежит механизм сбалансированного взаимодействия технических возможностей общества и его нравственных регуляторов» [1].

Личность человека начинает свое формирование и развитие с детсадовского и школьного возраста, но продолжает изменяться на протяжении всей жизни человека. Наряду с этим серьезной про-

веркой качеств личности является студенческий период, когда человек стоит на пороге взрослой жизни. Это период, который дается человеку для получения навыков, нужных будущему специалисту, достаточных для успешной жизни в современных реалиях. Этому будут способствовать не только полученные знания, но и способность человека жить в социуме, чувствовать уверенность и стабильность.

Необходимо отметить, что вопросы формирования социальной устойчивости студенческой среды исследователями рассмотрены слабо. Т. А. Кордон считает, что «социальная устойчивость студента представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя способность противостоять негативному влиянию окружающей среды, критически оценивать свои поступки, принимать правильные решения в ситуации выбора» [2].

Наше авторское понимание социальной устойчивости студенчества предполагает «готовность студента к самостоятельной жизни и будущей профессиональной деятельности, способность преодолевать влияние внешних факторов и обстоятельств на основе личной организованности, способности к обучению в вузе, повышения экономической самостоятельности и конкурентоориентированности, владения культурой поведения в обществе, хорошим здоровьем и высокой работоспособностью, готовности к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства» [3, с. 49].

Целью исследования, проведенного Пензенским государственным университетом архитектуры и строительства, является анализ изменений жизненных установок студентов, оценка мотивационной и интеллектуальной готовности российского студенчества к будущей работе, описание разработки и эффективное применение образовательных технологий, способствующих повыше-

² Там же.

³ Россия в цифрах. 2017: крат. стат. сборник. С. 144.

⁴ Там же.



нию социальной устойчивости молодых специалистов и их конкурентоспособности в рыночных условиях.

Обзор литературы

Изучению вопросов формирования устойчивости личности посвящены работы Л. И. Божович, Б. С. Братуся, Л. С. Выготского, А. В. Петровского и других исследователей⁵. Среди зарубежных авторов изучением проблемы устойчивого развития личности посвящены работы Л. Колберга, А. Маслоу, К. Роджерса⁶.

Различным проблемам студенчества посвящены зарубежные научные работы. Так, например, внеаудиторная самостоятельная работа студентов исследована такими авторами, как М. Е. Батыров, А. Ж. Мурзалинова, И. В. Трегуб, М. Зее, П. Ф. де Йонг, Х. М. Коомен [4–6],

Подготовка и обучение студентов рассматривались в работах В. В. Егоровой, В. С. Портновой, Е. В. Огольцовой [7], В. И. Григорьева, Ю. К. Шубина [8], А. М. Егорычева [9]. Так, исследование Е. В. Белокуровой, В. Н. Спиридоновой анализирует особенности образовательной подготовки студентов в современных условиях инноваций. В нем авторы попытались раскрыть важность проблемы становления личности студента в период обучения с учетом ценностно-моральных ориентаций [10]. В свою очередь, И. Каннигем считает, что важным в процессе обучения является умение работать самостоятельно, благодаря чему студенты становятся более мотивированными, стремятся к получению знаний [11].

Л. В. Малыгина и И. Т. Петкова в своих работах отмечают роль физической подготовленности студентов и значимость использования во время обучения кейсов как инструмента уско-

ренного овладения ими практическими навыками [12; 13].

К. Лонгобарди, Н. О. Йотти, Т. Юнгерт, М. Сеттани в своей статье придают значение взаимоотношениям преподавателей со студентами, что является определяющим в формировании их социального статуса [14]. В отличие от этих авторов М. Зее, П. Ф. де Йонг, Х. М. Коомен считают более важным уверенность студента в самоэффективности, что определяет характер взаимоотношений с преподавателями и предотвращение конфликтных ситуаций [6].

В статье Р. С. Адамса, Н. Белтз, Л. Мэнна, Д. Уилсон раскрыты проблемы устойчивости студентов в сложных ситуациях. В ней представлены результаты исследования, характеризующие способность студентов формулировать задачи и сценарии их разрешения [15].

По мнению Х. Брэдбери, уделяя внимание собственной устойчивости, студенты извлекают пользу из вопросов о том, что поддерживает их собственную жизнь, жизнь тех, о ком они заботятся, и организации, в которой они работают [16].

Тем не менее, несмотря на комплекс выполненных ранее исследований, проблема формирования социальной устойчивости студенчества в современных условиях остается изученной недостаточно. В частности, не рассмотрены в комплексе вопросы, касающиеся готовности студентов к обучению в вузе и получению высшего образования, вопросы экономической самостоятельности студентов и их личной организованности, способности управлять своей жизнью, культуры поведения в обществе, состояния здоровья и работоспособности, готовности студентов к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства. Эти вопросы и стали предметом нашего исследования.

⁵ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. С-Пб. : Питер, 2008. 398 с.; Братусь Б. С. Аномалии личности. М. : Книга по Требованию, 2012. 304 с.; Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.; Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Политиздат, 1982. 255 с.

⁶ Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. Изд-во «Эксмо-Пресс», 2001. 416 с.; Kohlberg L. My Personal Search for Universal Morality. Birmingham, 1991; Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Питер, 2012. 352 с.



Материалы и методы

В выборочную совокупность вошли 403 студента разных курсов бакалавриата и магистратуры из разных вузов России.

Средний возраст студентов, принявших участие в мониторинге, составил 19 лет.

Кроме того, в исследовании приняли участие 36 опытных экспертов – директора филиалов вузов и проректоры университетов (5,6 %), деканы факультетов (13,9 %), заведующие кафедрами (22,2 %), профессора кафедр (25 %), доценты кафедр (33,3 %). Они представляли 13 (в основном региональных) вузов России: Южный Федеральный университет, Государственный университет управления, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, Воронежский государственный университет, Удмуртский государственный университет, Национальный исследовательский Московский институт электронной техники, Ивановский государственный университет, Ивановский государственный энергетический университет, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, Кубанский государственный аграрный университет, Пензенский государственный университет, Финансовый университет при Правительстве РФ (Пензенский филиал), Пензенский государственный университет архитектуры и строительства.

Экспертами выступили доктора наук (63,9 %), кандидаты наук (36,1 %). Из них 55,6 % экспертов – женщины, 44,4 % – мужчины; 25 % экспертов в возрасте 21–40 лет, 30,5 % – 41–50 лет, 11,1 % – 51–60 лет, 16,7 % – 61–70 лет, 16,7 % экспертов в возрасте более 70 лет. Средний возраст эксперта составил 39,9 лет.

На основе мониторинга и экспертного опроса нами сделана попытка дать количественную оценку социальной устойчивости студенческой молодежи российских вузов.

Оценка социальной устойчивости студентов проведена по шести основным факторам, формирующим ее: готовности к обучению в высшем учебном заведении, экономическая самостоятельность,

личная организованность, культура поведения в обществе, здоровье и работоспособность, готовность к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства.

Максимальное (идеальное) значение такого коэффициента было принято за единицу. Интегральный (обобщенный) коэффициент социальной устойчивости студенчества мы определяли как средневзвешенное значение коэффициентов устойчивости по каждому из шести оцениваемых факторов с учетом их веса в системе. Вес факторов как элементов системы социальной устойчивости студентов мы определяли с помощью экспертов.

На основе обобщения полученных результатов данного и предыдущих наших исследований [3, с. 49], а также практического опыта университета предложены и апробированы специальные образовательные технологии повышения социальной устойчивости российских студентов [17].

Результаты исследования

Готовность студентов к обучению в высшем учебном заведении. Обучение в вузе для студента является важным этапом, в рамках которого он может получить мощный импульс повышения своего интеллектуального потенциала, стимулирования процессов саморазвития, активного формирования жизненных и профессиональных компетенций.

В 52 % случаев на желание студентов получить высшее образование приоритетное влияние оказало понимание необходимости личностного и профессионального развития для успешного трудоустройства в будущем, 14 % студентов поступили в вуз, испытывая интерес к учебной деятельности, процессу получения новых знаний. Престижность самого факта наличия высшего образования послужила мотивом для поступления в вуз еще для 15 % опрошенных студентов, а 12 % пытались отсрочить выход на работу или призыв в армию. Большинство экспертов отметили важность для студентов престижности наличия высшего образования.



Для поступления в вуз 40 % опрошенных студентов воспользовались услугами репетитора по отдельным дисциплинам ЕГЭ, 30 – готовились к поступлению в вуз самостоятельно, а 24,5 – посещали занятия репетитора по всем предметам ЕГЭ.

Профессиональное самоопределение студентов во многом зависит от правильного выбора будущей профессии. Сделать такой выбор школьнику непросто, рынок специальностей и направлений обучения в вузах очень широк.

Основным фактором, повлиявшим на выбор профессии, 54 % респондентов учитывали личные склонности и способности, 20 – престижность предполагаемого направления в вузе, 14 – поступили на то или иное направление случайным образом, не думая о перспективах, за 5 %

опрошенных студентов выбор сделали родители, а 2 % последовали примеру друзей (табл. 1).

Сложным и многоаспектным процессом является адаптация студента к вузовским условиям своей жизни. Студентам был задан вопрос «От чего зависели сроки и качество Вашей адаптации в вузе?». 43,9 % отметили особенность (характер, темперамент) личности студента, 22,8 – состав и психологический климат в студенческой группе, 22,6 – уровень их самостоятельности, 9,2 % – уровень развития организационной культуры в вузе. По мнению экспертов, сроки и качество адаптации студентов определяются прежде всего содержанием и уровнем развития организационной культуры в вузе (27,2 %) (табл. 2).

Т а б л и ц а 1. Мотивы выбора направления обучения (профессии)

T a b l e 1. Motives for choosing the direction of study

Вариант ответа / Answer	Всего, % / Total, %
Востребованное направление / In-demand direction	20
Направление соответствует моим интересам и способностям / The direction corresponds to my interests and abilities	54
Выбор данного направления сделан родителями / The choice of this direction was made by parents	5
Последовали совету друзей / Followed the friends' advice	2
Пришел учиться случайно по результатам ЕГЭ / I have chosen studies by chance cued by the results of the Unified State Examination	14
Другие варианты / Other options	5

Т а б л и ц а 2. Факторы влияния на сроки и качество адаптации в вузе

T a b l e 2. Factors influencing the time and quality of adaptation to the university

Влияющий фактор / Influencing factor	Студент / Student, %	Эксперт / Expert, %
Характер и темперамент самих студентов / Character and temperament of the students themselves	43,9	24,8
Уровень самостоятельности студентов / Level of student autonomy	22,6	23,4
Содержание и уровень развития организационной культуры в вузе / The content and level of development of organizational culture in the university	9,2	27,2
Состав и психологический климат в студенческой группе / Composition and psychological climate in the student group	22,8	24,6
Другой фактор / Other factor	1,5	–



По мнению 44,9 % студентов, они обладают высоким уровнем мотивации к учебе и получению новых знаний; у 48,4 % студентов процесс обучения особых эмоций не вызывает. С тем, что студенты не обладают высокой мотивацией согласны и 45,5 % экспертов (табл. 3).

Поступив в вуз, обучающиеся I курса сталкиваются с комплексом сложных для них проблем. На первое место они относят трудности в общении с преподавателями (50,9 %), на второе – трудности адаптации к новым для них формам обучения (26,8 %), третье место занимают трудности в общении со сверстниками (22,3 %). Большинство опытных экспертов исследования считают, что вчерашним школьникам сложно дается освоить учебный материал (37,3 %) (табл. 4).

21,6 % опрошенных студентов считают, что школа (гимназия, лицей) дала им знания, необходимые для продолжения учебы в вузе, а 13,9 % полагают, что школа подготовила их к самостоятельной научно-исследовательской работе.

Для повышения готовности старшеклассников к особенностям обучения в вузе студенты рекомендуют своим школам прививать навыки делового общения

(23,9 %), активизировать участие школьников в научно-практических конференциях, олимпиадах и конкурсах (23,1 %), усилить самостоятельную научно-исследовательскую деятельность школьников (21,9 %), заранее подготавливать особенностям обучения в вузе (16,5 %).

По результатам исследований развития творческого потенциала М. М. Кашаповым выявлено, что для 86 % молодых людей важным является поступление в университет [18, с. 688].

В целом анализ позволяет сделать вывод о необходимости усиления целенаправленной работы вузов по ускорению включения студентов в процессы учебной и научной деятельности. Решение данной задачи будет способствовать адаптации студенчества к условиям вуза, сможет существенно повлиять на мотивацию и результативность их обучения.

Экономическая самостоятельность студенчества. Требования к молодым специалистам с каждым годом растут. Успех сопутствует больше тем молодым специалистам, у которых развиты предпринимательские способности и деловая хватка.

Т а б л и ц а 3. Оценка мотивации студентов к обучению

Table 3. Assessment of students' motivation for learning

Вариант уровней мотивации студентов / Variant of students' motivation levels	Студент / Student, %	Эксперт / Expert, %
Процесс обучения особых эмоций у студентов не вызывает / The process of learning does not provoke special emotions in students	48,4	45,5
Высокий уровень учебной мотивации / High level of educational motivation	44,9	31,0
Мотивация к обучению низкая или совсем отсутствует / Motivation for learning is low or none whatsoever	6,7	23,5

Т а б л и ц а 4. Проблемы, с которыми сталкиваются вчерашние школьники в вузе

Table 4. The problems faced by newly matriculated students in the university

Проблемная ситуация / Problem situation	Студент / Students, %	Эксперт / Expert, %
Трудности в освоении учебного материала / Difficulties in mastering the teaching material	–	37,3
Трудности адаптации к вузовским формам обучения / Difficulties in adapting to university forms of study	26,8	31,5
Трудности общения со сверстниками / Difficulties in communicating with peers	22,3	13,2
Трудности общения с преподавателями / Difficulties in communicating with teachers	50,9	18,0

Вопросы специальной анкеты касались степени профессиональной и предпринимательской готовности будущих молодых специалистов к реальной практической деятельности, а также эффективности системы их подготовки в этом направлении [19].

В рамках данного направления исследования было выявлено, что многие студенты в период обучения думают об организации собственного бизнеса, однако добиваются результатов лишь некоторые из них.

Личная организованность, способность управлять своей жизнью. В рамках исследования студенты отвечали на вопросы об использовании инструментов планирования личной деятельности. По результатам опроса, 39,2 % студентов свои дела не фиксируют, 33 – не знакомы с планированием, 24,4 – применяют для планирования обычные листы бумаги, блокноты; записной книжкой пользуются 21 % студентов. Специальным еженедельником студента, разработанным в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства, пользуются 3,9 % студентов. Никто из юношей, принявших участие в исследовании, не пользуется еженедельником студента, разработанным специально для систематизации планов: среди девушек также таких студентов немного – 4,8 % [20]. Возможно, неумение грамотно плани-

ровать и систематизировать свои дела отрицательно влияет на низкий уровень социальной устойчивости студентов и определяет их неготовность к реальной практической деятельности (табл. 5).

Согласно результатам исследования эффективности использования времени женщинами-руководителями С. Д. Резника, С. Н. Макаровой, О. А. Сазыкиной, было выявлено, что для большинства женщин (50 %) времени не хватает: часто «наваливается» много дел, с которыми они не всегда успевают справиться [21, с. 104].

30 % не знакомы с технологиями планирования жизни, однако 34,2 % студентов эффективно применяют планирование в своей жизнедеятельности. 53,9 % студентов пытаются себя организовывать, но у них это пока не получается, 38,9 – высоко оценивают свою организованность, а 7,2 % респондентов относят себя к людям с низким уровнем личной организованности (табл. 6).

В результате анализа личной организованности студентов гендерных различий не выявлено. По мнению большинства экспертов (48,3 %), студенты пытаются быть организованными, но у них не всегда это получается.

В целом высоким уровнем личной организации обладает, на наш взгляд, студент, проявляющий интерес к учебе, активный, способный ставить цели и достигать их.

Т а б л и ц а 5. Владение студентами еженедельником и другими инструментами планирования личной жизни и деятельности

Table 5. Using planners and other tools for personal life and activities

Вариант ответа / Variant of answer	Всего / Total, %	В том числе / Including	
		муж. / men, %	жен. / women, %
Ничего не записывают, стараются все держать в голове / They do not write and try to keep everything in mind	39,2	40,0	39,1
Пользуются тетрадями или блокнотами / They use notebooks	24,4	12,0	27,2
Пользуются обычным еженедельником или ежедневником / They use the weekly or daily planners	21,0	17,4	21,9
Пользуются электронной записной книжкой / They use electronic notebooks	11,5	30,6	7,0
Пользуются специальным еженедельником студента / They use a special student weekly planner	3,9	–	4,8



Т а б л и ц а 6. Личная организованность студентов

Table 6. Personal organization of students

Вариант ответа / Answer	Всего / Total, %	В том числе / Including	
		муж. / men, %	жен. / women, %
Хотели бы стать организованными, но у них пока это не получается / They would like to become organized, but so far they fail to do it	53,9	57,3	53,1
Стараются жить по системе / They try to live according to a system	38,9	33,3	40,2
Низкая, считают себя неорганизованными людьми / They consider themselves unorganized	7,2	9,4	6,7

Культура поведения в обществе. На наш взгляд, «индивидуальная культура студента выражается в устойчивом умении сохранять собственное достоинство и не унижать достоинство другого (будь то однокурсник или же преподаватель), уважать их особенности, быть терпимым к непосредственным партнерам, не переносить деловые конфликты на эмоциональную и личностную сферу взаимоотношений, а также всегда поддерживать свой статус – студент вуза» [22, с. 205].

90 % студентов проявляют интерес к культурной жизни. Каждый пятый студент старается посещать культурные мероприятия раз в месяц. Треть студентов занимаются саморазвитием, читают книги. Тем не менее воспитанными считают себя 84,1 % студентов, и только 15,9 % относятся к такой оценке самокритично. Эксперты же относят студентов к культурным и воспитанным людям.

Состояние здоровья и работоспособность. Здоровье студента выступает главным фактором, определяющим плодотворность его будущей профессиональной деятельности. В ходе исследования было выявлено отношение студентов к спорту: 35,5 % посещают тренажерный зал (фитнес-клуб), 21,6 – не находят времени для занятий спортом, 14,1 – занимались в спортивных секциях раньше, а 9,4 % занимаются спортом профессионально. Утреннюю гимнастику делают по настроению 48,6 % студентов, а 10,5 – начинают утро с физических упражнений регулярно.

Руководствуются правильным рационом питания только 15 % опрошенных

студентов, 20 % студентов совсем не следят за своим питанием. Наряду с этим 65 % студентов стремятся к здоровому питанию, но находятся причины, препятствующие этому.

Только треть студентов соблюдают режим сна и отдыха (7–8 ч. в день).

Что думают студенты о своих вредных привычках (курении, спиртных напитках и др.)? 45 % считают, что не имеют вредных привычек; стараются от них избавиться 27 %, такие привычки имеют 28 % опрошенных студентов.

Готовность к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства. Немаловажным для нашего общества фактором формирования социальной устойчивости студентов является их готовность к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства. 85,6 % опрошенных девушек отметили, что семейное благополучие для них очень важно; у юношей таких ответов – 70,6 %. 46,8 % студентов отметили неготовность в настоящий момент взять на себя ответственность за создание семьи. Имеют желание, но пока нет финансовой возможности для создания семьи у 37,8 % студентов. Полностью готовыми к семейной жизни считают себя 11,1 % студентов.

Количественная оценка социальной устойчивости студенчества. На основе результатов проведенного мониторинга сделана попытка дать количественную оценку социальной устойчивости студенческой молодежи российских вузов. Для проведения оценки были выбраны факторы, на наш взгляд, формирующие социальную устойчивость студентов, среди которых выделяются готовность



к обучению в высшем учебном заведении, экономическая самостоятельность и финансовая грамотность, личная организованность, культура поведения в обществе, здоровье и работоспособность, готовность к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства.

Итоговый коэффициент, характеризующий уровень социальной устойчивости студентов, был рассчитан как усредненный показатель по каждому из выбран-

ных факторов. Удельные веса факторов были определены экспертным путем на основе опроса опытных преподавателей вузов, работников производства и наиболее активных, думающих студентов, а коэффициенты устойчивости по отдельным структурным элементам устойчивости определены на основе результатов проведенного мониторинга, анализа ответов на отдельные вопросы анкеты (табл. 7).

Т а б л и ц а 7. Количественная оценка социальной устойчивости студенческой молодежи России [Сост. по: 20]

Table 7. Quantitative assessment of social resistance of students in Russia

Структурный элемент системы социальной устойчивости студентов / Structural element of a system of students social resistance	Коэффициент социальной устойчивости по структурным элементам / Social resistance coefficient by structural elements, K_{cyi} (От 0,0 до 1,0)		Вес элементов / Weights of elements (B_i), %
	Студенты России / Students of Russia	Студенты ИЭиМ ПГУАС / Students of Penza State University of Architecture and Construction Engineering	
Готовность к обучению в вузе, получению высшего образования / Preparedness to study in higher education institution	0,33	0,33	12,0
Экономическая самостоятельность, финансовая грамотность и готовность к будущей профессиональной деятельности / Economic independence, financial literacy and readiness for future professional activity	0,20	0,29	30,0
Личная организованность, способность управлять своей жизнью / Personal organization, ability to control one's life	0,46	0,62	25,0
Культура поведения в обществе / Culture of behavior in society	0,41	0,42	15,0
Состояние здоровья и работоспособность / Health status and working capacity	0,51	0,66	10,0
Готовность к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства / Readiness for family creation and housekeeping	0,36	0,55	8,0
Общая интегрированная оценка социальной устойчивости (K_{cy}) / Overall integrated assessment of social resistance	0,36	0,45	100,0



$$K_{cy} = \frac{\sum K_{cvi} \times B_i}{100 \%}, \text{ где}$$

K_{cy} – общая интегрированная оценка социальной устойчивости студенчества; K_{cvi} – значение коэффициента социальной устойчивости по i -му структурному элементу; B_i – вес элемента в системе социальной устойчивости студенчества, %.

Итоговый коэффициент социальной устойчивости студенческой молодежи России по итогам нашего мониторинга (0,36) свидетельствует о ее недостаточно высоком уровне. Максимальное (идеальное) значение такого коэффициента было принято за единицу.

Как же повысить устойчивость студентов регионального вуза?

Авторы на кафедре «Менеджмент» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства разработали технологии, предусматривающие: более интенсивное введение в профессию студентов младших курсов, повышение студенческой культуры, овладение искусством самоорганизации, повышение экономической самостоятельности, содействие продвижению студенток в бизнесе и менеджменте и овладение ими менеджментом в семье и домашнем хозяйстве.

Если интегральный коэффициент социальной устойчивости студентов региональных университетов России по нашим расчетам (табл. 7.) составил 0,36, то в Институте экономики и менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, где реализуются отмеченные образовательные программы, значительно выше – 0,45.

Обсуждение и заключение

Под «социальной устойчивостью» студенчества понимается готовность студента к самостоятельной жизни и будущей профессиональной деятельности, его способность преодолевать влияние внешних факторов и обстоятельств на основе личной организованности, спо-

собности к обучению в вузе, повышения экономической самостоятельности и конкурентоориентированности, владения культурой поведения в обществе, хорошего здоровья и высокой работоспособности, готовности к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства» [3, с. 48].

Результаты исследования показывают, что часть студентов региональных вузов не готова к обучению в высшем учебном заведении, получению высшего образования, не является экономически самостоятельной, обладает низкой личной организованностью, способностью управлять своей жизнью, отличается недостаточным уровнем культуры поведения в обществе, не уделяет внимания поддержанию собственного здоровья и работоспособности, не готова к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства.

Коэффициент социальной устойчивости студентов Института экономики и менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, где реализованы предложенные специальные образовательные технологии, оказался существенно выше общего показателя социальной устойчивости российского студенчества по вузам России (0,36) и составил 0,45, что свидетельствует о необходимости и возможности их реализации в университетах Российской Федерации.

Результаты анализа социальной устойчивости российского студенчества свидетельствуют о необходимости усиления целенаправленной работы вузов по активизации включения студентов в процессы учебной, научной и внеучебной деятельности.

Использование студентами и преподавателями вузов России результатов исследования будет способствовать повышению социальной устойчивости студентов вузов России, ускорит их готовность к самостоятельной жизни и деятельности.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Ефимова Е. М.* Методы формирования социальной устойчивости личности в условиях высшего профессионального образования // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2012. № 3. С. 55–62. URL: <https://www.vestnik-mgou.ru/Articles/View/2395> (дата обращения: 23.12.2018).
2. *Кордон Т. А.* Деятельность кураторов студенческих групп по формированию социальной устойчивости у будущих педагогов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2010. Т. 1, № 3. С. 86–91. URL: [http://vestnik.chgpu.edu.ru/upload/docs/2010/3\(67\)_2010_1.pdf](http://vestnik.chgpu.edu.ru/upload/docs/2010/3(67)_2010_1.pdf) (дата обращения: 23.12.2018).
3. *Резник С. Д., Черниковская М. В.* Методические подходы к оценке социальной устойчивости студентов высших учебных заведений России // Друкеровский вестник. 2018. Вып. 2. С. 48–58. DOI: 10.17213/2312-6469-2018-2-48-58
4. *Батыров М. Е., Мурзалинова А. Ж.* Организация компетентностно ориентированной самостоятельной работы обучающегося в образовательном процессе военного вуза // European Researcher. Series A. 2013. Vol. 58, No. 9-1. Pp. 2218–2226. URL: http://www.erjournal.ru/journals_n/1379775968.pdf (дата обращения: 23.12.2018).
5. *Tregub I. V.* Role of Students' Research Work in the Area of Economic Processes Study While Training Qualified Experts // European Journal of Natural History. 2009. № 1. С. 94–96. URL: <http://www.world-science.ru/en/article/view?id=20208> (дата обращения: 23.12.2018).
6. *Zee M., de Jong P. F., Koomen H.M.Y.* From Externalizing Student Behavior to Student-Specific Teacher Self-Efficacy: The Role of Teacher-Perceived Conflict and Closeness in the Student – Teacher Relationship // Contemporary Educational Psychology. 2017. Vol. 51. Pp. 37–50. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2017.06.009
7. *Yegorov V. V., Portnov V. S., Ogoltsova Ye. G.* Forming Mining Students' Professional Competences While Studying Humanities // Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu. 2016. № 3. С. 135–139. URL: http://repository.kstu.kz/xmlui/bitstream/handle/123456789/7242/03_2016_Yegorov.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 23.12.2018).
8. Management of Physical Training of Students Based on the Use of Score Rating Control / V. I. Gri-gorev [et al.] // Theory and Practice of Physical Culture. 2014. № 6. С. 3. URL: <http://www.teoriya.ru/ru/node/2233> (дата обращения: 23.12.2018).
9. Society and Education in the Early of 21st Century: Integration of Tradition and Innovation / A. M. Egorychev [et al.] // Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2014. Vol. 5, No. 2. Pp. 82–91.
10. *Belokurova E. V., Spiridonova V. N.* Educational Training of Technical University Students During Innovations // European Journal of Natural History. 2012. No. 2. P. 10. URL: <http://world-science.ru/en/article/view?id=30320> (дата обращения: 23.12.2018).
11. *Cunningham I.* Learning to Lead – Self Managed Learning and How Academics Resist Understanding the Process // Development and Learning in Organizations: An International Journal. 2010. Vol. 24, Issue 2. Pp. 4–6.
12. *Малыгина Л. В.* Динамика физической подготовленности студентов за время обучения в вузе // European Researcher. 2014. Vol. 74, No. 5-1. Pp. 869–874. URL: http://www.erjournal.ru/journals_n/1401433410.pdf (дата обращения: 23.12.2018).
13. *Petkova I. Ts.* Didactic Case Study – a Method for Training of Students, Majoring in “Social Activities” // The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal. 2016. № 1. С. 133–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25894523> (дата обращения: 23.12.2018).
14. Student-Teacher Relationships and Bullying: The Role of Student Social Status / C. Longobardi [et al.] // Journal of Adolescence. 2018. Vol. 63. Pp. 1–10. DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.12.001
15. Exploring Student Differences in Formulating Cross-Disciplinary Resistance Problems / R. S. Adams [et al.] // International Journal of Engineering Education. 2010. Vol. 26, No. 2. Pp. 324–338. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.915.688&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 23.12.2018).
16. *Bradbury H.* Sustaining Inner and Outer Worlds: A Whole-Systems Approach to Developing Sustainable Business Practices in Management // Journal of Management Education. 2003. Vol. 27, Issue 2. Pp. 172–187. DOI: 10.1177/1052562903251414



17. Резник С. Д., Черниковская М. В., Соколова А. А. Конкурентоориентированность и конкурентоспособность выпускника вуза: опыт, перспективы научного поиска // Проблемы современной экономики. 2013. № 3 (47). С. 399–402. URL: <http://www.m-economy.ru/issue.php?num=47> (дата обращения: 23.12.2018).
18. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности / М. М. Кашапов [и др.] // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 683–694. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.683-694
19. Резник С. Д., Черницов А. Е. Развитие предпринимательства в студенческой среде на основе активизации студенческого самоуправления // Russian Journal of Management. 2015. Т. 3, № 6. С. 655–661. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/9942/view> (дата обращения: 23.12.2018).
20. Резник С. Д., Черниковская М. В. Социальная устойчивость российского студенчества: гендерный аспект // Друкеровский вестник. 2017. № 3. С. 33–48. DOI: 10.17213/2312-6469-2017-3-33-48
21. Резник С. Д., Макарова С. Н., Сазыкина О. А. Гендерная асимметрия в управленческой среде российских университетов // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 96–111. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.096-111
22. Черниковская М. В. Организационная культура студенческой молодежи как объект управления // Russian Journal of Management. 2016. Т. 4, № 2. С. 204–211. DOI: 10.12737/19852

Поступила 11.05.2018; принята к публикации 02.07.2018; опубликована онлайн 29.03.2019.

Об авторах:

Резник Семен Давыдович, заведующий кафедрой менеджмента ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» (440028, Россия, г. Пенза, ул. Г. Титова, д. 28), доктор экономических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6395-1450>**, **Scopus ID: 7005971908**, disser@bk.ru

Черниковская Марина Витальевна, доцент кафедры менеджмента ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» (440028, Россия, г. Пенза, ул. Г. Титова, д. 28), кандидат экономических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0994-8108>**, **Scopus ID: 57148206900**, **Researcher ID: B-4831-2019**, m.chernikovskaya@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Резник Семен Давыдович – научное руководство; развитие методологии; концепция исследования; опрос экспертов; итоговые выводы.

Черниковская Марина Витальевна – обзор литературы; проведение анкетного опроса (сбор и интерпретация данных); подготовка аналитического отчета; визуализация данных в тексте; компьютерные работы.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Efimova E. Methods of Developing Social Stability of Personality in Institutions of Higher Education. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* = Moscow Region State University Bulletin. Series: Pedagogics. 2012; (3):55-62. Available at: <https://www.vestnik-mgou.ru/Articles/View/2395> (accessed 23.12.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kordon T.A. Group Tutors' Activity in the Formation of the Social Stability of Future Teachers. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva* = Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin. 2010; 1(3):86-91. Available at: [http://vestnik.chggu.edu.ru/upload/docs/2010/3\(67\)_2010_1.pdf](http://vestnik.chggu.edu.ru/upload/docs/2010/3(67)_2010_1.pdf) (accessed 23.12.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Reznik S.D., Chernikovskaya M.V. Methodological Approaches to Estimation of Social Resistance of HEIs Students in Russia. *Drukerovskiy vestnik* = Druker Bulletin. 2018; (2):48-58. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17213/2312-6469-2018-2-48-58



4. Batyrov M.Es., Murzalinova A.Zh. Organization of Student's Competence-Oriented Independent Work in the Course of Training at Military Educational Institution. *European Researcher. Series A*. 2013; 58(9-1): 2218-2226. Available at: http://www.erjournal.ru/journals_n/1379775968.pdf (accessed 23.12.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Tregub I.V. Role of Students' Research Work in the Area of Economic Processes Study While Training Qualified Experts. *European Journal of Natural History*. 2009; (1):94-96. Available at: <http://www.world-science.ru/en/article/view?id=20208> (accessed 23.12.2018). (In Russ.)
6. Zee M., de Jong P.F., Koomen H.M.Y. From Externalizing Student Behavior to Student-Specific Teacher Self-Efficacy: The Role of Teacher-Perceived Conflict and Closeness in the Student – Teacher Relationship. *Contemporary Educational Psychology*. 2017; 51:37-50. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.cedpsych.2017.06.009
7. Yegorov V.V., Portnov V.S., Ogoltsova Ye.G. Forming Mining Students' Professional Competences While Studying Humanities. *Naukovyy Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. 2016; (3): 135-139. Available at: http://repository.kstu.kz/xmlui/bitstream/handle/123456789/7242/03_2016_Yegorov.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accessed 23.12.2018). (In Eng.)
8. Grigorev V.I., Shubin Yu.K., Panchenko I.A., Zinovev N.A. Management of Physical Training of Students Based on the Use of Score Rating Control. *Theory and Practice of Physical Culture*. 2014; (6):3. Available at: <http://www.teoriya.ru/ru/node/2233> (accessed 23.12.2018). (In Eng.)
9. Egorychev A.M., Mardochayev L.V., Rybakova A.I., Fomina S.N., Sizikova V.V. Society and Education in the Early of 21st Century: Integration of Tradition and Innovation. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*. 2014; 5(2):82-91.
10. Belokurova E.V., Spiridonova V.N. Educational Training of Technical University Students During Innovations. *European Journal of Natural History*. 2012; (2):10. Available at: <http://world-science.ru/en/article/view?id=30320> (accessed 23.12.2018). (In Eng.)
11. Cunningham I. Learning to Lead – Self Managed Learning and How Academics Resist Understanding the Process. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*. 2010; 24(2):4-6.
12. Malygina L.V. The Dynamics of the Physical Training of Students During their Studying at the University. *European Researcher*. 2014; 74(5-1):869-874. Available at: http://www.erjournal.ru/journals_n/1401433410.pdf (accessed 23.12.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
13. Petkova I.Ts. Didactic Case Study – A Method for Training of Students, Majoring in “Social Activities”. *The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal*. 2016; (1):133-136. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25894523> (accessed 23.12.2018). (In Eng.)
14. Longobardi C., Iotti N.O., Jungert T., Settanni M. Student-Teacher Relationships and Bullying: The Role of Student Social Status. *Journal of Adolescence*. 2018; 63:1-10. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.12.001
15. Adams R.S., Beltz N., Mann L., Wilson D. Exploring student differences in formulating cross-disciplinary resistance problems. *International Journal of Engineering Education*. 2010; 26(2):324-338. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.915.688&rep=rep1&type=pdf> (accessed 23.12.2018). (In Eng.)
16. Bradbury H. Sustaining Inner and Outer Worlds: A Whole-Systems Approach to Developing Sustainable Business Practices in Management. *Journal of Management Education*. 2003; 27(2):172-187. (In Eng.) DOI: 10.1177/1052562903251414
17. Reznik S.D., Chernikovskaya M.V., Sochilova A.A. [Competitive orientation and competitiveness of a university graduate: experience, prospects for scientific research]. *Problemy sovremennoy ekonomiki = Problems of Modern Economy*. 2013; (3):399-402. Available at: <http://www.m-economy.ru/issue.php?num=47> (accessed 23.12.2018). (In Russ.)
18. Kashapov M.M., Shamatonova G.L., Kashapov A.S., Otstavnova I.V. Resource-Based Thinking as a Means of Implementation of Personality's Creative Potential. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017; 21(4):683-694. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.683-694
19. Reznik S.D., Chernitsov A.Ye. [Development of Entrepreneurship in the Student Environment Based on the Revitalization of Student Self-Government]. *Russian Journal of Management*. 2015; 3(6):655-661. Available at: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/9942/view> (accessed 23.12.2018). (In Russ.)
20. Reznik S.D., Chernikovskaya M.V. Social Resistance of Russian Students: Gender Aspect. *Drukerovskiy vestnik = Druker Bulletin*. 2017; (3):33-48. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17213/2312-6469-2017-3-33-48

21. Reznik S.D., Makarova S.N., Sazykina O.A. Gender Asymmetry in the Management of Russian Universities. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(1):96-111. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.096-111

22. Chernikovskaya M.V. Organizational Culture of Students as a Control Object. *Russian Journal of Management*. 2016; 4(2):204-211. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.12737/19852

Submitted 11.05.2018; revised 02.07.2018; published online 29.03.2019.

About the authors:

Semen D. Reznik, Head of Chair of Management, Penza State University of Architecture and Construction (28 Titov St., Penza 440028, Russia), Dr.Sci. (Economics), Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6395-1450>, **Scopus ID:** 7005971908, disser@bk.ru

Marina V. Chernikovskaya, Associate Professor of Chair of Management, Penza State University of Architecture and Construction (28 Titov St., Penza 440028, Russia), Ph.D. (Economics), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0994-8108>, **Scopus ID:** 57148206900, **Researcher ID:** B-4831-2019, m.chernikovskaya@mail.ru

Contribution of the authors:

Semen D. Reznik – scientific supervision; development of methodology; the concept of research; interviewing of experts; final conclusions.

Marina V. Chernikovskaya – literature review; conducting a survey (data collection and interpretation); preparation of analytical report; visualization of data in the text; computer work.

All authors have read and approved the final manuscript.



Профессиональное самоопределение как ведущий фактор развития конкурентоориентированности и конкурентоспособности старшеклассников

Г. Ф. Шафранов-Куцев*, Л. В. Гуляева

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г. Тюмень, Россия,

* g.f.kucev@utmn.ru

Введение. В статье авторы выделяют индикаторы профессионального самоопределения и анализируют их влияние на актуализацию социально значимых качеств, способствующих развитию конкурентоориентированности подростков. В этой связи для молодежи приобретает актуальность способность грамотно и своевременно откликнуться на изменения, происходящие на рынке труда и успешно интегрироваться в систему отношений, возникающих в ходе профессиональной деятельности. Целью статьи является рассмотрение особенностей профессионального самоопределения современных старшеклассников, а также изучение его влияния на процесс конкурентоориентированности и конкурентоспособности учащихся школ.

Материалы и методы. Методическую основу исследования составил анкетный опрос старшеклассников по месту их обучения. Выборочная совокупность составила 1 087 респондентов. Для обработки и анализа полученных данных использовалась программа IBM SPSS Statistics 23.

Результаты исследования. Полученные результаты показывают, что профессиональное самоопределение старшеклассников является ключевым фактором в процессе формирования конкурентоориентированности старшеклассников. В ходе исследования определены основные мотивы будущей профессиональной деятельности старшеклассников и критерии выбора образовательного учреждения. Авторами рассмотрены ключевые факторы, влияющие на процесс принятия старшеклассниками решения о продолжении образования и их взаимосвязь с конкурентоориентированностью респондентов, предложены индикаторы процесса профессионального самоопределения.

Обсуждение и заключение. Полученные выводы могут быть полезны педагогам и психологам, осуществляющим профориентационную деятельность в школах; исследователям, занимающимся изучением конкурентных взаимоотношений в сфере образования, а также представителям профессиональных образовательных организаций для разработки эффективных мероприятий профориентационной направленности. Возможными направлениями дальнейших исследований может быть сравнительный анализ эффективности мероприятий по профессиональной ориентации старшеклассников, проводимых различными структурами; изучение влияния интернет-технологий на профессиональное самоопределение учащихся школ, а также изучение атласов и списков новых профессий и их места на будущем рынке труда.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, конкурентоориентированность, профессиональная ориентация, школа, конкурентоспособность

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания Минобрнауки РФ «Формирование конкурентоориентированности и конкурентоспособности молодежи в российском обществе в контексте современной социокультурной динамики». Код проекта 28.2941.2017/4.6.

Для цитирования: Шафранов-Куцев Г. Ф., Гуляева Л. В. Профессиональное самоопределение как ведущий фактор развития конкурентоориентированности и конкурентоспособности старшеклассников // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 100–118. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.100-118

© Шафранов-Куцев Г. Ф., Гуляева Л. В., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Career Self-Guidance as a Key Factor in the Development of High School Students' Competitive Ability and Orientedness

G. F. Shafranov-Kutsev*, L. V. Gulyayeva

Tyumen State University, Tyumen, Russia,

*g.f.kucev@utmn.ru

Introduction. The article discusses the relationship between career self-guidance of high school students and their competitiveness. The authors highlight the indicators of career self-guidance and analyze their influence on the actualization of socially significant qualities, promoting the development of adolescent competitiveness. Influence of information technologies changes radically content and structure of professional activities. The ability to respond to the changes in the labor market and integrate into the relations while carrying out professional activity is essential for young people. The purpose of this article is to consider the specifics of career self-guidance of contemporary senior pupils and to analyze its influence on the competitive orientation of pupils.

Materials and Methods. A questionnaire survey of high school students was selected for its reliability and validity in studying competitive skills. IBM SPSS Statistics 23 software was used to process and analyze the obtained data ($N = 1\,067$ respondents).

Results. The results reveal that the career self-guidance of high school students is a key factor in the process of formation of their competitive orientation. The main motives of future professional activity of senior students and the criteria of educational institution choice were defined. In addition, the key factors that influence the process of making decision of education continuing and their connection with competitive oriented pupils were considered. The indicators of career self-guidance process were revealed.

Discussion and Conclusion. The research results may be useful for teachers and psychologists at high schools, for representatives who study competitive relations in educational sphere and for educators at vocational institutions and universities to develop career guidance strategies. These findings provide the following insights for future research: a comparative analysis of senior pupils' career guidance measures' efficiency, conducted by different structures, the study of Internet technologies impact on career self-guidance and the study of atlases and new occupations list and their position in a future labor market.

Keywords: career self-guidance, professional orientation, qualification of a career self-guidance, high school, competitiveness

Acknowledgements: The study was carried out with the financial support of the State Task of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation "Formation of Competitive Ability and Orientedness of Young People in Russian Society in the Context of Modern Socio-Cultural Dynamics". Project code: 28.2941.2017/4.6.

For citation: Shafranov-Kutsev G.F., Gulyayeva L.V. Career Self-Guidance as a Key Factor in the Development of High School Students' Competitive Ability and Orientedness. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(1):100-118. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.100-118

Введение

Современное общество, основанное на рыночных отношениях и широком использовании информационных технологий, предъявляет высокие требования к выпускникам школ, которые должны быть готовы реалистично оценивать уровень своих способностей и социальных навыков, сделать осознанный выбор своей будущей профессии, грамотно выстраивать коммуникацию с социальными институтами.

Одной из важнейших возрастных особенностей развития старшеклассников является процесс профессионально-

го самоопределения, предполагающий поиск наиболее эффективных способов самореализации в профессиональной сфере. В ходе профессионального самоопределения осуществляется перспективный взгляд человека на собственное будущее, в соответствии с которым определяются основные цели и важнейшие направления личного развития, что позволяет человеку эффективно отстаивать свои жизненные интересы в рамках конкурентных отношений в различных сферах деятельности.

Актуальность исследования определяется тем, что расширение возможно-



стей выбора профессии, с одной стороны, предоставляет старшеклассникам большое количество вариантов профессий и учебных заведений, давая возможность выбора среди них той, которая в наибольшей степени соответствует интересам и способностям, с другой стороны, увеличивает ответственность, возложенную на будущего выпускника за последствия выбора.

Важным условием успешного вхождения будущих выпускников в сложную систему общественных отношений являются их конкурентоориентированность и конкурентоспособность. В современных условиях от молодежи требуется не просто способность воспроизвести определенную сумму знаний в рамках учебной или будущей профессиональной деятельности, но прежде всего готовность к постоянному саморазвитию, ориентация на поиск новых путей решения поставленных задач, когда профессиональные интересы становятся детерминантами постоянного расширения сферы собственных возможностей и компетенций.

В отечественной научной литературе все еще отсутствует целостный научный подход, в рамках которого рассматривалось бы влияние профессионального самоопределения старшеклассников на общий процесс формирования их конкурентоориентированности.

В данной статье мы рассмотрим новые аспекты изучения процесса профессионального самоопределения, связанные с актуализацией качеств, составляющих основу личностного развития подростков (осознание своих склонностей, стремление к развитию имеющихся интересов в учебной сфере, инициативность, коммуникабельность) и оказывающих непосредственное влияние на процесс формирования конкурентоспособности.

В ходе анализа научных материалов в процессе работы над статьей было выявлено несколько существующих проблем – отмечается недостаток исследований, посвященных изучению взаимосвязи

профессионального самоопределения старшеклассников и процесса формирования их конкурентоориентированности; недостаточно изучена проблема транзита адекватного профессионального самоопределения в дальнейшую успешную профессиональную компетентность; не раскрыта в полной мере взаимосвязь конкурентоориентированной стратегии поведения выпускников школ и механизмов формирования конкурентоспособности как интегративного качества будущих специалистов.

Цель нашей статьи – изучение влияния профессионального самоопределения на формирование конкурентоориентированной модели поведения старшеклассников, а также характеристика механизма осуществления данного процесса и основных факторов, его детерминирующих.

Обзор литературы

Конкуренция и конкурентные отношения являются важными аспектами социальной жизни. Теоретические основы изучения конкуренции раскрыты в исследованиях М. Вебера, Ф. Найта, Т. Парсонса, М. Портера, Ф. Хайека, Й. Шумпетера. Важнейшие аспекты феномена конкурентоспособности рассматривались в исследованиях В. И. Андреева, Н. В. Кузьминой, Л. М. Митиной, С. Д. Резника, А. И. Щербакова.

Социологический подход к анализу конкурентных отношений выражается в рассмотрении конкуренции как определенного типа социальных отношений, при котором «индивиды с различными или противоположными интересами стремятся к максимальному увеличению своих преимуществ или вознаграждений»¹.

Применительно к ситуации на рынке труда конкурентоспособность специалиста рассматривается С. Д. Резником и А. А. Социловой как «совокупность характеристик», определяющих «позиции конкретного работника или отдельных групп» и позволяющих им претендовать

¹ Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б. С. Социологический словарь: пер с англ. / под ред. С. А. Ерофеева. М.: Экономика, 2004. С. 205.

на занятие определенных вакансий². Конкурентоориентированность учащихся в рамках данного подхода рассматривается нами как «необходимое условие формирования конкурентоспособности, представляющее собой внутреннюю осознанную потребность максимально полно проявить свои способности в учебной и внеучебной деятельности, основанную на их целеустремленности и творческой активности, предполагающую постоянное саморазвитие и желание отстаивать свою социальную позицию в конкурентных отношениях» [1]. В процессе изучения формирования конкурентоориентированности старшеклассников необходимо учитывать возрастные и социально-психологические особенности данной социальной группы, поскольку именно они отражают наиболее характерные черты социального положения и общую логику изменений, происходящих в этот период в жизни подростков.

Рассматривая особенности обучения учащихся 10–11 классов, Л. И. Божович отмечает, что процесс самоопределения, в том числе и профессионального, представляет собой «аффективный центр их жизненной ситуации»³. Специфика данного процесса выражается в его двойственности – самоопределение предполагает, с одной стороны, выбор в наибольшей степени подходящей человеку сферы деятельности, с другой – данный процесс связан с более глубоким осознанием своих жизненных целей и перспектив.

Таким образом, профессиональное самоопределение рассматривается как ключевой аспект личностного самоопределения старшеклассников, поскольку именно его специфика будет определять характер интеграции представителей данной социальной группы в систему общественных отношений в будущем.

Один из широко распространенных в научной литературе подходов к изучению профессионального самоопределения личности рассматривает данный феномен как «осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, процесс формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности»⁴. При этом важную особенность данного процесса раскрывает в своем исследовании Е. Кейммерер, который подчеркивает, что профессиональное самоопределение не является действием, изолированным во времени, а представляет собой часть непрерывного процесса формирования личностью собственной идентичности и не исключает возможности изменения профессии в дальнейшем, переквалификации, получения альтернативного образования [2, с. 10]. М. тэВэйрик и соавторы исследовали влияние активных профориентационных практик, предполагающих компетентностный подход к обучению в Нидерландах. В результате проведенного исследования авторы приходят к выводу, что широкая вовлеченность студентов в профориентационные практики может рассматриваться в качестве одного из предикторов студенческого успеха в будущей учебной деятельности [3, с. 1958–1959].

Г. Реддан в своей статье анализирует результаты проведенного им исследования в Университете Гриффита (Австралия) и отмечает более высокие показатели в самооценке, профессиональной информированности, выборе целей, планировании и решении проблем у студентов, прошедших специальные курсы, касающиеся обучения развитию карьеры и интегрированного с работой обучения по сравнению с их сверстниками, не прини-

² Резник С. Д., Соколова А. А. Основы личной конкурентоспособности : учеб. пособие. М. : ИНФРА-М, 2010. С. 8. URL: http://www.studmed.ru/reznik-sd-sochilova-aa-osnovy-lichnoy-konkurentosposobnosti_8a5ccf434f5.html (дата обращения: 07.03.2018).

³ Божович Л. И., Славина Л. С. Психологическое развитие школьника и его воспитание. М. : Просвещение, 1979. 290 с. URL: http://www.koob.ru/bogovich_l_i (дата обращения: 07.03.2018).

⁴ Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: теория и практика : учеб. пособие. М. : Академический проект, 2006. С. 15.



мавшими участие в этой образовательной деятельности [4, с. 297–299].

Наиболее точно, на наш взгляд, смысл профессионального самоопределения в отношении учащихся старших классов раскрывает в своем исследовании В. И. Шаповалов, полагающий, что профессиональное самоопределение старшеклассников является «системообразующим центром развития всей системы конкурентоспособного поведения личности»⁵.

С целью уточнения предметной области содержательно близких понятий «профессиональная идентичность» и «карьерное самоопределение» рассмотрим, каким образом смысл этих терминов соотносится со значением понятия «профессиональное самоопределение». Л. Б. Шнейдер полагает, что категория «профессиональное самоопределение» шире понятия «профессиональная идентичность», поскольку профессиональное самоопределение охватывает больший возрастной диапазон и спектр явлений, в то время как профессиональная идентичность является аспектом профессионального самосознания, отражающим соответствие индивидуальных особенностей, склонностей и предпочтений человека избранной сфере⁶.

Профессиональное самоопределение представляет собой сложный многоаспектный процесс, который изучается исследователями с разных точек зрения. В рамках социологического подхода профессиональное самоопределение рассматривается в качестве одного из направлений процесса социализации личности, поскольку данное явление в обобщенном виде представляет собой последовательный процесс интеграции индивида в профессиональную структуру общества [5, с. 100–107].

Период обучения в средней школе является временем развития базовой конкурентной ориентированности («успехоориентированность») подростков, поскольку в старшем школьном возрасте определяются основные социальные и профессиональные ориентации старшеклассников, представляющие собой основу формирования профессиональных компетенций, влияющих на выбор будущего профессионального учебного заведения [6].

По нашему мнению, сущность компетентного подхода в изучении профессионального самоопределения учащихся наиболее полно раскрывается в монографическом исследовании С. Ю. Аверьяновой и Л. И. Пилипенко, рассматривающих компетентность профессионального самоопределения учащихся старших классов как «возможность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие на основе осознания собственных интересов и способностей, мотивации выбора будущей профессии, способность нести ответственность за результаты этого выбора, умение определять в связи с этим свои образовательные цели и задачи»⁷. Таким образом, компетентность профессионального самоопределения рассматривается как первая ступень формирования профессиональной компетентности будущего специалиста [5, с. 105].

Особую актуальность данная компетенция приобретает в современных условиях, для которых характерны значительные изменения многих традиционных аспектов профессиональной деятельности. К числу исследований, посвященных анализу проблем профессионального самоопределения старшеклассников и роли профориентационной деятельности в этом процессе, можно отнести статью В. А. Гуртова и Е. А. Хо-

⁵ Шаповалов В. И. Формирование конкурентоспособности личности в условиях школьного дополнительного образования / под ред. Ю. С. Тюнникова. Сочи : СГУТиКД, 2008. 190 с.

⁶ Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : монография. М. : МОСУ, 2001. 272 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/sh1/SH1-003-.HTM#\\$p3](http://psychlib.ru/mgppu/sh1/SH1-003-.HTM#$p3) (дата обращения: 14.02.2019).

⁷ Аверьянова С. Ю., Пилипенко Л. И. Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях целостного образовательного пространства «школа – дополнительное образование – вуз» / под общ. ред. В. Г. Гульчевской. Ростов-на-Дону : Изд-во Южного федерального университета, 2013. 252 с.

теевой, в которой подчеркивается, что существующая в настоящее время профессиональная ориентация старшеклассников не нацелена на реализацию профессиональных планов в длительной перспективе, а ориентируется главным образом на краткосрочную цель – получение выпускниками школ профессионального образования [7, с. 138]. Данную точку зрения разделяют З. Х. Валитова и соавторы, которые в качестве центральной проблемы профессионального самоопределения старшеклассников указывают на то, что рынок образовательных услуг (в том числе и профориентационная деятельность в контексте образовательного процесса) в силу своей специфики не готов своевременно реагировать на изменения, происходящие на рынке труда [8, с. 127–128]. К похожим выводам приходят в своем исследовании И. Г. Дежина и Г. А. Ключарев, полагая, что именно несовершенство формальных институтов тормозит российскую образовательную систему и снижает ее вклад в инновационное развитие [9, с. 46–47]. По мнению Е. П. Тавокина, проблемы недостаточной адаптированности молодежи к потребностям рынка труда после окончания учебы наиболее негативно отражаются на развитии сферы производства [10, с. 178–183]. В своем исследовании З. К. Селиванова высказывает предположение, что слабое соответствие профессиональных предпочтений подростков объективным потребностям общества является одним из результатов отсутствия единой государственной политики в области формирования трудовых ресурсов [11, с. 52].

Следствием указанных проблем и противоречий становится ситуация, при которой, как отмечают О. А. Колесникова и А. М. Донецкий, в последние годы не снижается число молодых людей (по данным авторов – более 40 %), выбирающих профессии, мало им интересные и мало подходящие по психофизиоло-

гическим показателям, что со временем приводит к неудовлетворенности работой, отсутствию стремления повышать квалификацию и мастерство [12, с. 83]. В качестве одного из вариантов преодоления существующих противоречий А. Д. Балюк в рамках авторской концепции предлагает для системного исследования и моделирования процесса управления профессиональной ориентацией и социализацией личности использовать единую системную ось: «личность – социальные институты – функционирующие системы социализации и профессиональной ориентации – рынок труда», которая позволила бы всесторонне и более детально исследовать данные процессы [13, с. 96–97].

Существенные особенности современного процесса профессионального самоопределения молодежи были отмечены в ходе масштабного исследования оценки привлекательности профессий выпускниками средних школ в регионах страны, проводимом отделом социологии образования РАН на основе программы и методики, разработанных под руководством профессора В. Н. Шубкина с различными временными интервалами с 1963 г. Анализируя результаты данного исследования, Е. Д. Вознесенская подчеркивает, что, начиная с опроса 1994 г. и до настоящего времени, обнаруживается снижение средних оценок привлекательности практически всех профессий. Автор делает вывод, что данное явление представляет собой способ адаптации молодого поколения к слабой предсказуемости профессионального будущего современной молодежи. «Взамен устойчивости и традиционализма современные тенденции развития предлагают широкий спектр моделей самоутверждения и самореализации (привлекательных, хотя, возможно, и тупиковых в дальнейшем), видов занятий, заполняющих жизнь и лежащих вне сфер профессионализма в строгом смысле слова»⁸.

⁸ Вознесенская Е. Д. Мир профессий глазами современной молодежи: изменения в постоянстве // Грани российского образования. М. : Центр социологических исследований, 2015. С. 326–356. URL: http://www.isras.ru/files/File/Publication/Gorshkov_Grani_001_644_ispr.pdf.



В исследовании подчеркивается также важность того обстоятельства, что новые поколения входят в жизнь в контексте развития информационных технологий как нового мощного института профессионализации.

Актуальность данной проблемы в контексте профессиональной ориентации старшеклассников подтверждает Е. А. Климов, подчеркивая, что в будущем появятся новые профессии, на которые современные старшеклассники еще не могут ориентироваться. Подобные ситуации неопределенности придется преодолевать, исходя из постановки личных целей и творческого решения подобных жизненных задач [14, с. 103–104]. При этом Ю. А. Zubok и В. И. Чупров отмечают, что важнейшим условием работы по специальности молодого специалиста является сформированная личная мотивация труда. Вследствие чего, по мнению авторов, ее целенаправленное формирование должно найти отражение в учебных программах, став неотъемлемой частью учебного процесса [15, с. 122].

Таким образом, профессиональное самоопределение современных старшеклассников происходит в ситуации, когда последствия значительного количества происходящих изменений предсказать сложно. Это приводит к возрастанию требований со стороны рынка труда к представителям молодого поколения, которым приходится быть готовыми корректировать свои профессиональные планы с учетом изменяющихся условий, проявлять инициативность и самостоятельность.

Процесс профессионального самоопределения является одним из ключевых этапов развития старшеклассников, поскольку с ним связано принятие важнейших в жизни любого человека решений о выборе будущей сферы деятельности, поиске путей максимальной самореализации. Проблемы и трудности, возникающие в ходе данного процесса,

способны серьезно повлиять на дальнейшую жизнь человека, что может выражаться как в выборе профиля обучения или специальности, не соответствующих интересам подростков, так и в общей профессиональной дезориентации, неспособности выделить основной круг личных учебных интересов, сформулировать цели дальнейшего продолжения образования.

Одним из негативных последствий несформированности у старшеклассников за время обучения в школе личных профессиональных интересов, мотивов трудовой деятельности, а также недостаточности внимания, уделяемого вопросу профессионального самоопределения учащихся, становится ситуация, при которой молодые люди, окончившие школу, на протяжении нескольких лет могут заниматься «поиском своего места в жизни», при этом не учась и не работая. Как отмечают в своем исследовании Ю. В. Голиусова и Г. А. Ключарев, «сформировалась отдельная группа, насчитывающая в различных странах от 15 до 25 % молодежи. Их обобщенное название NEET (аббревиатура от англ. «Not in Employment, Education or Training») – молодежь в возрасте 15–29 лет, которая экономически неактивна, не учится и не охвачена профессиональной подготовкой»⁹. Авторы ссылаются на данные, вычисленные на основе «Обследования рабочей силы» Росстата в 2015 г., согласно которым каждый шестой (19 %) молодой россиянин в возрасте 15–29 лет относился к группе NEET-молодежи. Е. Я. Варшавская обращает внимание на то, что основными трудностями для данной группы молодежи чаще всего являются «низкий уровень образования (не выше среднего общего) и отсутствие опыта работы. Для большинства NEET-молодежи характерен незавершенный переход “учеба – работа”» [16, с. 39]. При этом Н. М. Воловская и соавторы отмечают положительную динамику

⁹ Голиусова Ю. В., Ключарев Г. А. О стратегиях занятости современной молодежи // Россия реформирующаяся: ежегодник / отв. ред. М. К. Горшков. М. : Новый Хронограф, 2017. Вып. 15. 568 с.

постепенного снижения численности неработающей молодежи с 1995 г. Авторы рассматривают в качестве показателя постепенного роста соответствия молодежи требованиям рынка труда [17, с. 55]. Т. В. Блинова и А. А. Вялышина в своем исследовании сравнивают особенности сельской и городской молодежи, не вовлеченной в сферу образования и занятости. Авторы отмечают, что городские безработные имеют более высокий уровень образования по сравнению с сельскими. При этом сельская молодежь 16–30 лет, не желающая работать, имеет более низкий уровень образования по сравнению с теми, кто ищет работу [18, с. 43–44].

Распространенность данного явления отмечают не только отечественные но и зарубежные исследователи. Так, С. Карсилло и Р. Фернандес в своей статье подчеркивают, что такие факторы, как повышение уровня безработицы, сегментация рынка труда и неопределенность, с которыми сталкиваются выпускники школ при выходе на рынок труда, делают наиболее уязвимыми молодых людей, у которых практически нет опыта работы. В связи с этим растет численность молодежи, не занятой в профессиональной сфере, сфере образования или обучения (NEET) [19, с. 14]. В работе Дж. Эйвиса социальный феномен «NEET» рассматривается в его социально-экономическом контексте как идеологическое и дискурсивное явление. Автор приходит к выводу, что представления, основанные на моделях социальной сплоченности, в которых наемный труд рассматривается как основа интеграции молодежи в общество становится все более спорным в экономических условиях, с которыми приходится сталкиваться современным западным странам [20, с. 69–70]. Критическое отношение к обобщенному понятию «NEET» высказывают С. Йейтс и М. Пэйн, полагающие, что данная концепция является спорной, создающей негативно воспринимаемый ярлык для слишком разнородных групп молодежи. Они полагают, что приверженность целям сокращения чис-

ленности NEET-молодежи приводит к принятию властями поспешных и непродуманных действий и препятствует сосредоточению усилий на тех сферах поддержки, где она могла бы быть наиболее продуктивной [21, с. 342–343]. Рассматривая возможные способы решения проблем данной группы молодежи, Дж. Бинер и С. Парсонс подчеркивают важность усилий со стороны работодателей для обеспечения того, чтобы первые рабочие места, а также связанный с ними первичный опыт обучения рассматривались как часть единого общего образовательного процесса, способствующего включению молодежи в систему трудовых отношений [22, с. 301–303].

Таким образом, складывается ситуация, при которой данная группа молодежи, не определив для себя во время учебы в школе сферы основных профессиональных интересов и собственных целей продолжения образования, фактически выпадает из системы взаимодействия в образовательной и профессиональной сферах. В последующем данное обстоятельство, как правило, осложняет возвращение этой молодежи на рынок труда, поскольку у представителей данной группы в большинстве случаев снижена трудовая мотивация, отсутствуют навыки систематической трудовой деятельности и достаточная квалификация.

Следовательно, именно эффективность осуществления профессионального самоопределения можно рассматривать как способ сокращения распространенности данного явления, поскольку в качестве одного из результатов процесса профессионального самоопределения можно рассматривать формирование подростком определенного плана учебной и профессиональной деятельности, учитывающего его интеллектуальные возможности и учебные интересы.

Материалы и методы

На основе анализа работ, посвященных исследованию особенностей профессионального самоопределения, мы предлагаем выделить следующие



индикаторы профессионального самоопределения старшеклассников:

- сформированность профессиональных интересов, отражающая осознание своей склонности к определенному виду деятельности на основе личных особенностей и предпочтений;

- наличие конкретных планов продолжения обучения после окончания школы, предполагающее информированность старшеклассника о специфике избранного вида деятельности, требованиях к представителям данной профессии, а также наличие определенных способностей в данной области;

- желание получить качественное востребованное образование после окончания школы, подразумевающее оценку таких факторов, как востребованность данной профессии на рынке труда, возможность будущего трудоустройства, перспективы профессионального роста;

- ориентация на профессиональную самореализацию в будущем, отражающая готовность молодых людей к саморазвитию и повышению своей квалификации в будущем.

Рабочая гипотеза исследования предполагает наличие взаимосвязи между процессом профессионального самоопределения учащихся и формированием их конкурентоориентированности, реализующейся посредством актуализации таких качеств личности, как способность к целеполаганию, коммуникабельность, готовность к сотрудничеству, инициативность, стремление к профессиональному развитию и материальному успеху.

Сотрудниками социологической лаборатории кафедры общей и экономической социологии Тюменского государственного университета в период с марта по июнь 2017 г. проведено исследование уровня конкурентоориентированности и конкурентоспособности школьников. Выборочная совокупность составила 1 087 школьников из числа учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений городов Тюмень, Тобольск, Ишим и других муниципальных образований.

Была использована стратифицированная, многоступенчатая районированная выборка. Генеральная совокупность численности учащихся на юге Тюменской области составила 8 406 учащихся 10 и 11 классов. Методом исследования был анкетный опрос по месту обучения. Для анализа полученных данных использовалась программа IBM SPSS Statistics 23 [1].

Результаты исследования

В ходе проведения социологического опроса важно определить, насколько конкурентоориентированными считают себя старшеклассники и каким образом данное обстоятельство влияет на основные аспекты их профессионального самоопределения. Ответы респондентов на данный вопрос позволили нам условно выделить три группы опрошенных. К первой группе «успешных» мы отнесли тех, кто на поставленный вопрос ответил утвердительно (31,1 % школьников), в группу «сомневающихся» мы объединили тех, кто выбрал варианты «скорее да, чем нет» (49,9 %) и «скорее нет, чем да» (16 %) – обобщенно 65,9 %, к группе «неуспешных» были отнесены учащиеся, ответившие отрицательно на этот вопрос (3 %). Выделение данных групп респондентов позволяет определить характеристики, которые в наибольшей степени способствуют формированию конкурентоориентированной стратегии деятельности старшеклассников, а также те, которые являются основными препятствиями в этом процессе.

Для выяснения особенностей взаимоотношений старшеклассников со своим ближайшим социальным окружением мы попросили учащихся охарактеризовать свои отношения с учителями. 61,4 % подростков считают, что у них сложились «ровные отношения, в которых нет недопонимания»; 28,7 – отмечают дружеские и непредвзятые отношения, а для 9 % подростков «трудно найти общий язык с учителями». В качестве особенности представителей группы «успешных» старшеклассников можно отметить, что у них сложились несколько более позитивные отношения с учителями (почти

половина «конкурентоспособных» респондентов (13 из 31,1 %) охарактеризовала их как «дружеские и непредвзятые»).

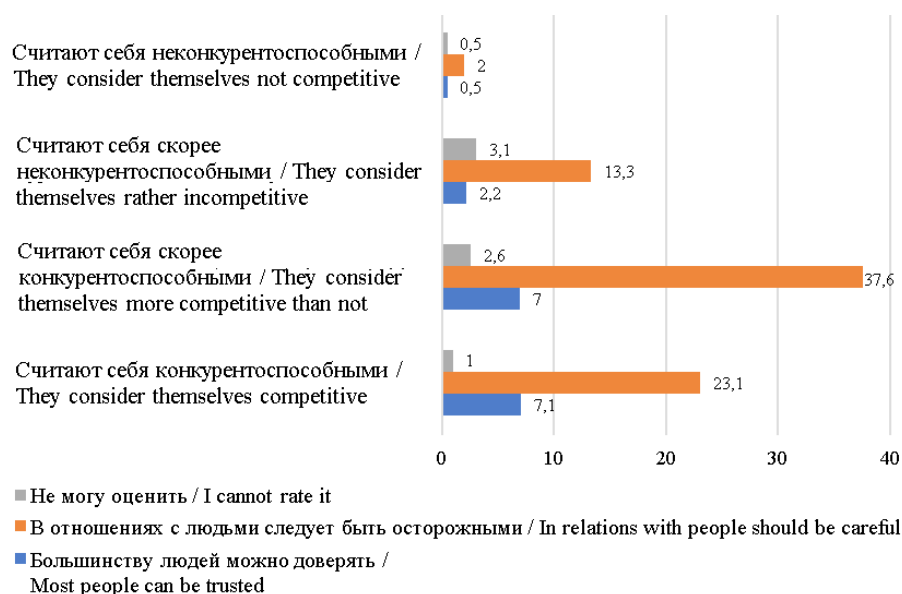
Относительно оценки того, можно ли доверять большинству людей вокруг, основная часть школьников (78,6 %) высказала мнение, что в отношениях с людьми следует быть осторожными. Данный вариант ответа оказался наиболее популярным для представителей всех трех групп участников опроса, при этом только в группе «успешных» треть респондентов считает, что большинству людей можно доверять, что свидетельствует об их несколько большей открытости к общению (рис. 1).

На вопрос о том, сколько друзей и знакомых готовы оказать им срочную помощь при необходимости, больше половины старшеклассников (57,8 %) полагают, что могут рассчитывать на помощь 1–3 чел. (данный вариант ответа оказался наиболее распространенным для представителей всех трех групп школьников); 23,3 % считают, что им

готовы помочь 4–6 чел. и лишь 4,4 % пессимистически оценивают отношения с окружающими, полагая, что в случае необходимости они не могут рассчитывать ни на кого, кроме себя.

Таким образом, можно сделать вывод, что высокая оценка собственной конкурентоспособности положительно влияет на открытость, готовность школьников к конструктивному взаимодействию и способствует более позитивному восприятию партнеров по общению.

Существенным показателем конкурентоориентированности учащихся старших классов является их способность строить собственные жизненные планы с учетом своих профессиональных интересов, предпочтений и личных возможностей. В среднем по выборке 33,2 % респондентов имеют планы на год, еще 27,2 % школьников имеют планы на 2–3 года. Среди учащихся, имеющих планы на 5 лет и более, 11,2 % воспринимают себя успешными и лишь 0,6 % считают себя неуспешными.



Р и с. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос «Как Вы считаете, большинству людей вокруг можно доверять или в отношениях с людьми следует быть осторожными?» в зависимости от ответа на вопрос «Считаете ли вы себя конкурентоспособным (успешным)?» (в % от общего числа опрошенных)

F i g. 1. Respondents' answers to question "Do you think most people around you can be trusted or in relationships with people should be careful?" depending on the answer to the question "Do you consider yourself to be competitive?" (% of respondents' number)



Одним из важнейших показателей завершенности процесса профессионального самоопределения является наличие у старшеклассников конкретных планов деятельности после окончания учебы в школе. По результатам опроса, после окончания школы основная часть учащихся 10–11 классов (92 %) планирует поступить в вуз, из них «успешных» старшеклассников оказалось 28,8 %, «сомневающих» – 60,6 %, а «неуспешных» – лишь 2,6 %. Остальные респонденты хотели бы поступить в колледж (3 %) или намерены пойти работать (1,1 %), и еще 3,4 % респондентов не определились в отношении своих будущих планов. Приведенные данные свидетельствуют о сохранении среди будущих выпускников школ доминирующей ориентации на получение высшего образования.

Для сравнения полученных общих данных с результатами других социологических исследований обратимся к материалам опроса учащихся школ, осуществленного в рамках проекта «Образование, рынок труда и социальное поведение молодежи в современной экономической ситуации», проведенного в 9 субъектах Российской Федерации. Д. Л. Константиновский отмечает, что, по результатам данного исследования, 92,7 % старшеклассников планируют продолжить учебу, из них 4/5 – в вузах. Авторы считают, что «таким образом приближается к реализации основное направление устремлений молодых людей: оканчивать полную среднюю школу для того, чтобы в дальнейшем получить вузовский диплом»¹⁰.

Старшеклассники, которые после окончания школы собираются идти работать, среди наиболее значимых для себя причин такого решения назвали «быстрее начать зарабатывать собственные деньги» (26,2 %), «стать независимыми от родителей» (25 %), а также «отсутствие денег для получения профессионального образования» (7,2 %).

Подробный анализ проведен нами в первой части исследования. Его результаты свидетельствуют о том, что с конкурентоориентированной образовательной моделью в представлении учащихся 10–11 классов связаны в первую очередь качество предоставляемого образования и престиж самого образовательного учреждения [1, с. 660–661].

Основная часть учащихся 10–11 классов, принявших участие в исследовании (95,7 %), предпочитает дневную (очную) форму обучения. В этом вопросе мнения представителей всех трех групп совпадают. Чуть больше половины опрошенных учащихся (53,8 %) хотели бы сначала попытаться поступить на бюджетное место, а если не получится – учиться платно. Еще 40,8 % хотели бы учиться только на бюджетной основе и 3,1 % – только на договорной. При этом половина «успешных» школьников (14,8 из 30,9 %) хотели бы учиться только на бюджетной основе.

В ходе профессионального самоопределения старшеклассники формируют представление о требованиях общества к представителям определенных профессий, усваивают нормы и ценности трудового поведения, актуализируют личные качества в соответствии с существующими требованиями, осваивают новые социальные роли в условиях конкурентной среды. Поскольку основной задачей для старшеклассников является успешное включение в систему новых социальных связей и отношений, особую актуальность приобретает социализирующее воздействие факторов, влияющих на выбор будущего образовательного учреждения.

По мнению большинства представителей всех трех групп респондентов (в среднем по выборке 57,3 %), определяющее влияние на выбор будущего образовательного учреждения оказали их родители [1]; вторыми по популярности все три группы респондентов единодушно признали сведения об учреждениях

¹⁰ Константиновский Д. Л., Попова Е. С. Современный выпускник школы в новых условиях выбора // Россия реформирующаяся: ежегодник / отв. ред. М. К. Горшков; Институт социологии РАН. М.: Новый хронограф, 2016. Вып. 14. С. 309–335.

и профессиях, получаемые из сети Интернет; на третьем месте по популярности среди группы «успешных» оказалось мнение взрослых знакомых (5,3 %), среди «сомневающих» – мнение друзей и сверстников (12,4 %), среди группы «неуспешных» – мнение профконсультантов (0,6 %).

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что определяющее влияние на ценностные установки и профессиональные ориентации будущих выпускников школ по-прежнему оказывает семья. Данное обстоятельство связано с тем, что именно в семье закладываются базовые установки личности по отношению к труду. Большую роль в вопросе профессионального становления старшеклассников играют также ожидания родителей и их представления о желаемом уровне образования и профессиях, предпочтительных для детей. Как правило, семья определяет условия «социального старта» старшеклассника, а нередко и направление его дальнейшего социального и профессионального развития.

Зарубежные исследователи также подчеркивают значимую роль семьи в процессе профессионального самоопределения старшеклассников. Так, М. МакНайт в своем исследовании отмечает, что учащиеся школ часто начинают планирование своей карьеры в последний год обучения в средней школе. При этом, несмотря на доступ к различным источникам информации, старшеклассники в основном полагаются в этом вопросе на опыт родителей, друзей и членов семьи [23, с. 10]. С. Айэн делает вывод, что наиболее популярными источниками информации в вопросах профориентации для школьников являются сайты университетов, блоги, форумы, социальные сети [24, с. 274–275].

Воздействие перечисленных факторов в разной степени отражается на процессе профессионального самоопределения школьников, но в любом случае основной груз ответственности за принятие обоснованного и взвешенного решения о выборе будущей профессии,

которая бы максимально соответствовала личным интересам, склонностям и интеллектуальным возможностям, возложен на самих старшеклассников.

Важным аспектом профессионального самоопределения являются требования, которые старшеклассники предъявляют к своей будущей работе. Респондентам было предложено проанализировать характеристики будущей работы по пятибалльной шкале от наименее к наиболее значимым. Для группы респондентов, воспринимающих себя успешными, наибольшее значение имеют следующие требования: работа должна быть «интересной для меня» (79,8 %), «хорошо оплачиваемой» (75,3 %), «обеспечивающей возможности профессионального роста» (73,9 %). Требования группы «сомневающих» в основном совпадают с приведенными выше, а для «неуспешных» важнее всего оказалось, чтобы работа была «интересной для меня» (85,7 %), «соответствующей моим способностям» (65,5 %), «хорошо оплачиваемой» (60 %), «обеспечивающей возможности профессионального роста» (60 %). Следовательно, наличие интереса к будущей сфере деятельности и возможности карьерного роста в качестве важнейших критериев профессиональной деятельности отмечается всеми группами респондентов.

В результате анализа ответов старшеклассников на открытый вопрос о том, как они понимают свою личную конкурентоспособность, были выделены следующие наиболее распространенные группы вариантов ответов:

– достижение поставленных в жизни целей, осуществление мечты – 28,2 % («достичь изначально поставленной цели, цель ставится в 10–11 классах или на первых курсах», «добиться своих целей, не переступив границы нравственности», «добиться целей, которые ты себе поставил, внести действительно стоящий вклад в историю»);

– семья, дружба – 24,6 % («счастливая семья, любящие дети», «счастье с близкими», «иметь счастливую семью, хороших и верных друзей»);



– работа, карьера – 19,7 % («заниматься тем, что нравится, умея на этом заработать», «реализовать себя в той сфере деятельности, в которой чувствуешь себя нужным»);

– материальный достаток – 17,5 % («войти в состав среднего класса и выше», «жить и не в чем себе не отказывать, не существовать, а жить», «когда не нужно беспокоиться о завтрашнем дне», «когда деньги сами сыпятся тебе в карманы»);

– счастье, благополучие (жизненное положение, при котором ты доволен и счастлив тем, что у тебя есть, «человек успешен, если достиг гармонии с самим собой, иначе ему всего будет мало», «достижение собственного счастья и гармонии не в ущерб другим»);

– образование – 7,3 % («получение хорошего образования», «поступление в хороший вуз, успешное обучение»);

– здоровье – 5,6 %;

– общественное признание – 4,1 % («высокий социальный статус, влияние», «уважение окружающих, почетный уровень в какой-либо сфере», «прожить жизнь так, чтобы твое имя помнили и через 100 лет», «продвинуть человечество сильнее на лестнице развития»).

Таким образом, доминирующими для старшеклассников являются ориентации на социальный успех, гармоничные семейные отношения, профессиональную самореализацию и материальное благополучие.

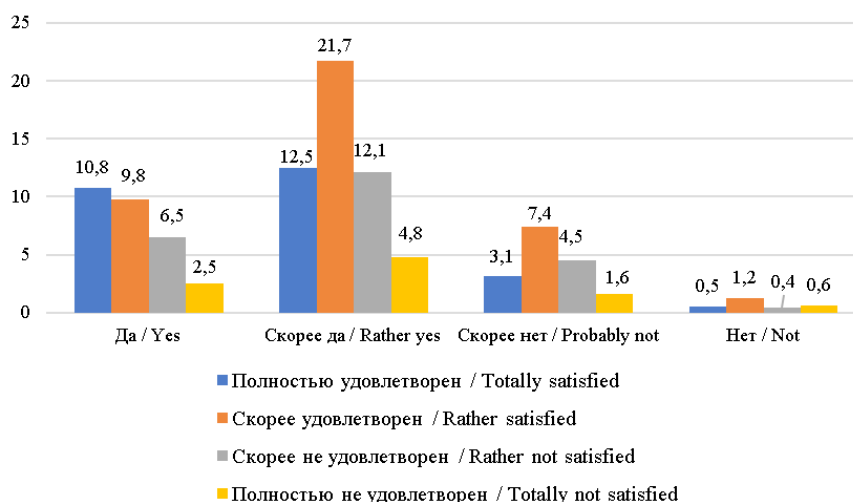
Учащихся 10–11 классов попросили оценить, какие мероприятия, направленные на профессиональную ориентацию, чаще всего проводятся в их образовательном учреждении. По словам участников опроса, наиболее часто (несколько раз в месяц) у них бывают классные часы о профессиях в формате лекций (21,6 %), консультации по выбору профиля обучения (16,3 %) и спецкурсы по профориентации (14,5 %). Среди мероприятий, которые вообще не проводятся, чаще всего упоминались «трудовые

пробы» (временное трудоустройство) (63,4 %), профориентационная работа с родителями (47,4 %), а также экскурсии на предприятия, фирмы (47 %). Можно отметить, что приведенные данные свидетельствуют о низкой практикоориентированной составляющей проводимых со старшеклассниками мероприятий по профориентации, а также о недостаточной профориентационной работе с родителями учащихся.

На вопрос о том, удовлетворены ли школьники содержанием и качеством профориентационной работы в школе 37,1 % подростков ответили, что «скорее удовлетворены», еще 27,3 – полностью удовлетворены (обобщенно 64,4 %), в то время как полностью или частично не удовлетворены – обобщенно 35,6 %. В ходе исследования была выявлена статистическая зависимость между переменными: «Удовлетворены ли Вы содержанием и качеством системы профориентационной работы в школе?» и «Считаете ли вы себя конкурентоспособным (успешным)?» (корреляция Пирсона = 0,107**), предполагающая, что чем более успешными считают себя старшеклассники, тем более позитивно они оценивают профориентационные мероприятия, проводимые в школе (рис. 2).

В данной связи стоит отметить точку зрения М. Н. Стриханова, который, оценивая роль школы в профессиональной ориентации учащихся, отмечает в своем исследовании, что отсутствие у большинства старшеклассников претензий к качеству профессиональной ориентации в школе происходит по двум причинам: «Во-первых, большинство учащихся ориентируются не на специализацию, а просто на продолжение образования в высшем учреждении, поэтому в их понимании понятие “поступление в вуз” подменяет понятие “специальность”; во-вторых, механизм поступления в вуз для большинства выпускников школы в их бытность абитуриентом важнее, чем собственно специальность¹¹.

¹¹ Стриханов М. Н. Тенденции формирования состава студентов вузов // Грани российского образования. М. : Центр социологических исследований. 2015. С. 173–191. URL: http://www.isras.ru/files/File/Publication/Gorshkov_Grani_001_644_ispr.pdf (дата обращения: 14.02.2019).



Р и с. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос «Удовлетворены ли Вы содержанием и качеством системы профориентационной работы в школе?» в зависимости от ответа на вопрос «Считаете ли вы себя конкурентоспособным (успешным)?» (в % от общего числа опрошенных)

Fig. 2. Respondents' answers to question "Are you satisfied with the content and quality of the vocational guidance system at school?" depending on the answer to the question "Do you consider yourself to be competitive?" (% of respondents' number).

Таким образом, в процессе профессионального самоопределения развиваются следующие умения старшеклассников:

- определять свои интересы в профессиональной сфере и согласовывать их с социальными требованиями и интересами различных социальных акторов;
- формировать адекватную оценку своих способностей и возможностей – возможность критически оценивать свои достижения в учебе в целом, а также имеющийся опыт деятельности в той области, которая представляет для подростка наибольший интерес;
- вырабатывать навык планирования дальнейшей образовательной деятельности, означающий способность определять приоритетные направления в рамках учебного процесса и в соответствии с ними реализовывать учебную деятельность;
- развивать коммуникативные способности – готовность к сотрудничеству в ходе учебной деятельности, умение воспринимать критику и находить выход из конфликтных ситуаций.

В ходе профессионального самоопределения у старшеклассников создаются

условия для формирования конкурентоориентированной модели поведения, наиболее актуальной для процесса включения молодых людей в жизнь социума после окончания учебы в школе.

Обсуждение и заключение

К числу отмеченных в исследовании особенностей профессионального самоопределения старшеклассников можно отнести:

- преимущественно краткосрочную временную перспективу, ограниченную, в первую очередь, выбором образовательной организации, в которой старшеклассник хотел бы продолжить обучение после окончания школы, а также направлением подготовки и избранной специальности;
- динамичный характер процесса профессионального самоопределения, поскольку на нем отражаются происходящие изменения, что не исключает возможности последующей корректировки или полного изменения образовательных целей вследствие ограниченности имеющегося пока у подростка социального опыта и незавершенности процесса формирования мотивацион-



ной, ценностной и коммуникативной сфер личности.

Рассматривая систему школьной профориентационной деятельности, можно отметить, что наиболее распространенными профориентационными мероприятиями, проводимыми в школах, были признаны классные часы о профессиях в формате лекций, консультации по выбору профиля обучения, а также спецкурсы по профориентации. В то же время участниками опроса отмечается незначительное количество мероприятий, направленных на практическое знакомство школьников с особенностями конкретных профессий, а также недостаточная профориентационная работа с родителями. В целом респонденты высказали общую удовлетворенность организацией профориентационной работы в школе.

Сравнительный анализ ответов респондентов из трех выделенных групп позволяет сделать вывод о следующих особенностях: участники опроса, объединенные в группу «успешных», более высоко оценивают свои способности по сравнению с респондентами из других групп, проявляют склонность к планированию своей будущей учебной деятельности. Это позволяет им выделять наиболее перспективные ее аспекты и углублять сведения в сферах, представляющих наибольший интерес. Кроме того, отмеченная в исследовании открытость к взаимодействию и более позитивное восприятие партнеров по общению, характерные для группы «успешных» респондентов, создает благоприятные условия для расширения социальных связей, активного поиска информации, выработке самостоятельных способов решений возникающих проблем и создает предпосылки для успешной интеграции в современный социум после окончания школы.

«Неуспешные» респонденты оценивают свои возможности ниже, чем другие респонденты, наименее склонны заранее планировать свою будущую учебную деятельность, чаще доверяют профконсультантам в вопросе выбора будущего образовательного учреждения,

предъявляют заниженные требования к своей будущей работе, ориентируясь на то, чтобы она соответствовала их способностям. Эти обстоятельства можно рассматривать как существенные препятствия для реальной оценки данными респондентами своих актуальных возможностей и будущего профессионального развития. Представители группы «сомневающих» занимают промежуточное положение между двумя указанными группами, при этом чаще проявляют характеристики, схожие с представителями группы «неуспешных» респондентов.

На основе приведенных данных можно сделать вывод о том, что профессиональное самоопределение старшеклассников является ключевым элементом в процессе формирования конкурентоориентированности данной группы молодежи, поскольку способствует расширению круга профессиональных интересов и актуализации личностного потенциала, содействует построению долгосрочной стратегии профессионального и личностного развития на основе ценностных ориентаций и основных мотивов деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в анализе факторов, способствующих процессу профессионального самоопределения старшеклассников; оценке учащимися профориентационных мероприятий, проводимых в школе; рассмотрении роли профессионального самоопределения в процессе формирования конкурентоориентированности учащихся.

Возможными направлениями дальнейших исследований может стать изучение влияния профессионального самоопределения на процесс формирования конкурентоориентированности старших школьников, проживающих в регионах с разным уровнем экономического развития, а также в городской и сельской местности; исследование динамики профессионального самоопределения и происходящих в нем изменений (проведение повторных социологических исследований).

Результаты проведенного исследования могут быть использованы педагогами образовательных организаций, занимающихся профориентационной работой,

исследователями, изучающими вопросы профессионального самоопределения молодежи, а также специалистами центров профориентационной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шафранов-Куцев Г. Ф., Гуляева Л. В. Исследование конкурентоориентированности современных старшеклассников: актуальные тенденции и перспективы формирования (на примере Тюменской области) // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 651–668. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.651-668
2. Kaemmerer E. Professional Orientation – Career Pathways // Professional Orientation Five Steps to Decision on a School and Occupation. Professional Orientation Elementary School Program. Belgrade, 2011. p. 80. URL: http://profesionalnaorijentacija.org/wp-content/uploads/2011/12/Professional_orientation_elementary_school_program.pdf (дата обращения: 07.03.2018).
3. te Wierik M. L. J., Beishuizen J., van Os W. Career Guidance and Student Success in Dutch Higher Vocational Education // Studies in Higher Education. 2015. Vol. 40, Issue 10. Pp. 1947–1961. DOI: 10.1080/03075079.2014.914905
4. Reddan G. Enhancing Students' Self-Efficacy in Making Positive Career Decisions // Asia-Pacific Journal of Cooperative Education. 2015. Vol. 16, Issue 4. Pp. 291–300. URL: https://www.ijwil.org/files/APJCE_16_4_291_300.pdf (дата обращения: 26.01.2019).
5. Ефимова Г. З. Конкурентоориентированность и конкурентоспособность в оценке студенческой молодежи // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 7. С. 97–118. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-97-118
6. Шафранов-Куцев Г. Ф., Ефимова Г. З. Формирование конкурентных качеств личности – основная задача системы образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 10. С. 69–76. DOI: 10.20339/AM.10-17.069
7. Гуртов В. А., Хотеева Е. А. Планирование карьерной траектории школьников: ориентация на «хочу», «могу» и «надо» // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 1. С. 134–150. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.134-150
8. Иерархии профессий в представлениях казахстанских школьников / З. Х. Валитова [и др.] // Социологические исследования. 2016. № 1. С. 125–131. URL: http://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_1/125_131_Valitova.pdf (дата обращения: 26.01.2019).
9. Дежина И. Г., Ключарев Г. А. Российское образование для инновационной экономики: «болевы точки» // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 40–48. DOI: 10.31857/S013216250001957-5
10. Тавокин Е. П. Российская молодежь на рынке труда в оценках экспертов // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2016. № 2. С. 175–184. DOI: 10.14515/monitoring.2016.2.10
11. Селиванова З. К. О жизненных целях и профессиональных предпочтениях старших подростков // Социологические исследования. 2017. № 5. С. 51–56. URL: http://socis.isras.ru/files/File/2017/2017_5/Selivanova.pdf (дата обращения: 27.01.2019).
12. Колесникова О. А., Донецкий А. М. Профориентация молодежи как фактор смягчения проблемы обеспечения экономики высококвалифицированными кадрами // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Экономика и управление. 2016. № 3. С. 82–87. URL: http://www.vestnik.vsu.ru/content/econ/2016/03/toc_ru.asp (дата обращения: 27.01.2019).
13. Балук А. Д. Процесс управления профессиональной ориентацией школьников старшего возраста: общие принципы системного моделирования // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2012. № 8. С. 96–100. URL: https://vestnik.utmn.ru/upload/iblock/5e3/9_Baluk_No8_Sociologiya_2012.pdf (дата обращения: 26.01.2019).
14. Климов Е. А. О нелинейности процесса профессионального становления // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2007. № 3. С. 102–108. URL: http://msuspsyj.ru/pdf/vestnik_2007_3/vestnik_2007-3_102-108.pdf (дата обращения: 26.01.2019).



15. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Молодые специалисты: подготовка и востребованность на рынке труда // Социологические исследования. 2015. № 5. С. 114–122. URL: http://socis.isras.ru/files/File/2015/2015_5/Zubok.pdf (дата обращения: 27.01.2019).
16. Варшавская Е. Я. Российская NEET-молодежь: характеристики и типология // Социологические исследования. 2016. № 9. С. 31–39. URL: http://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_9/31-39_Varshavskaya.pdf (дата обращения: 07.03.2018).
17. Незанятое население и самозанятость в регионе / Н. М. Воловская [и др.] // Социологические исследования. 2015. № 5. С. 52–60. URL: http://socis.isras.ru/files/File/2015/2015_5/Volovskaya.pdf (дата обращения: 27.01.2019).
18. Блинова Т. В., Вьяльшина А. А. Молодежь вне сферы образования и занятости: оценка сельско-городских различий // Социологические исследования. 2016. № 9. С. 40–49. URL: http://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_9/40-49_Blinova.pdf (дата обращения: 27.01.2019).
19. NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies / S. Carcillo [et al.] // OECD Social, Employment and Migration Working Papers. 2015. No. 164. DOI: 10.1787/5js6363503f6-en
20. Avis J. Beyond NEET: Precariousness, Ideology and Social Justice – the 99 % // Power and Education. 2014. Vol. 6, Issue 1. Pp. 61–72. DOI: 10.2304/power.2014.6.1.61
21. Yates S., Payne M. Not so NEET? A Critique of the Use of “NEET” in Targeting Interventions with Young People // Journal of Youth Studies. 2006. Vol. 9, Issue 3. Pp. 329–344. DOI: 10.1080/13676260600805671
22. Bynner J., Parsons S. Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not in Education, Employment, or Training (NEET) // Journal of Vocational Behavior. 2002. Vol. 60. Pp. 289–309. DOI: 10.1006/jvbe.2001.1868
23. McKnight M. Career Orientation Decisions of Rural High School Students: A Case Study // The Journal of Human Resource and Adult Learning. 2009. Vol. 5, No. 2. Pp. 1–11. URL: <http://www.hral-journal.com/Page/1%20Mark%20A.%20McKnight.pdf> (дата обращения: 07.03.2018).
24. Ioan C. Education and Research Institutions The Professional Orientation Analysis of High School Students // Acta Universitatis Danubius. Economica. 2014. Vol. 10, No. 2. Pp. 265–275. URL: <http://journals.univ-danubius.ro/index.php/oeconomica/article/view/2370/2100> (дата обращения: 07.03.2018).

Поступила 18.05.2018; принята к публикации 17.10.2018; опубликована онлайн 29.03.2019.

Об авторах:

Шафранов-Куцев Геннадий Филиппович, профессор кафедры общей и экономической социологии, научный руководитель ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), академик Российской академии образования, доктор философских наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7823-0525>, Scopus ID: 56728858400, Researcher ID: N-5782-2017**, g.f.kucev@utmn.ru

Гуляева Людмила Владимировна, старший научный сотрудник лаборатории социологических исследований ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), кандидат социологических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0463-4743>, Scopus ID: 57200188383, Researcher ID: B-5487-2019**, lyudmila_gulyaeva_tmn@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Шафранов-Куцев Геннадий Филиппович – научное руководство; развитие методологии; обеспечение ресурсами; обеспечение финансирования; сбор данных и доказательств; критический анализ и доработка текста.

Гуляева Людмила Владимировна – изучение концепции; формализованный анализ данных; визуализация/представление данных в тексте; компьютерные работы; подготовка начального варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Shafranov-Kutsev G.F., Gulyaeva L.V. Research of Competitive Orientation Among Secondary School Senious Students: Current Trends and Prospects for Nurturing (Case Study of Tyumen Region). *In-*

tegratsiya obrazovaniya = Integration of Education. 2017; 21(4):651-668. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.651-668

2. Kaemmerer E. Professional Orientation – Career Pathways. In: Professional Orientation Five Steps to Decision on a School and Occupation. Professional Orientation Elementary School Program. Belgrade; 2011. Available at: http://profesionalnaorijentacija.org/wp-content/uploads/2011/12/Professional_orientation_elementary_school_program.pdf (accessed 07.03.2018). (In Eng.)

3. teWierik M.L.J., Beishuizen J., van Os W. Career Guidance and Student Success in Dutch Higher Vocational Education. *Studies in Higher Education*. 2015; 40(10):1947-1961. (In Eng.) DOI: 10.1080/03075079.2014.914905

4. Reddan G. Enhancing Students' Self-Efficacy in Making Positive Career Decisions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*. 2015; 16(4):291-300. Available at: https://www.ijwil.org/files/AP-JCE_16_4_291_300.pdf (accessed 26.01.2019). (In Eng.)

5. Efimova G.Z. Competitiveness and Competitive Orientations: Evaluation of Students. *The Education and Science Journal*. 2017; 19(7):97-118. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-97-118

6. Shafranov-Kutsev G.F., Efimova G.Z. Formation of Competitive Qualities of Personality as Principal Task of the System of Education. *Alma mater (Vestnik vyshei shkoly)* = Alma mater (Higher School Herald). 2017; (10):69-76. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.20339/AM.10-17.069

7. Gurtov V.A., Khoteeva E.A. Schoolchildren's Career Trajectory Planning: Focus on "Want", "Can" and "Need". *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2018; 22(1):134-150. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.134-150

8. Valitova Z.Kh., Yesimova A.B., Karipbaev B.I., Indzhigolyan A.A., Koshberbaev D.B. [Hierarchies of Professions in Views of Kazakhstan Schoolchildren]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2016; (1):125-131. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_1/125_131_Valitova.pdf (accessed 26.01.2019). (In Russ.)

9. Dezhina I.G., Klyucharev G.A. Russian Education for Innovative Economy: "The Pressure Points". *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2018; (9):40-48. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.31857/S013216250001957-5

10. Tavokin E.P. Russian Youth in the Labor Market in the Expert Assessments. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskkiye i sotsialnye peremeny* = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes. 2016; (2):175-184. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.14515/monitoring.2016.2.10

11. Selivanova Z.K. Life Goals and Professional Preferences of Older Adolescents. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2017; (5):51-56. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2017/2017_5/Selivanova.pdf (accessed 27.01.2019). (In Russ., abstract in Eng.)

12. Kolesnikova O.A., Donetskiiy A.M. [Vocational Guidance of Youth As a Factor in Mitigating the Problem of Providing the Economy with Highly Qualified Personnel]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Ekonomika i upravleniye* = Voronezh State University Bulletin. Ser.: Economics and Management. 2016; (3):82-87. Available at: http://www.vestnik.vsu.ru/content/econ/2016/03/toc_ru.asp (accessed 27.01.2019). (In Russ.)

13. Balyuk A.D. [The Process of Managing the Vocational Orientation of Older Schoolchildren: General Principles of System Modeling]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsialno-ekonomicheskkiye i pravovye issledovaniya* = Tyumen State University Bulletin. Socio-Economic and Legal Studies. 2012; (8):96-100. Available at: https://vestnik.utmn.ru/upload/iblock/5e3/9_Baluk_No8_Sociologiya_2012.pdf (accessed 26.01.2019). (In Russ.)

14. Klimov Ye.A. [On the Nonlinearity of the Process of Professional Development]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psikhologiya* = Moscow University Bulletin. Ser. 14: Psychology. 2007; (3):102-108. Available at: http://msupsyj.ru/pdf/vestnik_2007_3/vestnik_2007-3_102-108.pdf (accessed 26.01.2019). (In Russ.)

15. Zubok Yu.A., Chuprov V.I. [Young Professionals: the Problem of Training and the Situation on the Labor Market]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2015; (5):114-122. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2015/2015_5/Zubok.pdf (accessed 27.01.2019). (In Russ.)

16. Varshavskaya Ye.Ya. [Russian NEET-Youth: Characteristics and Typology]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2016; (9):31-39. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_9/31-39_Varshavskaya.pdf (accessed 07.03.2018). (In Russ.)

17. Volovskaya N.M., Plyusnina L.K., Rusina A.V., Inozemtseva A.V. [Unemployed Population and Self-Employment in the Region]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2015; (5):52-60. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2015/2015_5/Volovskaya.pdf (accessed 27.01.2019). (In Russ.)



18. Blinova T.V., Vyalshina A.A. [Youth Outside Education and Employment: Assessing Rural-Urban Differences]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2016; (9):40-49. Available at: http://sosis.isras.ru/files/File/2016/2016_9/40-49_Blinova.pdf (accessed 27.01.2019). (In Russ.)
19. Carilloi S., Fernández R., Königs S., Mineaii A. NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*. 2015; (164). (In Eng.) DOI: 10.1787/5js6363503f6-en
20. Avis J. Beyond NEET: Precariousness, Ideology and Social Justice – the 99 %. *Power and Education*. 2014; 6(1):61-72. (In Eng.) DOI: 10.2304/power.2014.6.1.61
21. Yates S., Payne M. Not so NEET? A Critique of the Use of “NEET” in Targeting Interventions with Young People. *Journal of Youth Studies*. 2006; 9(3):329-344. (In Eng.) DOI: 10.1080/13676260600805671
22. Bynner J., Parsons S. Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not in Education, Employment, or Training (NEET). *Journal of Vocational Behavior*. 2002; 60:289-309. (In Eng.) DOI: 10.1006/jvbe.2001.1868
23. McKnight M. Career Orientation Decisions of Rural High School Students: A Case Study. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*. 2009; 5(2):1-11. Available at: <http://www.hraljournal.com/Page/1%20Mark%20A.%20McKnight.pdf> (accessed 07.03.2018). (In Eng.)
24. Ioan C. Education and Research Institutions. The Professional Orientation Analysis of High School Students. *Acta Universitatis Danubius. Economica*. 2014; 10(2):265-275. Available at: <http://journals.univ-danubius.ro/index.php/oconomica/article/view/2370/2100> (accessed 07.03.2018). (In Eng.)

Submitted 18.05.2018; revised 17.10.2018; published online 29.03.2019.

About the authors:

Gennadiy F. Shafranov-Kutsev, Professor of Chair of General and Economic Sociology, Scientific Director of Tyumen State University (6 Volodarsky St., Tyumen 625003, Russia), Academician of Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Philosophy), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7823-0525>**, **Scopus ID: 56728858400**, **Researcher ID: N-5782-2017**, g.f.kucev@utmn.ru

Lyudmila V. Gulyaeva, Senior Researcher, Laboratory of Sociological Research, Tyumen State University (6 Volodarsky St., Tyumen 625003, Russia), Ph.D. (Sociology), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0463-4743>**, **Scopus ID: 57200188383**, **Researcher ID: B-5487-2019**, lyudmila_gulyaeva_tmn@mail.ru

Contribution of the authors:

Gennadiy F. Shafranov-Kutsev – scientific management; development of methodology; provision of resources; securing financing; collection of data and evidence; critical analysis and revision of the text.

Lydmila V. Gulyayeva – study of the concept; data analysis; visualization/presentation of data in the text; word processing; writing the draft.

All authors have read and approved the final manuscript.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ / ACADEMIC INTEGRATION

УДК 37.043.2-055.1/.2

DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.119-136



Ценностно-ориентированная модель стоимости образовательных программ в парадигме «Университет 3.0»

*А. И. Балашов, А. А. Барабанов, Е. А. Васильева, А. И. Лушин**
Северо-Западный институт управления – филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,
г. Санкт-Петербург, Россия,
*lushinai@mail.ru

Введение. В данной статье представлен анализ трансформационных изменений в российской системе высшего образования. Авторы ставили своей целью разработать ценностно-ориентированную модель организации образовательной деятельности в рамках реализации концепции «Университет 3.0», выступающей современной основой процесса обеспечения глобальной конкурентоспособности национальных экономик в цифровом мире.

Материалы и методы. Методологическую основу исследования составили системный метод в оценке функционирования российской высшей школы, компаративистский метод, позволивший выявить закономерности развития исследуемого феномена и способствующий раскрытию характера, основных свойств и эволюции системы высшего образования; проблемно-хронологический метод, позволивший раскрыть тенденции развития этого института на различных этапах трансформации российской государственности, а также статистический, благодаря которому можно проследить эволюцию и изменения в системе университетского образования России.

Результаты исследования. Данное исследование расширило представление об основных этапах изменения системы высшего образования в Российской Федерации. Полученные результаты показывают, что разрушение советской академической культуры сопровождалось сломом сложившейся системы институционального равновесия. В результате возникла необходимость формирования новых норм, определяющих как правила взаимодействия внутри образовательного сообщества, так и место этого сообщества в общей социальной структуре. Данная концепция призвана сформировать эти нормативные рамки и обеспечить их интериоризацию в академическом сообществе и среди обучающихся. Анализ образовательной реформы проведен с учетом потребностей ценностно-ориентированного управления, что подразумевает не только хронологическую систематизацию, но и выявление внутренней мотивации, которая сопровождала каждый этап трансформации.

Обсуждение и заключение. Практическая значимость исследования заключается в предложении конкретных мероприятий, внедрение которых позволит сформировать репутацию вуза, привлечь дополнительные инвестиции, обеспечить повышение его конкурентоспособности на внутригосударственном и международном уровнях. Результаты исследования будут полезны для руководства высших учебных заведений при формировании концепций развития, а также для органов исполнительной власти при дальнейшем реформировании образовательной системы.

© Балашов А. И., Барабанов А. А., Васильева Е. А., Лушин А. И., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Ключевые слова: абитуриент, вуз, высшее образование, ЕГЭ, модель стоимости, парадигма

Для цитирования: Ценностно-ориентированная модель стоимости образовательных программ в парадигме «Университет 3.0» / А. И. Балашов [и др.] // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 119–136. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.119-136

Value-Oriented Model of Tuition in the Context of University 3.0 Paradigm

A. I. Balashov, A. A. Barabanov, E. A. Vasilyeva, A. I. Lushin

*The North-West Institute of Management – Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Saint Petersburg, Russia,
lushinai@mail.ru

Introduction. This article presents the analysis of transformational changes in the Russian system of higher education. The authors aimed to develop a value-oriented model for the organization of educational activities. The concept of University 3.0 serves as a modern basis for ensuring the global competitiveness of national economies in the digital world.

Materials and Methods. The methodological approaches of the study were systematic, comparative and problem-chronological methods.

Results. The study expanded the understanding of the main stages of transformation in the higher education system in the Russian Federation. The results show that the destruction of the Soviet academic culture was accompanied by the destruction of the historical institutional balance. As a result, it became necessary to form new norms that define both the rules of interaction within the educational community and the place of this community in the overall social structure. The concept of Education 3.0 is designed to form these normative frameworks and ensure their interiorisation both in the pedagogical community and among students. It is revealed that in the modern Russian educational environment they are formed spontaneously, mainly due to the independent development of new technologies by students, while teachers continue to adhere to the previous educational concepts.

Discussion and Conclusion. The practical significance of the study lies in the proposal of specific measures, the implementation of which will form the reputation of the University, attract additional investment, enhance its competitiveness both at the domestic and international level. The timeliness of the study lies in the fact that the analysis of the educational reform was carried out taking into account the needs of value-based management. The results of the study will be useful for the management of higher education institutions to reformulate development concepts, as well as for the executive authorities to further reform the educational system.

Keywords: applicant, the University, higher education, examination, the value model, paradigm

For citation: Balashov A.I., Barabanov A.A., Vasilyeva E.A., Lushin A.I. Value-Oriented Model of Tuition in the Context of University 3.0 Paradigm. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(1):119-136. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.119-136

Введение

В современных условиях постиндустриального развития университеты приобретают решающее значение для инновационного развития страны, обеспечения глобального, регионального и локального экономического роста, воспроизводства и повышения качества человеческого капитала. Нравственный, интеллектуальный, духовно-нравственный потенциал любого социума напря-

мую зависит от уровня образовательной сферы, в том числе высшего образования. Как точно заметил Б. Г. Гершунский: «...любые сколько-нибудь глобальные проблемы, с которыми сталкивается общество, социум, цивилизация в целом, неизбежно сказываются и на состоянии сферы образования. Именно сфера образования способна и обязана находить свои специфические возможности решения назревающих социальных проблем,

упреждать нежелательное развитие событий»¹. Наряду с образовательной и научной миссиями в сфере высшего образования возникает динамично развивающаяся сфера экономической активности. Университеты занимаются разработкой новых технологий, коммерциализацией результатов академической науки, запуском новых видов предпринимательской активности, управлением интеллектуальной собственностью, и, в конечном итоге, капитализацией своей стоимости [1]. Современный университет характеризуется гибкостью целей, стратегий, организационных структур и ресурсов.

Концепция «Университет 3.0» сложилась в США после принятия в 1989 г. Акта по патентам и торговым маркам, передавшего права на патенты и открытия университетам. Ее суть заключается в стимулировании не просто научной деятельности, а концентрации на исследованиях, имеющих коммерческий потенциал [2]. Университеты при этом начинают более активно взаимодействовать с корпоративной индустрией, выступают не только в качестве института передачи знаний и умений, но и как кумулятивный источник этих знаний, экспертная площадка, экспериментальный полигон для проверки новых методик, инструментов и материалов [3; 4].

К настоящему времени определились две основные модели: исследовательский и предпринимательский университеты [5].

Сторонники модели предпринимательского университета подчеркивают необходимость поиска внебюджетных источников финансирования и внедрения инструментов управления, характерных для бизнеса, в сферу академического менеджмента. Главной целью университетов провозглашается максимизация прибыли, а интересы академического сообщества рассматриваются уже как вторичные. Однако мировой опыт реализации данной модели свидетельствует

о том, что концентрация университетской системы исключительно на коммерциализации получаемого научного продукта со временем приводит к снижению его качества.

Исследовательские университеты, напротив, ориентированы на просветительскую деятельность. Научные исследования в этом случае становятся не самоцелью, обеспечивающей выживание университета, а средством производства более качественного образовательного продукта. Финансирование этих учреждений складывается из нескольких источников, включая бюджетные, благотворительные и попечительские фонды, научные гранты и др.²

Ключевой задачей современного российского высшего образования становится концентрация талантов на национальной территории и создание условий для их максимальной самореализации. Особое значение при этом приобретают научный анализ перспектив развития системы высшего образования, объективное и полное определение преимуществ, предоставляемых каждой из моделей, и опасностей, возникающих в связи с их практической реализацией, для определения той модели, в соответствии с которой эта система может развиваться наиболее эффективно [6].

Целью исследования было проведение системного анализа трансформации образовательной системы в условиях глубинного парадигмального перехода от советской системы к рыночной экономике. В качестве задач исследования были определены следующие:

1. Выявить закономерности развития образовательной системы Российской Федерации в переходный период, раскрыть особенности развития этого института на различных этапах российской государственности.

2. Описать современные условия функционирования высшей школы Российской Федерации.

¹ Гершунский Б. С. Философия образования : учеб. пособие. М., 1998. 432 с.

² Гневашева В. А. Исследовательский университет (проблема определения). М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. 35 с.



3. Выявить закономерности развития и основные свойства сложившейся образовательной модели.

4. Определить основные проблемы, затрудняющие внедрение концепции «Университет 3.0».

Обзор литературы

Система высшего образования в РФ в последние два десятилетия стала предметом особого внимания не только представителей академического сообщества, но и политиков. Сегодня большинство исследователей достаточно условно можно разделить на три основных группы: тех, кто апеллирует к достижениям советской системы высшего образования и считает серьезной ошибкой переход к западной модели (Болонской системе), убежденных сторонников необходимости реформирования остатков советской модели высшей школы и исследователей, полагающих, что современный университет как социальный институт нового типа может совместить сохранение традиционных академических функций и коммерциализацию знаний.

К сторонникам первой группы, следует отнести О. Н. Четверикову, которая утверждает, что осуществляемая в настоящее время перестройка российского образования имеет целый ряд негативных последствий. В частности, традиционный русский менталитет заменяется глобализированным мировоззрением, а коммерциализация высшего образования приводит к выводу научного потенциала за границу. В конечном итоге это может привести к «потере суверенитета в области образования»³.

На современные проблемы образования указывает и С. М. Абрамов, который подчеркивает, что унификация высшей школы приводит к снижению доступности высшего образования, так как требованиям новой концепции соответствуют только крупные федеральные университеты [7]. Способ решения

этой проблемы он видит в возвращении к многоукладной образовательной модели, включающей отраслевые вузы и научные школы.

По мнению И. Н. Голицыной, внедряемая в настоящее время концепция «Университет 3.0» представляет опасность для существующей системы высшей школы. В первую очередь, значительно изменяется роль преподавателя: если в рамках концепции «Университет 1.0» он является источником знаний, то при реализации проекта «Университет 3.0» он становится только тьютором, организатором процесса научного поиска. В этом случае совершенно естественно образовательная, просветительская функция университета становится неактуальной, студенты самостоятельно могут не только найти, но и продвинуть научное знание [8].

Как несложно заметить, основная масса претензий критиков концепции «Университет 3.0» сосредотачивается на двух моментах: во-первых, коммерциализация высшей школы приводит к снижению качества исследований, а во-вторых, в самом образовательном процессе акцент перемещается с личностного развития студента на функциональную специализацию. Сторонники реформирования национальной модели высшего образования, напротив, убеждены, что концепция «Университет 3.0» предусматривает решение указанных проблем [9]. То, о чем говорят критики концепции, характерно для модели «Университет 2.0», в рамках которого формируются узкоспециализированные предпринимательские университеты.

Например, А. В. Барков и Я. С. Гришина утверждают, что отождествление проекта «Университет 3.0» и понятия «предпринимательский университет» некорректно. Понятие «предпринимательство» имеет также социальный аспект, заключающийся в необходимости не просто проводить инновационную деятельность, но формировать социаль-

³ Четверикова О. Н. «Ликвидация»: судьба российского образования // Свободная мысль. 2017. № 2(1662). С. 104.

ный капитал страны. Анализируя теорию «тройной спирали», подразумевающую «организационное взаимодействие трех секторов: гражданского общества (университет, наука), государства и бизнеса» [10], для России они предлагают совместить все три миссии университета – образовательную, исследовательскую и предпринимательскую – на основе создания университетских центров инновационного, технологического и социального развития в субъектах Российской Федерации. При этом формат, в котором должны осуществлять свою деятельность федеральные университеты, авторами не рассматривается.

Значительный вклад в исследование современных университетов внес А. О. Карпов. В своей работе он исследует становление образовательного института общества, «работающего» на знаниях. Анализируя концепцию «Университет 3.0», он подчеркивает, что ключевым в ней является коммерциализация знаний [11]. Исследования не просто используются в учебном процессе, они его формируют, т. е. являются самоцелью, определяя содержание всего процесса взаимодействия студентов, преподавателей и администрации университета. В России внедрение инновационно-предпринимательской деятельности в университетскую практику приводит, по мнению А. О. Карпова, к имитации инновационной активности и дискредитации любой научной деятельности в стенах университета. Тем не менее он утверждает, что трансформация российской образовательной системы необходима, а в стратегии перехода к модели Университета 3.0 нужно сосредоточиться на трех компонентах: социально-академической, научно-инновационной и экономической [11].

В. В. Чекмарев и В. В. Губин, анализируя работы исследователя американской системы высшего образования Б. Кларка, отмечают, что основным тре-

бованием при трансформации образовательной системы является не получение прибыли, а адаптация университетов к новым экономическим и социальным вызовам [12]. Этот тезис получает развитие в работах по проблемам инновационного образования К. С. Карпеш, М. А. Антюфеевой, П. А. Кохно и В. И. Ирадионова, которые подчеркивают важность личностного развития гуманитарного мышления⁴.

Б. В. Мартынов и А. В. Цвентух, анализируя опыт ЧОУ ВО «Южный университет» (ИУБиП), указывают, что задача университетской системы в настоящее время не только генерировать инновации, но и создавать креативный класс. Переход к новой модели высшего образования подразумевает пересмотр отношения к академическому персоналу, повышение его ценности. Мотивация должна опираться на стремление преподавателей к самосовершенствованию, их пониманию производимых изменений и единение усилий сотрудников, студентов и администрации университета [13, с. 296]. На необходимости самоорганизации как основном условии успешности образования в новых условиях акцентирует внимание также Л. И. Иванкина. По ее мнению, целями образования в настоящее время являются развитие самостоятельности, готовность к сотрудничеству, умения вести диалог, искать компромиссы и отстаивать свои права [14, с. 134].

Этот подход имеет сторонников не только среди российских, но и среди зарубежных авторов. По мнению Й. Виссема, современные университеты стали «локомотивом» развития экономики и образования, а также помогают человечеству достичь более глубокого понимания природы во всех аспектах. Он утверждает, что несмотря на стремительное развитие научно-технического прогресса необходимо сохранение живого общения между преподавателем и об-

⁴ Карпеш К. С., Антюфеева М. А. Инновационное образование: теоретико-методологические аспекты построения. Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2008. 137 с.; Кохно П. А., Ирадионова В. И. Инновационное образование : моногр. Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2016.



учающимися, оно должно происходить параллельно с внедрением различных форм онлайн обучения [15].

М. Завадски утверждает, что изменения в различных сферах жизни общества, обусловленные глобализационными процессами, определяют необходимость трансформации современных университетов. Исследователи подчеркивают, что очень сложно оценить вектор развития знания в современном обществе ввиду стремительного развития научно-технического прогресса, а также указывают на растущую взаимозависимость экономики и общества знаний, в рамках которого университетам отводится центральная роль в социально-экономическом развитии целых регионов. По сути, авторы видят современный университет в качестве важнейшего партнера государства в процессе инновационного развития [16].

Ш. Ходкинсон-Уильямс в исследовании процессов формирования системы Открытого образования (OpenEducation processes) указывает, что на распространение этих новых образовательных технологий влияют, помимо технических и правовых факторов, также культурные и педагогические особенности разных государств⁵. Необходимо уделять внимание не только содержанию размещаемых курсов, но и типу взаимодействия со студентами, педагогическим стратегиям, стратегиям обучения, оценки, механизмам аккредитации и стратегиям оценки учащихся, что возможно только в ходе прямого взаимодействия. Схожих позиций придерживаются и другие современные исследователи проблем высшего образования [17–20].

Материалы и методы

Объектом исследования выступила система высшего образования Российской Федерации, в особенности такие ее элементы, как уровень мотивации академического сообщества, особенности формирования кадрового состава высшей школы, квалификационные

требования и показатели эффективности образовательной системы, выдвигаемые как государственными органами, так и потребителями образовательных услуг.

В статье использовался метод системного анализа, позволивший обобщить статистическую информацию о новейшей истории отечественного образования. Материалами для исследования выступили статистические данные, характеризующие развитие образовательной системы на различных исторических этапах.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе был проведен проблемно-хронологический анализ, в ходе которого был обобщен опыт организации высшего образования в Российской Федерации в процессе постсоветской трансформации. На втором этапе был систематизирован и теоретически осмыслен опыт применения отдельных принципов образовательной парадигмы «Университет 3.0» в Северо-Западном институте управления и на его основе обоснована ценностно-ориентированная модель организации образовательной деятельности.

В процессе исследования была использована методология компаративистского анализа, которая позволила рассмотреть подходы в различных моделях организации высшего образования в Российской Федерации для решения задач, поставленных перед этой системой в настоящее время.

Результаты исследования

В Российской империи во многом за счет рецепции западноевропейской модели гумбольдтовского университета высшее образование сформировалось в XVIII в., однако, несмотря на сохранение некоторых традиций, в целом современная модель сформировалась уже в советский период. Советская система высшего образования в отличие от зарубежных моделей была достаточно статична по причине своего воплощения в рамках командно-административной экономики. Согласно позиции Д. И. Зю-

⁵ Hodgkinson-Williams Ch. Degrees of Ease: Adoption of OER, Open Textbooks and MOOCs in the Global South. OERAsiaSymposium [Электронный ресурс]. 2014. URL: <https://open.uct.ac.za> (дата обращения: 12.01.2019).



зина, «образовательные институты в советское время осуществляли функции социального лифта, предоставляя гражданам Советского Союза возможность занять место в общественной структуре в соответствии со своими навыками, знаниями и умениями, хотя на деле этот принцип не всегда находил воплощение»⁶. Несмотря на то, что образовательная система позволяла готовить специалистов по всем областям знаний, преобладал акцент на инженерные специальности, которые выбирали до 40 % абитуриентов. Эта ситуация была обусловлена стратегическими задачами государства, приоритетным развитием отраслей машиностроения главным образом для военно-промышленного комплекса⁷.

Помимо подготовки специалистов учреждения высшего образования, как подчеркивал В. Г. Шишкин, брали на себя и воспитательные функции: «Выполняя заказ государства и партийных органов, вузы являлись одним из институтов формирования советского образа жизни. Одновременно с передачей знаний шло приобщение молодежи к ценностным установкам общества, частью которых была коммунистическая идеология и культура советского социума. В задачу учебных заведений входило формирование общекультурного, высоконравственного специалиста, гражданина своей страны»⁸.

Высшее образование было бесплатным с последующим обязательным распределением специалиста для работы на определенный срок по полученной специальности. При этом баланс между спросом и предложением выпускников обеспечивался планами приема в вузы, подкрепленные государственным финансированием, а также разработкой образовательных программ под потребности конкретной отрасли.

Академическая профессия (преподавателя высшей школы) в советский период считалась престижной и достаточно хорошо оплачиваемой. Молодой ассистент без ученой степени мог рассчитывать на заработную плату в размере около 110–120 % от среднего заработка в советской экономике. При получении ученой степени кандидата наук (которой обладали только 45 % преподавателей), а тем более доктора наук преподаватель приобретал право на дополнительный доход, который мог достигать 300 % от среднего уровня заработной платы по экономике, а также на ряд социальных льгот, например, право на дополнительную жилую площадь. Для советского периода было характерно существование эффективного контракта с преподавателями. Трудовые договоры заключались на определенный срок, хотя случаи, когда они не возобновлялись, были единичны. При этом существовала определенная закрытость академической системы, вследствие чего возможность перехода из одного вуза в другой была незначительной. Начав свою карьеру как ассистент, преподаватель затем мог продвигаться по карьерной лестнице к должности профессора или войти в администрацию своего вуза, но терял эту перспективу при смене учебного заведения⁹.

Инбридинг, т. е. практика набора университетом на преподавательскую работу выпускников этого же университета, в Советском союзе был общепринятым явлением. Подобная система подбора научных кадров стала основой формирования научных школ со своими достоинствами и недостатками. Среди последних – формирование локальных норм, стандартов, дисциплин и направлений подготовки, в долгосрочной перспективе обеспечивающих замкнутость

⁶ Высшая школа как фактор изменения социальной структуры развитого социалистического общества / отв. ред. М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филиппов. М. : Наука, 1978. 272 с.

⁷ Шишкин В. Г. Концептуальная подготовка реформ высшего образования в СССР (1987–1991 гг.) // Актуальные проблемы исторических исследований: взгляд молодых ученых: сборник материалов I Всерос. молодежной науч. конф. Новосибирск, 2011. С. 247–253.

⁸ Там же.

⁹ Как платят профессорам? Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов / под ред. Ф. Альтбаха, Л. Райзберг, М. Юдкевич, Г. Андрушака и И. Пачеко. М. : Высшая школа экономики, 2012. 439 с.



научной школы, ее оторванность от внешней конкурентной среды, проведение большинства исследования не по внешнему запросу, а в соответствии с индивидуальными научными интересами отдельных преподавателей, не востребованными ни в практической, ни в научной деятельности. Результатом инбридинга стало появление системы неформальных контрактов между администрацией и преподавателями, а также развитие патернализма (покровительства и продвижения собственных учеников) и своеобразной системы кланов [21].

После распада СССР государственное финансирование всей экономики, включая систему образования, сократилось в 3–4 раза. Многие отрасли промышленности (особенно ВПК) резко сократили объемы производства или совсем прекратили существование. Однако система высшего образования не только не сократилась, но и продолжила рост. Количество вузов после 1990 г. практически удвоилось, как и количество студентов на каждые 10 тыс. населения. По состоянию на 1990 г. этот показатель составил 190 чел., а в 2000 г. – уже 324 чел.¹⁰

Законом РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» была сформирована правовая основа для создания и функционирования негосударственных вузов, что привело к существенному росту их числа. Не поступившие в государственные учебные заведения абитуриенты в массовом количестве стали обладателями студенческих билетов частных учебных заведений, в большинстве своем не имевших ни материальной базы, ни штатных преподавателей. В результате система высшего образования претерпела существенные организационные изменения. Приватизация государственных предприятий привела к отмене традиционной практики трудоустройства выпускников. Вследствие внутренней социальной трансформации прежняя система «контрактных» отношений в академической среде пе-

рестала быть равновесной, что привело к распаду эффективного контракта в вузах России уже в 1990-е гг. Заработная плата преподавателей университета в абсолютном измерении существенно снизилась. Возникший и постоянно увеличивающийся разрыв между доходами работников вузов и специалистов со сходным уровнем образования в других организациях уже не мог компенсироваться социальными гарантиями и льготами. Преподаватели были вынуждены искать дополнительный заработок как внутри образовательной системы, так и за ее пределами. В результате в течение 1990-х гг. из академической системы ушло до 50 % преподавателей, многие из которых перешли в реальный сектор экономики. Не менее 1 % от общего числа работников вузов покинули страну. В университетах оставались лишь профессионально слабые преподаватели, не востребованные ни в коммерческом секторе, ни в зарубежных университетах, ни на государственной службе, ни где-либо еще. На место квалифицированных профессиональных преподавателей в вузы приходили молодые специалисты, с изначально иным уровнем компетенций и профессиональной культуры. В университетском сообществе начался процесс формирования новых норм.

К началу 2000-х гг. назрела необходимость изменения сложившейся системы. В 2004 г. началась масштабная реформа отечественной системы образования, результатом которой стало внедрение двухуровневой системы высшего образования (бакалавриат – магистратура), новая форма финансирования (нормативно-подушевой способ), единый государственный экзамен (ЕГЭ), а также новые критерии оценки эффективности деятельности преподавательского состава.

Вместе с тем (в отличие от советского периода) сегодня размер заработной платы в разных академических дисциплинах зависит от спроса на соответствующие образовательные программы.

¹⁰ Костюченко А. П. Статистический анализ основных показателей системы высшего профессионального образования в России [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/156/43762> (дата обращения: 12.01.2019).

Самая высокая заработная плата отмечается в экономических и общественных науках; искусство и естественные науки менее востребованы обучающимися, и преподаватели этих направлений подготовки получают в среднем более низкий доход. Следует отметить, что профессиональный статус преподавателя государственного вуза продолжает оставаться довольно ценным, поскольку достаточно большой объем свободного времени можно монетизировать, занявшись частным репетиторством или совмещая основную работу с частичной занятостью в других учебных заведениях. Полученный дополнительный доход компенсирует относительно низкий уровень заработной платы. В результате внедрения в трудовые договоры с преподавателями вузов требования вести научно-исследовательскую деятельность число формально занимающихся научной деятельностью преподавателей, заметно выросло. Тем не менее в целом показатели вовлеченности в разные формы такой деятельности остаются невысокими.

Сравнивая отечественную и зарубежную системы образования, следует заметить, что принципы их построения различны. Западная система основана на культивировании принципа свободы выбора. Студенты, которые еще в средней школе сами могут выбрать для себя изучаемые предметы, в вузе приобретают еще большие свободы. Время посещения занятий, сдачи экзаменов, набор изучаемых предметов остается за студентами. Курсы можно повторять несколько раз за период обучения, что нередко приводит к увеличению срока обучения до 7–8 лет. Отчисление из вуза за академическую неуспеваемость в таких условиях практически невозможно. В России же продолжает функционировать, по сути, авторитарная модель, заимствованная из советской системы высшего образования. Строгое расписание, обязательное посещение лекционных

и семинарских занятий, обучение только в составе академических групп, отчисление за академическую неуспеваемость, являвшиеся отличительными чертами советских вузов, успешно сохраняются до настоящего времени¹¹.

Таким образом, несмотря на реформирование, российская модель высшего образования продолжает сохранять целый ряд принципов советской модели, что приводит к внутренним противоречиям. В настоящее время можно констатировать возникновение некоторых проблем, причиной которых является столкновение принципиальных подходов к организации образовательного процесса и статуса преподавателей вузов в сложившейся и внедряемой моделях.

Во-первых, политика вуза относительно определения размеров заработной платы преподавателей в соответствии с федеральными нормами должна определяться Ученым советом. Финансирование научно-исследовательской деятельности преподавателей остается, как правило, недостаточным, за исключением национальных исследовательских университетов, которые составляют лишь 5 % от общего числа вузов в РФ. Это исключает возможность получения преподавателями достойного заработка в рамках одного учебного заведения.

Во-вторых, в настоящее время не существует единой системы оценки результатов преподавательской деятельности. Оценка эффективности труда преподавателей производится не по результатам собственно учебной деятельности, а по затратам. Трудовой контракт преподавателя представляет собой рамочный документ, который включает стандартные, типовые взаимные обязательства вуза как работодателя и преподавателя как работника, не учитывая особые условия его работы. Многие сотрудники вузов слабо представляют себе, какие условия их работы зафиксированы в контракте, а какие являются полуформализованной

¹¹ Андриюшкевич О. А., Денисова И. М. Опыт формирования предпринимательских университетов в контексте модели «тройной спирали» [Электронный ресурс] // Капитал страны. 2014. URL: http://kapital-rus.ru/articles/article/opyt_formirovaniya_predprinimatelskih_universitetov_v_kontekste_modeli_troj (дата обращения: 02.05.2018).



исторически закрепившейся практикой. Строго иерархизированная система взаимоотношений между преподавательским составом и администрацией вузов не позволяет первым вносить изменения и дополнения в типовые контракты, несмотря на то, что установленная нагрузка в реальности существенно возрастает, в том числе из-за роста бюрократической отчетности по преподавательской и научной деятельности.

В-третьих, высокая преподавательская нагрузка по основному месту работы, сочетающаяся с дополнительной занятостью, исключает для большинства преподавателей возможность полноценной научной работы, превращая ее в формальность. По данным Мониторинга экономики образования, в 2017 г. различными формами научной работы занимались 81 % преподавателей, но публиковали результаты своей научной деятельности только 67 %, причем в научных журналах, включенных в базы цитирования Web of Science и/или Scopus – только 18 %. В среднем в неделю на научную деятельность они тратили около 8 ч. (для сравнения – аудиторная нагрузка составляла около 19 ч., подготовка к аудиторным занятиям – 11 ч.)¹². Результативность исследовательской деятельности преподавателя только недавно начала рассматриваться как значимый фактор для продления контракта. Кафедры, факультеты и вуз в целом заинтересованы скорее в формальной отчетности, чем в реальных научных результатах, для чего создаются возможности для количественного роста формальных показателей через публикации внутренних сборников работ, тезисов внутренних конференций и др. [22].

В-четвертых, остающиеся работать в университете выпускники, как правило, не демонстрируют высокий уровень компетенций. У них небольшой опыт ра-

боты вне вуза, они имеют ограниченный круг академических связей за пределами своего университета или даже факультета и не стремятся его расширить. Их научные руководители остаются для них непрекращаемыми научными авторитетами. В качестве преподавателей они только транслируют полученные в том же вузе знания, не обогатив их собственным практическим опытом или разработками других научных школ.

В-пятых, сохранившаяся практика инбридинга как основы кадровой политики привела к тому, что внутренние организационные правила преподавательского сообщества доминируют над нормами профессиональной среды. В частности, внутренняя оценка, основанная на неформальных взаимоотношениях, становится более значимой, чем внешняя формализованная процедура. В результате карьерный рост в университете в отдельных случаях основывается не столько на очевидных академических достижениях, сколько на внутреннем положении и авторитете, что приводит к снижению качества проводимых в вузах исследований и их несоответствию потребностям рынка.

В последние два с лишним десятилетия в России наблюдается демографический спад, вызванный экономическими проблемами и снижением уровня жизни в 1990-х гг. В свою очередь, это является одной из основных причин резкого снижения количества абитуриентов, поступающих в университеты, вследствие чего конкуренция между вузами существенно возрастает. Вузы, не имеющие значительного кадрового потенциала, стремятся заполнить бюджетные места и сохранить контрольные цифры приема, чтобы обеспечить более высокий уровень заработной платы. Для этого они снижают требования к качеству абитуриентов, в основном ориентируясь на заинтересованных в получении формаль-

¹² Рудаков В. Н. Научная деятельность и публикационная активность: сравнительный анализ участия преподавателей исследовательских университетов и прочих вузов [Электронный ресурс] // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований. 2018. Вып. 14 (80). URL: [https://memo.hse.ru/data/2018/04/19/1150469669/iam_14_2018\(80\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2018/04/19/1150469669/iam_14_2018(80).pdf) (дата обращения: 12.01.2019).

ного статуса а не реальных знаний. Эти абитуриенты склонны также выбирать специальности, пользующиеся меньшим спросом, а в современных российских вузах, в отличие от советской практики, это — инженерные специальности. В итоге эти образовательные программы оказываются востребованы среди студентов, не способных освоить учебный материал и не желающих прилагать старания к процессу обучения. При этом вузы не заинтересованы в отчислении в период обучения не только коммерческих, но и бюджетных студентов¹³.

Между тем современная цифровая экономика привносит в образовательный процесс существенные особенности. В настоящее время студенты активно используют социальные сети, в том числе и для образовательных коммуникаций; им доступно виртуальное обучение, в результате чего виртуальное образовательное пространство для них является привычной средой для обучения.

Формирующаяся сейчас концепция «Университет 3.0» базируется на принципах образовательной среды, возникшей в результате развития цифровых технологий, а именно:

- все более широкое распространение мобильных устройств и, как следствие, практически стопроцентном оснащении студентов такими устройствами, что формирует техническую базу;

- активном развитии социального программного обеспечения и облачных сервисов, которые делают доступными для широкого использования приложения различного назначения и привносят в образование социальный аспект;

- создания на основе веб-сервисов контекстной образовательной среды для взаимодействия преподавателей и студентов в рамках учебного процесса и за его пределами, что изменяет педа-

гогическую базу всей образовательной системы¹⁴.

Ценностно-ориентированная модель организации образовательной деятельности «Университет 3.0» представлена на рисунке.

В настоящее время в системе высшего образования РФ отдельные элементы концепции «Университет 3.0» формируются преимущественно стихийно и главным образом за счет активного освоения новых технологий самими студентами, без поддержки преподавательского сообщества. Технологии виртуального образования, популярные среди студентов, изменяют традиционную роль преподавателя в учебном процессе, призывая их создавать открытые образовательные ресурсы в сотрудничестве со студентами. Тем самым происходит изменение самой образовательной парадигмы в сторону усиления персонализации и индивидуализации обучения. В этих условиях представляется, что заявленная задача — вхождение к 2020 г. пяти российских университетов в глобальный рейтинг QS — малореальна, хотя направление движения (внутреннее обновление и интернационализация деятельности российских университетов) выбрано правильное, и промежуточные результаты данной политики присутствуют. Несмотря на периодически возникающую в академической среде критику неэффективности Проекта 5-100, во многом благодаря его реализации, вузы — участники проекта, существенно увеличили число публикаций (в том числе иностранных), а также число иностранных студентов. В то же время эти результаты говорят скорее не о содержательном развитии системы высшего образования в России и улучшении качества деятельности вузов, а больше об эффективности отдельных моделей университетского управления,

¹³ Жуков В. И., Федякина Л. В. Российское образование: история, социология, экономика, политика : монография / В. И. Жуков, Л. В. Федякина; [Вол. ист.-социол. и психол.-пед. о-во]. М. : ВИПО, 2016. 599 с.

¹⁴ Педагог 3.0: подготовка учителя для школы будущего : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (23 марта 2016 г.) / редкол.: Е. Е. Егоров, И. Р. Новик. Нижний Новгород : Мининский ун-т, 2016. 303 с.



Р и с у н о к. Ценностно-ориентированная модель организации образовательной деятельности «Университет 3.0»

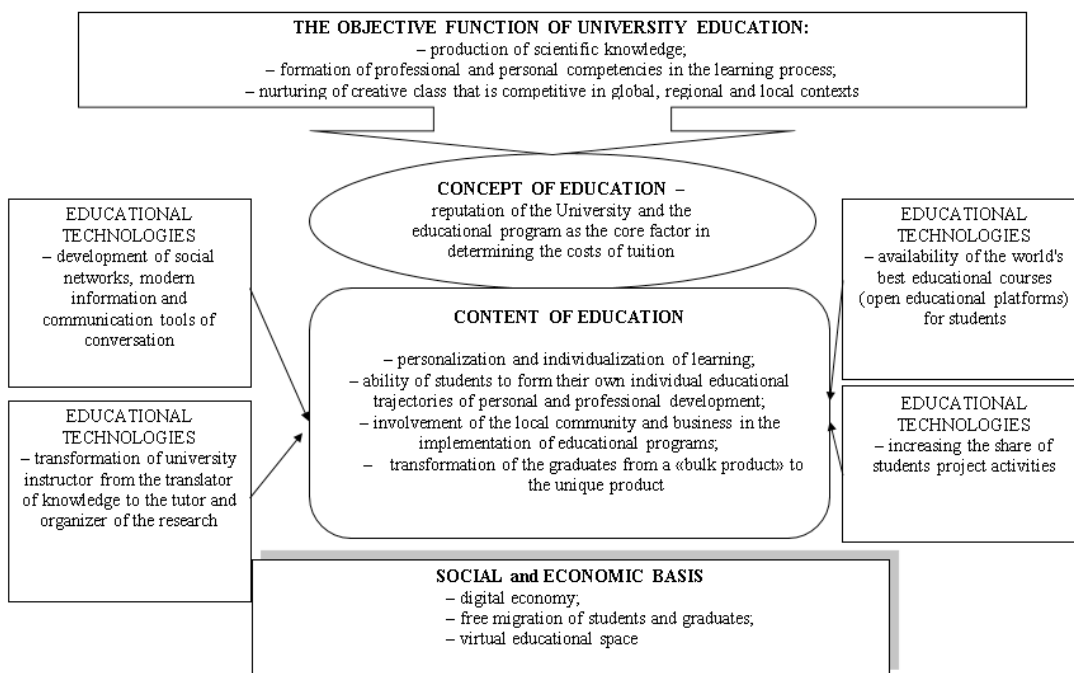


Figure. Value-oriented model for the organization of educational activity «The University 3.0»

нацеленных на достижение формальных показателей.

В рамках внедрения ценностно-ориентированной модели организации образовательного процесса в Северо-Западном институте управления РАНХиГС проведены некоторые инновации, способствующие более успешному внедрению модели «Университет 3.0».

Во-первых, институционализированы новые структуры руководителей образовательных направлений (РОНов), основной задачей которых является разработка и реализация всей линейки образовательных программ, включая формирование учебной нагрузки, расстановки преподавателей, определение тем квалификационных работ и т. д.

Во-вторых, управление образовательным процессом передано на уровень руководителя отдельной структуры (декана или РОНа), оценка эффективности деятельности которого определяется в первую очередь в соответствии с показателями конечного результата образовательной деятельности (набора и выпуска студентов, их трудоустройства), а не процесса обучения.

В-третьих, приняты меры по увеличению доли технологий электронного обучения, в частности обеспечения доступа студентов к дистанционным курсам, размещенным в корпоративной сети вуза.

В-четвертых, при формировании учебного материала акцент смещается на практико-ориентированные и проектные курсы, которые позволяют сформировать у обучающихся навыки организации взаимодействия государства и общества, владения технологиями организации государственно-частного партнерства и использования других социальных технологий в интересах совершенствования публичного управления.

В-пятых, создаются научно-учебные группы («мастерские государственного и общественного управления»), обеспечивающие кураторство организаций-партнеров института в части прохождения студентами практики и внеучебных мероприятий, связанных с ос-

воением конкретных профессиональных компетенций.

В результате внедрения предложенных инноваций в институте достигнуто новое качество образовательного процесса. В учебные планы включены открытые лекции руководителей органов исполнительной власти, в том числе Администрации Санкт-Петербурга, созданы интегрированные образовательные продукты, формирующие дополнительные компетенции выпускников основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Выпускники факультета государственного и муниципального управления (ФГиМУ) в 2018 г. наравне с дипломом о высшем образовании получили удостоверение о повышении квалификации по программе «Управление государственными и муниципальными закупками». Изменилась кадровая политика. В качестве источников преподавательских кадров рассматриваются практики со значительным опытом работы в органах государственной власти, а также молодые преподаватели, имеющие научные степени и опыт работы в ведущих вузах. Институт активно практикует проектную работу, например, соревнования среди студентов высших и средних профессиональных образовательных организаций России, тестирующих их навыки и знания в формате бизнес-игры (Всемирный кубок «Управляй!»), сотрудничает с Академией Ворлдскиллс Россия – структурным подразделением Агентства развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)». В рамках профориентационной работы организован «Образовательный лекторий» и Школа будущих стратегов, открыта Базовая школа при Президентской Академии. В рамках научной деятельности проводится общественно-научный конгресс «Горчаковские чтения».

Таким образом, внедрение новых технологий позволяет решить целый ряд задач, обусловленных переходом к функционированию в рамках концепции «Университет 3.0». В первую



очередь, обеспечивается партнерское взаимодействие между студентами и преподавателями в рамках подготовки образовательного продукта, внимание всего коллектива института фокусируется на результате обучения, т. е. объеме и качестве получаемых навыков, конкретизируется содержание обучения с учетом потребностей конечного заказчика – системы государственного управления. Все это позволяет персонализировать высшее образование и сосредоточиться на индивидуальной, личностно-ориентированной подготовке специалистов, имеющих уникальные знания и навыки, востребованные у работодателя.

Обсуждение и заключение

По итогам проведенного исследования можно предложить для обсуждения некоторые выводы.

В современных условиях цифровой экономики система высшего образования сталкивается с рядом вызовов. Во-первых, в условиях конкуренции университеты не могут дальше сохранять кадровую политику, ориентированную на внутренние ресурсы. Задача привлечения высококвалифицированных преподавателей тесно связана с необходимостью формирования более прозрачной системы оценки эффективности их деятельности, а также более тесного сочетания результатов этой оценки с их материальным стимулированием. Во-вторых, возникает необходимость повышения качества предоставляемых образовательных услуг, а также активного формирования репутации вуза, которая впоследствии может быть использована для привлечения дополнительных инвестиций.

Проведенное исследование не представляет собой исчерпывающий анализ сформировавшихся образовательных трендов. В дальнейшем необходимо более детальное исследование мотивации преподавателей и студентов, изучение перспектив, которые открываются при внедрении новых образовательных технологий. Тем не менее обобщение рассмотренных практик позволяет пред-

ложить некоторые рекомендации для нивелирования возникающих угроз. По нашему мнению, вузам целесообразно сочетать мероприятия по уменьшению затрат по формированию востребованности образовательного продукта, т. е. по повышению его качества и уникальности, которые в модели «Университет 3.0» формируют стоимость образовательных услуг. При этом основной акцент необходимо делать на ценностно-ориентированную компоненту.

К таким мероприятиям относятся:

1. Оптимизация учебного плана, подразумевающая исключение невостребованных или избыточных курсов, значение которых фактически заключается в сохранении существующего состава НПП с целью формирования у студентов востребованных рынком компетенций.

2. Необходим жесткий отсев, позволяющий на выходе получать качественного выпускника. Например, юридический факультет СПбГУ решительно отчисляет неуспевающих студентов в том числе и платного отделения (даже с выпускного курса), а НИУ «Высшая школа экономики» в случае обнаружения плагиата в студенческих работах, однозначно отчисляет таких студентов, но от этого востребованность диплома и выпускников несколько не снижается.

3. Дополнительные финансовые средства, необходимые для повышения качества преподавательского состава, можно получить за счет привлечения ресурсов работодателей, а также за счет более рационального использования площадей посредством применения технологий электронного обучения.

Таким образом, значимость проведенного исследования заключается в актуализации ценностно-ориентированного аспекта образовательной деятельности, требующего переноса внимания с формальных экономических показателей на репутационные риски, возникающие в процессе функционирования высшей школы. Глобализация рынка образования порождает реальную конкуренцию между российскими и зарубежными университетами, полу-

чающими доступ к российским выпускникам, желающим получить степени бакалавра, магистра или PhD. Пока по российским меркам доля таких студентов невелика, но она увеличивается. Сегодня стоит задача обеспечить прорыв в развитии, в создании инновационной экономики, для чего нужны компетентные, высокопрофессиональные специалисты. Именно студенты – клиенты и в большей степени партнеры системы образования – могут обеспечить этот прорыв, однако если российская система образования не трансформируется в соответствии с новыми требованиями, то в условиях активного использо-

вания виртуального пространства самое ее сохранение может стать проблематичным.

Разработанные рекомендации будут полезны не только руководству вузов, но и органам государственной власти при формулировании направлений дальнейшего реформирования российской образовательной системы. Внедрение предложенных мероприятий позволит не только усовершенствовать кадровую политику учебных заведений, но и привлечь студентов, заинтересовать их не только внеучебной активностью, но и участием в формировании собственно образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Izak M., Kostera M., Zawadzki M.* The Future of University Education. London : Palgrave Macmillan. 2017. 346 p. URL: <https://www.palgrave.com/de/book/9783319468938> (дата обращения: 12.01.2019).
2. *Игнатов И. И.* Роль Акта Бэя-Доула в трансфере научных знаний и технологий из американских университетов в корпоративный сектор: итоги тридцатилетнего пути // Наука. Инновации. Образование. 2012. № 12. С. 159–188. URL: <http://sie-journal.ru/2012-2> (дата обращения: 12.01.2019).
3. *Салми Дж., Фруммин И. Д.* Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 25–68. URL: <https://vo.hse.ru/2013--1/97497539.html> (дата обращения: 12.01.2019).
4. *Wissem J. G.* Creating Wealth from University Know-How: The Role of Technostarters // Enhancing the Effectiveness of Innovation, Edward Elgar Publishing / J. G. Djarova, W. Molle (eds). 2009. Pp. 521–539.
5. *Lane J. E.* Higher Education System 3.0: Adding Value to States and Institutions // Higher Education System 3.0: Harnessing Systemness, Delivering Performance. 2013. Pp. 3–26. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED573016> (дата обращения: 12.01.2019).
6. *Головкин Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А.* Университет третьего поколения: Б. Кларк и Й. Уисема // Высшее образование в России. 2016. № 8-9. С. 40–47. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/838> (дата обращения: 12.01.2019).
7. *Абрамов С. М.* Проблемы высшего образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. 2016. № 2. URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2016/200> (дата обращения: 12.01.2019).
8. *Голицына И. Н.* Технология Образование 3.0 в современном учебном процессе // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17, № 3. С. 646–656. URL: <https://www.j-ets.net/ETS/russian/periodical/izgurn.html> (дата обращения: 12.01.2019).
9. Future prospects for young faculty across the academic world: a global comparison and assessment. Young faculty in the 21st century: International Perspectives / M. Finkelstein [et al.]. State University of New York Press, 2015. Pp. 321–350.
10. *Барков А. В., Гришина Я. С.* «Университет 3.0»: правовая модель участия вуза в инновационном предпринимательстве // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 3. С. 11. URL: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/3655/10152> (дата обращения: 12.01.2019).
11. *Карпов А. О.* Современный университет как драйвер экономического роста: модели и миссии // Вопросы экономики. 2017. № 3. С. 58–76. DOI: 10.32609/0042-8736-2017-3-58-76
12. *Чекмарев В. В., Губин В. В.* Мировой социально-экономический контент высшего образования. Обзор книг Бертона Кларка // Экономика образования. 2013. № 1. С. 131–133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19063353> (дата обращения: 12.01.2019).



13. Мартынов Б. В., Цвентух А. В. Принципы и методы адаптации образовательной организации в условиях изменений // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 7-2. С. 293–296. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11740> (дата обращения: 12.01.2019).
14. Иванкина Л. И. Тенденции современного образования и проблема целостного развития личности // Известия Томского политехнического университета. 2003. Т. 306, № 3. С. 132–140. URL: <http://izvestiya.tpu.ru/archive/oldest/article?id=181687&journalId=&issue=181574> (дата обращения: 12.01.2019).
15. Wissema J. G. Towards the Third Generation University. Managing the University in Transition. USA: Edward Elgar Publishing, 2009. 252 p.
16. Zawadzki M. Can University Be an Autonomous Organization? Critical Reading of the Modern Academia Through the Hermann Hesse's 'The Glass Bead Game' // Rhetoric and Narratives in Management Research. Book of Abstracts. Barcelona: ESADE, 2013. P. 115–116.
17. Балашиов А. И., Хусаинова В. М. Проект «5-100»: погоня за глобальной конкурентоспособностью или инструмент перезагрузки национальной системы высшего образования? // Экономика и управление. 2016. № 10. С. 79–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27541717> (дата обращения: 12.01.2019).
18. Leja K., Nagucka E. J. Creative destruction of the university. Culture Management. 2013. Vol. 6, No. 3. URL: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/14389/WP_GUTFME_A_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 12.01.2019).
19. Han S. China's Education Policy-Making: A Policy Network Perspective // Journal of Education Policy. 2017. Vol. 32, Issue 4. Pp. 389–413. DOI: 10.1080/02680939.2017.1291998
20. Chevalier A. Does Higher Education Quality Matter in the UK? // Factors Affecting Worker Well-being: The Impact of Change in the Labor Market (Research in Labor Economics, Vol. 40) / S. W. Polachek, K. Tatsiramos (ed.). Emerald Group Publishing Limited, 2014. Pp. 257–292. DOI: 10.1108/S0147-912120140000040010
21. Сивак Е. В., Юдкевич М. М. Академический инбридинг: за и против // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 170–187. DOI: 10.17323/1814-9545-2009-1-170-187
22. Sanina A. G., Balashov A. I., Kaysarova V. P. Public Administration Research in Contemporary Russia: An Analysis of Journal Publications, 2010–2014 // International Journal of Public Administration. 2017. Vol. 40, Issue 12. Pp. 1036–1049. DOI: 10.1080/01900692.2016.1229678

Поступила 02.08.2018; принята к публикации 21.11.2018; опубликована онлайн 29.03.2019.

Об авторах:

Балашов Алексей Игоревич, заведующий кафедрой государственного и муниципального управления, руководитель образовательного направления «Государственное и муниципальное управление» Северо-Западного института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (199178, Россия, г. Санкт-Петербург, Средний пр. В.О., д. 57/43), доктор экономических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3219-085X>**, **Scopus ID: 57191285363**, aleksey.i.balashov@gmail.com

Барабанов Антон Анатольевич, доцент кафедры государственного и муниципального управления Северо-Западного института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (199178, Россия, г. Санкт-Петербург, Средний пр. В.О., д. 57/43), кандидат политических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7570-537X>**, **Researcher ID: E-1797-2019**, tony.barabanov@list.ru

Васильева Елена Александровна, профессор кафедры государственного и муниципального управления Северо-Западного института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (199178, Россия, г. Санкт-Петербург, Средний пр. В.О., д. 57/43), доктор социологических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3185-3957>**, **Scopus ID: 56712544900**, **Researcher ID: H-1865-2015**, vasilieva_ea@bk.ru

Лушин Александр Иванович, профессор кафедры государственного и муниципального управления Северо-Западного института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (199178, Россия, г. Санкт-Петербург, Средний пр. В.О., д. 57/43), доктор исторических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3432-9491>**, lushinai@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Балашов Алексей Игоревич – общенаучное руководство исследованием; анализ и обобщение результатов исследования.

Барабанов Антон Анатольевич – обзор литературы по проблеме исследования; обобщение результатов исследования.

Васильева Елена Александровна – обзор литературы по проблеме исследования; анализ применяемой методики исследования; анализ и обобщение результатов исследования.

Лушин Александр Иванович – обзор литературы по проблеме исследования; обобщение результатов исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Izak M., Kostera M., Zawadzki M. The Future of University Education. London: Palgrave Macmillan; 2017. Available at: <https://www.palgrave.com/de/book/9783319468938> (accessed 12.01.2019). (In Eng.)
2. Ignatov I.I. [The Role of the Bay-Dole Act in the Transfer of Scientific Knowledge and Technology from American Universities to the Corporate Sector: The Results of a Thirty-Year Journey]. *Nauka. Innovatsii. Obrazovaniye* = Science. Innovation. Education. 2012; (12):159-188. Available at: <http://sie-journal.ru/2012-2> (accessed 12.01.2019). (In Russ.)
3. Salmi J., Frumin I. Excellence Initiatives to Establish World-Class Universities: Evaluation of Recent Experiences. *Voprosy obrazovaniya* = Issues of Education. 2013; (1):25-68. Available at: <https://vo.hse.ru/2013--1/97497539.html> (accessed 12.01.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Wissema J.G. Creating Wealth from University Know-How: The Role of Technostarters. In: J. G. Djavorova, W. Molle (eds). Enhancing the Effectiveness of Innovation, Edward Elgar Publishing; 2009. p. 521-539. (In Eng.)
5. Lane J.E. Higher Education System 3.0: Adding Value to States and Institutions. *Higher Education System 3.0: Harnessing Systemness, Delivering Performance*. 2013. p. 3-26. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED573016> (accessed 12.01.2019). (In Eng.)
6. Golovko N.V., Zinevich O.V., Ruzankina E.A. Third Generation University: B. Clark and J. Wissema. *Vysshye obrazovaniye v Rossii* = The Higher Education in Russia. 2016; (8-9):40-47. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/838> (accessed 12.01.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Abramov S.M. [Problems of Higher Education in the Russian Federation] [Electronic recourse]. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka* = Institute of a Human Being Education Bulletin. 2016; (2). Available at: <https://eidos-institute.ru/journal/2016/200> (accessed 12.01.2019). (In Russ.)
8. Golitsyna I.N. [Technology Education 3.0 in the Modern Educational Process]. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo* = Educational Technologies and Society. 2014; 17(3):646-656. Available at: <https://www.j-ets.net/ETS/russian/periodical/izgurn.html> (accessed 12.01.2019). (In Russ.)
9. Finkelstein M. Future Prospects for Young Faculty Across the Academic World: A Global Comparison and Assessment. *Young Faculty in the 21st century: International Perspectives*. State University of New York Press; 2015. p. 321-350.
10. Barkov A.V., Grishina Ya.S. [University 3.0: The Legal Model of the University's Participation in Innovative Entrepreneurship]. *Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* = Kant Baltic Federal University Bulletin. Series: Humanities and Social Sciences. 2017; (3):11. Available at: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/3655/10152> (accessed 12.01.2019). (In Russ.)
11. Karpov A. Modern University as an Economic Growth Driver: Models & Missions. *Voprosy ekonomiki* = Issues of Economics. 2017; (3):58-76. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.32609/0042-8736-2017-3-58-76
12. Chekmarev V.V., Gubin V.V. The World Social and Economic Context of the Higher Education (Review of Books of Burton R. Clark). *Ekonomika obrazovaniya* = Education Economy. 2013; (1):131-133. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19063353> (accessed 12.01.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
13. Martynov B.V., Tsvetukh A.V. Principles and Methods of Adaptation of Educational Organization in the Conditions of Changes. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy* = International Journal of Applied and Fundamental Research. 2017; (7-2):293-296. Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11740> (accessed 12.01.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Ivankina L.I. [Trends in Modern Education and the Problem of Holistic Personality Development]. *Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta* = News of Tomsk Polytechnic University. 2003;



306(3):132-140. Available at: <http://izvestiya.tpu.ru/archive/oldest/article?id=181687&journalId=&issue=181574> (accessed 12.01.2019). (In Russ.)

15. Wissema J.G. Towards the Third Generation University. Managing the University in Transition. USA: Edward Elgar Publishing; 2009.

16. Zawadzki M. Can University Be an Autonomous Organization? Critical Reading of the Modern Academia Through the Hermann Hesse's 'The Glass Bead Game'. *Rhetoric and Narratives in Management Research. Book of Abstracts*. Barcelona: ESADE; 2013. p. 115-116.

17. Balashov A.I., Khusainova V.M. Project 5-100: A Quest for Global Competitiveness or a Tool for the Reboot of the National System of Higher Education? *Ekonomika i upravleniye* = Economics and Management. 2016; (10):79-86. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27541717> (accessed 12.01.2019). (In Russ., abstract in Eng.)

18. Leja K., Nagucka E.J. Creative Destruction of the University. *Culture Management*. 2013; 6(3). Available at: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/14389/WP_GUTFME_A_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accessed 12.01.2019). (In Eng.)

19. Han S. China's Education Policy-Making: A Policy Network Perspective. *Journal of Education Policy*. 2017; 32(4):389-413. (In Eng.) DOI: 10.1080/02680939.2017.1291998

20. Chevalier A. Does Higher Education Quality Matter in the UK? In: S. W. Polachek, K. Tatsiramos (eds.). Factors Affecting Worker Well-being: The Impact of Change in the Labor Market (Research in Labor Economics, Vol. 40). Emerald Group Publishing Limited; 2014. p. 257-292. (In Eng.) DOI: 10.1108/S0147-91212014000040010

21. Sivak E., Yudkevich M. Academic Inbreeding: Pro and Contra. *Voprosy obrazovaniya* = Issues of Education. 2009; (1):170-187. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17323/1814-9545-2009-1-170-187

22. Sanina A.G., Balashov A.I., Kaysarova V.P. Public Administration Research in Contemporary Russia: An Analysis of Journal Publications, 2010–2014. *International Journal of Public Administration*. 2017; 40(12):1036-1049. (In Eng.) DOI: 10.1080/01900692.2016.1229678

Submitted 02.08.2018; revised 21.11.2018; published online 29.03.2019.

About the authors:

Aleksey I. Balashov, Head of Chair of State and Municipal Management, Head of the Educational Direction "State and Municipal Management", The North-West Institute of Management – Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (57/43 Sredniy Prospekt V.O., Saint Petersburg 199178, Russia), Dr.Sci. (Economics), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3219-085X>**, **Scopus ID: 57191285363**, aleksey.i.balashov@gmail.com

Anton A. Barabanov, Associate Professor of Chair of State and Municipal Management, The North-West Institute of Management – Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (57/43 Sredniy Prospekt V.O., Saint Petersburg 199178, Russia), Ph.D. (Political Science), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7570-537X>**, **Researcher ID: E-1797-2019**, tony.barabanov@list.ru

Elena A. Vasilyeva, Professor of Chair of State and Municipal Management, The North-West Institute of Management – Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (57/43 Sredniy Prospekt V.O., Saint Petersburg 199178, Russia), Dr.Sci. (Sociology), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3185-3957>**, **Scopus ID: 56712544900**, **Researcher ID: H-1865-2015**, vasilieva_ea@bk.ru

Alexander I. Lushin, Professor of Chair of State and Municipal Management, The North-West Institute of Management – Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (57/43 Sredniy Prospekt V.O., Saint Petersburg 199178, Russia), Dr.Sci. (History), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3432-9491>**, lushinai@mail.ru

Contribution of the authors:

Alexey I. Balashov – scientific supervision of the study; analysis and generalization of the research results.

Anton A. Barabanov – review of the literature on the research problem; analysis and generalization of the research results.

Elena A. Vasilyeva – review of the literature on the research problem; analysis of the applied research methodology; analysis and generalization of the research results.

Alexander I. Lushin – review of literature on the problem of research; analysis and synthesis of the results of the study.

All authors have read and approved the final manuscript.



Интеграция гибридных музыкальных инструментов в российскую фортепианную исполнительскую школу

И. В. Мальных

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Россия,
troizel@mail.ru*

Введение. В данной статье в рамках проблемы модернизации образования рассматривается вопрос внедрения гибридного фортепиано в систему российского музыкального образования. С учетом того, что данные инструменты появились сравнительно недавно, актуальным на сегодняшний день является не только изучение зарубежных исследований, касающихся применения дисклавир, но и анализ перспектив его использования в области отечественного фортепианного исполнительства. Цель статьи – анализ особенностей применения гибридного музыкального инструмента дисклавир с дополнительным комплексом технических средств студентами высших учебных заведений г. Москвы. **Материалы и методы.** В экспериментальной части исследования использовалась американская методика К. Райли, на основе которой были разработаны и применены дополнительные методы работы с дисклавиrom. Для оценки профессиональных умений и навыков студентов был выбран деятельностный критерий.

Результаты исследования. На основе педагогического наблюдения, интервьюирования и эссе участников эксперимента было установлено, что использование гибридного музыкального инструмента и дополнительных технических средств улучшает интеллектуальные, исследовательские и творческие способности студентов, поскольку позволяет воспринимать себя в акустическом формате с позиции педагога; проводить не только слуховой, но и визуальный анализ исполнения; сравнивать свои ощущения от игры с точными данными, зафиксированными дисклавиrom; вносить изменения в MIDI-запись своего исполнения без потери качества.

Обсуждение и заключение. Исследование доказывает эффективность применения специально разработанных методов работы с дисклавиrom и дополнительными техническими средствами. В связи с полученными результатами в дальнейшем представляется перспективным изучить возможности использования данных технологий в классе специального фортепиано и камерного ансамбля на разных уровнях образования. Данное исследование может представлять интерес как для студентов-пианистов, так и для педагогов кафедры фортепиано средних специальных и высших учебных заведений.

Ключевые слова: гибридный музыкальный инструмент, дисклавир, MIDI-графика, самостоятельная подготовка студентов, профессиональные способности

Благодарности: автор выражает признательность рецензентам, проводившим слепое анонимное рецензирование данной работы, а также Артистическому центру Ямаха, на базе которого была проведена экспериментальная часть исследования.

Для цитирования: Мальных И. В. Интеграция гибридных музыкальных инструментов в российскую фортепианную исполнительскую школу // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 137–149. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.137-149

© Мальных И. В., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Integration of Hybrid Musical Instruments into Russian Piano School

I. V. Malykhina

*Moscow City University, Moscow, Russia,
troizel@mail.ru*

Introduction. The article presents the introduction of the hybrid musical instrument (disklavier) into the system of Russian music education. This new instrument has appeared relatively recently. It is relevant to study the world experience of using the hybrid piano and to analyze the prospects for applying it in the field of Russian piano performance. The purpose of the article is to analyze the specifics of using the hybrid musical instrument with additional equipment among students of higher educational institutions of Moscow.

Materials and Methods. In the experimental part of the study, the American method of K. Riley was used. The additional techniques of working with disklavier and additional equipment based on Riley's method were developed and applied. An activity criterion was chosen to assess the professional skills of students.

Results. Based on pedagogical observation and interviewing, it was established that the use of a hybrid musical instrument and additional equipment improves the intellectual, research and creative abilities of students. The disklavier allows students to hear themselves in acoustic format from the position of a teacher. The instrument provides auditory and visual analysis of performance. The students can compare their feelings from the game with the exact data recorded by the disklavier and make changes to the record without losing its quality.

Discussion and Conclusion. The study demonstrates the effectiveness of the use of specially developed methods of working with the disklavier and additional equipment. More work will need to be done to determine the influence of new technologies in the class of a special piano and chamber ensemble at various levels of education. This study may be of interest both for students and teachers of the piano department at secondary special and higher educational institutions.

Keywords: hybrid musical instrument, disklavier, MIDI, self-preparation of students, professional abilities

Acknowledgements: The author expresses her appreciation to the reviewers for the review of this research paper, and also thanks the Yamaha Artistic Center in Moscow for supporting the experimental part of the study.

For citation: Malykhina I.V. Integration of Hybrid Musical Instruments into Russian Piano School. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(1):137-149. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.137-149

Введение

В настоящее время в отечественной системе музыкального образования активно и успешно ведется работа по внедрению новых видов технологий: классы оборудуются интерактивными досками и электронными музыкальными инструментами, в институтах применяется система управления курсами (Moodle), библиотеки оцифровывают редкие издания нот и т. д. Однако, как замечает С. Л. Самарцева, среди преподавателей исполнительских дисциплин, несмотря на большой интерес студентов к новым видам технических средств, до сих пор еще можно встретить довольно предвзятое отношение к возможностям применения дополнительного современного оборудования [1]. Основными причинами такой ситуации являются незначительное число фундаментальных научных исследований в данной области;

недостаточный объем специальных технических знаний у преподавательского состава; ограниченное количество часов учебного процесса (педагоги в ходе разбора исполнительских ошибок студентов не часто пользуются записывающими средствами, так как любое воспроизведение записи требует дополнительного времени на ее прослушивание).

Однако прогресс не стоит на месте, результатом чего стало создание гибридного музыкального инструмента дисклавира, представляющего собой высокотехнологичную комбинацию акустических и электронных компонентов. С учетом того, что данное техническое оборудование несет в себе большой педагогический потенциал, не требует специальных знаний по ее использованию, а также быстрыми темпами развивается за рубежом, на сегодняшний день актуальной является тема интеграции

дисклавира в российскую фортепианную исполнительскую школу.

Цель статьи – выявить особенности применения гибридного музыкального инструмента студентами высших учебных заведений г. Москвы и проанализировать открывающиеся перспективы внедрения комплекса технических средств (дисклавира, компьютера с MIDI-редактором, проектора, экрана) в отечественную систему музыкального образования.

Обзор литературы

Как не раз было отмечено И. Б. Горбуновой, на протяжении длительного времени за рубежом не теряет своей актуальности идея расширения возможностей музыкально-исполнительского искусства с помощью создания современных типов дополнительного оборудования [2]. Так, благодаря научно-техническому прогрессу появились следующие технологии:

- механические воспроизводящие звуки с помощью валика с выступлениями инструменты: карильоны (XIII в.), музыкальные шкатулки (XV–XVI в.), пианолы (XIX в.) и т. д.;

- механические записывающие и воспроизводящие движения пианистов музыкальные инструменты: Велте-Миньон, Ампиго (XX в.) и др.;

- звукозаписывающая и воспроизводящая аппаратура (начиная с фоноавтографа Э. Скотта (XIX в.) и заканчивая современными установками);

- синтезирующие звуки музыкальные инструменты (от «музыкального телеграфа» Э. Грейя (XIX в.) до различных видов синтезаторов по типу Minimoog и др.).

Важным также является тот факт, что не только инженеры, но и педагоги для детального исследования исполнительских возможностей музыкантов активно конструируют новые виды технического оборудования. Например, К. Э. Сишор в 1936 г. создал специальный прибор (Seashore Music Tests), который мог абсолютно точно зафиксировать на светочувствительной бумаге все движения пианиста¹. Данное устройство состояло из множества элементов (лампы, линз, специальной пластинки, крепящихся к молоточкам рояля и т. д.), которые размещались непосредственно внутри инструмента, о чем более подробно изложено в работе К. Райли². Используя на уроках данное оборудование, а также анализируя исполнение пианистов «изнутри» с помощью графиков, К. Э. Сишор одним из первых пришел к выводу, что применение дополнительного аппаратного обеспечения в исполнительских дисциплинах, а именно в классе фортепиано, позволяет значительно ускорить процесс работы над музыкальным произведением.

Как замечают исследователи, прибор К. Э. Сишора до сих пор не потерял своей значимости и вдохновляет их на:

- изучение с помощью различного оборудования (микрофонов, синтезаторов с MIDI-выходом, цифровых фортепиано и др.) исполнительских движений (И. Бенгтссон, А. Габриелссон, Дж. Сунберг, И. Фриден, А. Аскенфелт, Л. Санг-Хи и др.)³ и интерпретаций музыкальных произведений (Б. Х. Рипп, М. Адачи, Х. Шода и др.) [3; 4];

- разработку новых педагогически ориентированных приборов (нарукав-

¹ Miles W. R. Carl Emil Seashore 1866–1949. A Biographical Memoir. Publisher: National Academy of Sciences Washington D. C., 1956. 54 p. URL: <http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/seashore-carl.pdf> (дата обращения: 08.03.2018).

² Riley K. Understanding Interpretive Nuance in Piano Performance Through Aural/Visual Feedback. Publisher: VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co. KG, 2009. 117 p.

³ Bengtsson I., Gabrielsson A. Analysis and Synthesis of Musical Rhythm // Studies of Music Performance. 1983. Pp. 27–60. URL: <http://www.speech.kth.se/music/publications/kma/papers/kma39-ocr.pdf> (дата обращения: 08.03.2018); Sunberg J., Fryden L., Askenfelt A. What Tells You the Player is Musical & An Analysis-by-Synthesis Study of Music Performance // Studies of Music Performance. 1983. Pp. 61–75. URL: <http://www.speech.kth.se/music/publications/kma/papers/kma39-ocr.pdf> (дата обращения: 08.03.2018); Sang-Hie Le. Hand Biomechanics in Skilled Pianists Playing a Scale in Thirds // Medical Problems of Performing Artists. 2010. Pp. 167–174. URL: <http://music.arts.usf.edu/content/articlefiles/1396-Hand-Biomechanics-in-Skilled-Pianists-Playing-a-Scale-in-Thirds.pdf> (дата обращения: 08.03.2018).



ников (А. Хаджакос⁴), костюмов с датчиками, фиксирующими каждое перемещение пианиста (Дж. МакРитчи [5; 6]) и др.);

– создание современных технических комплексов через комбинирование имеющегося в широком доступе аппаратного обеспечения (Л. Ф. Хамонд⁵, С. А. Бутманн, А. Кинг, И. Химонидес [7] и др.).

Особой популярностью, как отмечено в исследованиях Ф. Г. Нассралах [8], В. Вайт Гиббс⁶, на данный момент пользуется гибридный музыкальный инструмент «дисклавир», представляющий собой акустическое фортепиано (рояль или пианино) со встроенной электронной системой, состоящий из датчиков, соленоидов, сервоприводов и других элементов, которые управляются специальной операционной системой. Таким образом, инструмент не только не противоречит требованиям к комплектации класса (так как в основе своей обладает всеми элементами акустического фортепиано), но и расширяет возможности традиционной системы обучения, а именно позволяет:

– записывать в пределах 1 024 градаций все исполнительские характеристики пианиста (оптические датчики на молоточках, клавишах и педалях считывают информацию о силе, скорости, времени, продолжительности, глубине перемещений всех подвижных элементов инструмента);

– воспроизводить за счет движения клавиш и педалей записи исполнений в акустическом формате (система сервоприводов под управлением микропро-

цессоров в соответствии с имеющейся информацией приводит в движение все подвижные элементы инструмента – клавиши, молоточки и педали);

– работать в коммутации с различными типами технических средств (микрофоном, видеокамерой, компьютером, звукоусилителем и т. д.)⁷;

– через сеть Интернет подсоединяться к другому дисклавиру (когда каждое движение, созданное на одном из инструментов, одновременно воспроизводится на другом)⁸.

Как заметила С. Сик, благодаря последней описанной нами функции дисклавир особенно популярен в США, поскольку позволяет педагогам, не выезжая за пределы своего места жительства, проводить со студентами на любом конце земного шара дистанционные занятия, мастер-классы, концерты, фестивали. Таким образом, анализируя ресурсы данного инструмента, исследователь приходит к выводу, что дисклавир – это «формула будущего для музыкального образования»⁹.

Что же касается вопросов применения различного рода дополнительного оборудования в отечественной фортепианной исполнительской школе, то следует отметить, что в последнее время наблюдается все больший интерес ученых и педагогов к данной теме. Так, И. В. Шлыкова, Р. В. Панкевич, Е. Н. Илларионова и М. Г. Миннегалиева в своих исследованиях рассматривают преимущества использования видеозаписывающей аппаратуры в инструментально-исполнительской подготовке студентов

⁴ *Hadjakos A.* Sensor-Based Feedback for Piano Pedagogy. Thesis Ph. D. Darmstadt, 2011. 158 p. URL: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2797/1/TelisDiss.pdf> (дата обращения: 08.03.2018).

⁵ *Hamond L. F.* The Pedagogical Use of Technology-Mediated Feedback in a Higher Education Piano Studio: An Exploratory Action Case Study. Thesis Ph. D. UCL Institute of Education, University College London, 2017. 444 p. URL: http://discovery.ucl.ac.uk/1546538/1/Hamond_PhD%202017%20HAMOND%20L%20F.pdf (дата обращения: 08.03.2018).

⁶ *Wayt Gibbs W.* A High-tech Piano Treats a Repetitive Stress Disorder // Scientific American, Inc. 2003. Pp. 28–29.

⁷ Introducing RePerform for the Disklavier [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nfCHMCyiHwI> (дата обращения: 08.03.2018).

⁸ Yamaha Disklavier Education Network [Электронный ресурс]. URL: <http://yamahaden.com> (дата обращения: 08.03.2018).

⁹ Отборочный тур «e-Piano Junior Competition Junior Competition» в Москве [Электронный ресурс] // Играем с начала. Da Capo al Fine. 2011. URL: <http://gazetaigraem.ru/a14201104> (дата обращения: 01.03.2018).



[9–11]. В свою очередь, Д. В. Прокофьев, И. В. Красильников и М. С. Красильникова представляют результаты внедрения дисциплины «Синтезатор» в систему начального музыкального образования [12; 13]. В то же время, несмотря на встречающийся скепсис преподавательского состава [1; 14], в России ведется активная работа по исследованию педагогического потенциала музыкально-компьютерных технологий [15], MIDI-инструментов [16] и цифровых фортепиано [17–19].

Также внимание исследователей привлекают уникальные ресурсы дисклавира: проводятся циклы дистанционных занятий¹⁰, концертов и мастер-классов¹¹; изучаются (в том числе в публикациях автора [20–22]) основные возможности данного гибридного музыкального инструмента. Так, в работах А. Ю. Иванова, Е. Н. Илларионовой и М. Г. Миннегалиевой рассматриваются педагогические перспективы использования функции дистанционного подключения в рамках отечественной системы обучения [23; 24], а Т. Г. Мариупольская и И. Н. Сергиенко обращают внимание на возможность интенсификации процесса подготовки студентов-пианистов с помощью локальных ресурсов инструмента [25; 26].

С учетом того, что дисклавиры уже есть в учебных заведениях Москвы (в РАМ им. Гнесиных, Средней специальной музыкальной школе им. Гнесиных, Московской государственной консерватории), Санкт-Петербургской государственной консерватории, Пермском государственном институте культуры, Дальневосточной государственной академии искусств, Детской музыкальной школе № 1 г. Абакана, с каждым годом все больше возрастает потребность в фундаментальных исследованиях, посвященных практической значимости применения гибридных музыкальных

инструментов в классе специального фортепиано, концертмейстерского мастерства и камерного ансамбля.

Материалы и методы

Данная работа ограничивается исследованием особенностей применения дисклавира во время самостоятельной подготовки студентов (на примере произведений, изучаемых в классе специального фортепиано). На основе теоретического анализа представленной выше литературы была выдвинута гипотеза, что использование гибридного музыкального инструмента вместе с дополнительным комплексом технических средств повысит уровень профессиональных умений и навыков студентов. Мониторинг полученных результатов проводился на основе деятельностного критерия, который, по мнению В. П. Быкова, является необходимым средством оценки в случаях изучения профессиональных способностей, умений и навыков (табл. 1) [27].

Основными способами сбора информации были педагогическое наблюдение, интервьюирование и эссе студентов, на основе которых по каждому показателю выставлялся балл от 1 до 3. С помощью суммирования полученных данных высчитывался уровень профессиональных способностей студентов (низкий, средний, высокий).

Для исследования, которое проводилось с октября 2016 по январь 2017 г. было выбрано 32 студента высших музыкальных учебных заведений г. Москвы направления подготовки «Музыкально-инструментальное искусство» (профиль «Фортепиано») в возрасте 20–27 лет. Методом случайного выбора участники были разделены на две группы по 16 чел. (экспериментальную и контрольную). В экспериментальной группе занятия с дисклавиrom проводились один раз в 1–2 недели. Встреча со

¹⁰ Инновационные технологии в обучении: Дисклабир [Электронный ресурс]. Владивосток ; Москва. URL: <http://www.dv-art.ru/activity/detail.php?ID=3965> (дата обращения: 08.03.2018).

¹¹ Музыкальный телемост Абакан-Миннеаполис [Электронный ресурс]. URL: <http://дмш1.абакан.рф/news/203.html> (дата обращения: 08.03.2018).



Таблица 1. Показатели и уровни деятельностного критерия

Table 1. Indicators and levels of the activity criterion

Показатели / Indicators	Деятельностный критерий / The activity criterion		
	Уровень / Level		
	Низкий / Low	Средний / Average	Высокий / High
Интеллектуальные способности / Intellectual abilities	Студент плохо контролирует свои действия, не замечает множества неточностей во время исполнения / The student has poor control over his/her actions, doesn't notice a lot of mistakes during the performance	Студент старается контролировать все свои действия, но часть ошибок ускользает от его восприятия / The student tries to control all his/her actions, but some errors escape perception	Студент постоянно отслеживает свои ощущения, сравнивает их с получающимся результатом / The student constantly monitors his/her feelings, compares them with the result
Исследовательские способности / Research abilities	Студент с неохотой анализирует свою игру, не испытывает потребности самостоятельно разобраться в проблеме / The student reluctantly analyzes his/her game, doesn't feel the need to understand the problem on his/her own	Студент ищет причины своих ошибок, но еще не готов принимать самостоятельные решения / The student is looking for the reasons for his/her mistakes, but is not yet ready to make independent decisions	Студент четко ставит перед собой задачи, ищет наилучший способ решения исполнительской проблемы / The student clearly sets goals, seeks the best way to solve the performance problem
Творческие способности / Creative abilities	Студент не ищет других интерпретационных решений, кроме заданных педагогом / The student does not seek other interpretation solutions, except those set by the teacher	Студент ищет новые интерпретационные решения, но применять их на практике еще не готов / The student seeks new interpretative solutions, but does not use them.	Студент пробует варианты интерпретационных решений и выбирает из них наилучший / The student tries the variants of interpretative decisions and chooses from them the best

студентами из контрольной группы была осуществлена трижды для сбора данных (на констатирующем, формирующем и контрольном этапах). Так как занятия с дисклавиром не входили в основной курс обучения, все участники параллельно с проведением эксперимента продолжали работать со своими преподавателями в институте.

Эксперимент осуществлялся в Yamaha Artist Services in Moscow (YASM), где было использовано специально оборудованное помещение, в котором дополнительно с дисклавиром применялись портативный компьютер со встроенным MIDI-редактором, проектор, экран и диктофон для записи комментариев студентов.

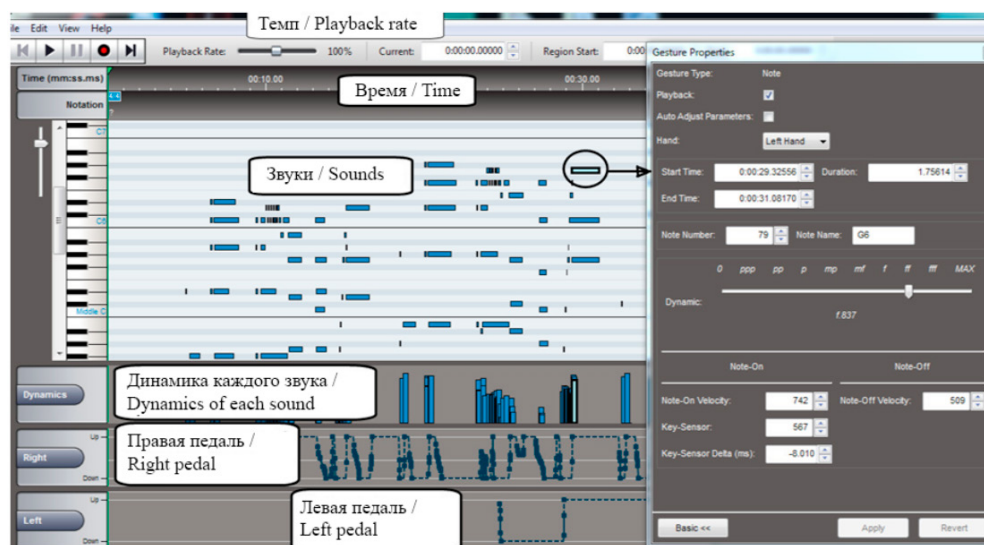
С учетом того, что в отечественном музыкальном образовании дисклавиры стали применяться сравнительно недавно, и данный опыт еще не успели систематизировать, для исследования

было решено использовать принципы работы К. Райли [28]:

- индивидуальный характер занятий (студент самостоятельно работает над произведениями, тогда как автор данного исследования выступает в роли ассистента-оператора дисклавира, т. е. помогает с технической стороны реализовывать те или иные пожелания исполнителя);

- последовательность технических операций в процессе занятия (вначале создается запись исполнения студента, затем она полностью или фрагментарно воспроизводится на дисклавири, в оставшееся время анализируются полученные в ходе записи MIDI-графики и ведется детальная работа над музыкальным произведением).

Для максимально результативного применения ресурсов дисклавира были специально разработаны следующие методы работы:



Р и с у н о к. MIDI-график исполнения
F i g u r e. MIDI of performance

– коррекция MIDI-записи (ускорение/замедление темпа воспроизведения, удаление на время группы нот);

– возвращение к пройденному на новом уровне (сравнительный анализ сделанных за разное время записей с позиции уже достигнутого результата);

– дедукция и индукция (от формы и динамики всего исполнения до характеристик каждой отдельной ноты, как показано на рисунке);

– установление взаимосвязи художественного и технического (когда с помощью анализа различных MIDI-записей одного произведения выбирается то или иное интерпретационное решение).

Результаты исследования

На констатирующем этапе исследования было установлено, что большая часть студентов в обеих группах облада-

ла средним уровнем профессиональных умений и навыков, меньшая – низким и высоким (табл. 2).

Постепенно осваивая открывающиеся с дисклавиром возможности, участники экспериментальной группы отметили несколько важных аспектов.

Во-первых, при воспроизведении записи руки не заслоняют клавиши. Как заметила одна из студенток, «когда на инструменте нажимаются клавиши и при этом не видно движений рук, совсем по-другому начинаешь оценивать качество игры, штрихи... Например, когда я играю и вижу плавность движения кисти, мне кажется, что все сыграно связно, а при воспроизведении, когда отсутствуют отвлекающие факторы, понимаешь, что это был лишь оптический обман, что нужно качественнее работать над звуком и пальцевой техникой,

Т а б л и ц а 2. Уровень показателей студентов на констатирующем этапе, %

T a b l e 2. The level of students' performance at the ascertaining stage, %

Констатирующий этап / Initial stage	Уровень / Level		
	Низкий / Low	Средний / Average	Высокий / High
Экспериментальная группа / Experimental group	3 чел. / persons = 18,75	11 чел. / persons = 68,75	2 чел. / persons = 12,5
Контрольная группа / Control group	2 чел. / persons = 12,5	13 чел. / persons = 81,25	1 чел. / persons = 6,25



лучше вслушиваться в само звучание». Следует отметить, что К. Райли в своем исследовании тоже оценила положительное влияние визуальной составляющей функции акустического воспроизведения на дисклавире [28].

Во-вторых, MIDI-графики позволяют увидеть исполнение изнутри. По отзывам студентов, было выявлено, что общие ощущения во время работы с MIDI-графиками были похожи на то, «как будто им дали в руку лупу», и они теперь могут не только в деталях с позиции слушателя анализировать свое исполнение, но и воспринимать себя в роли педагога. В конце экспериментальной работы одна из участниц так описала эффект от использования дисклавира: «теперь каждый раз, когда я занимаюсь дома, часто стараюсь представить, как бы моя игра выглядела в виде графика, а именно динамика, фразировка, штрихи, глубина педали». Данное замечание подтверждает наше предположение, что использование дисклавира с комплексом технических средств позволяет повысить уровень самоконтроля и исследовательские умения.

Дополнительно к этому практически все участники оценили возможность зрительно охватить исполнение от начала до конца (то, что раньше можно было сделать только с помощью воображения). Так, благодаря размещению всей MIDI-записи в пределах границ экрана студенты впервые смогли провести не только слуховой, но и визуальный анализ темповых соотношений частей произведения и динамических градаций больших построений относительно друг друга. В свою очередь, в исследовании Л. Ф. Хамонд один из участвующих в эксперименте педагогов отметил, что MIDI-графики могут нести определенную пользу в учебном процессе, так как предоставляют для анализа другой тип музыкальной партитуры, который, возможно, даже еще более реалистичен, чем классическая нотация¹².

В-третьих, метод коррекции MIDI-записи позволяет фиксировать не только ошибки, но и причины их возникновения. Так как в MIDI-графиках отображена не звуковая волна, а информация (полученная от дисклавира) о движениях молоточков, клавиш и педалей, то при работе над деталями исполнения появляется возможность не только вносить различные изменения в запись, но и воспроизводить ее со всеми модификациями в акустическом формате без потери качества. Например, прослушивание быстрых фрагментов исполнения в замедленном темпе и удаление группы нот на время (партии правой руки для дифференциации всех характеристик левой), как отметили участники эксперимента, помогает яснее различать неровности, связанные с аппlikатурой; неверно выученные ноты, «опасные места», в которых возможны «срывы» и др. Ускорение темпа («забегание вперед») чаще всего применялось на первых стадиях работы с нотным текстом, когда материал уже выучен, но не доведен до реального темпа. По мнению студентов, такая коррекция MIDI-записей позволяет качественнее выстраивать фразировку и динамические контрасты исполнения, а также подбирать наиболее уместные с художественной точки зрения аппlikатурные решения.

В-четвертых, сравнительный анализ записей, сделанных в различные периоды времени, повышает качество занятий. Это обусловлено тем, что во время работы с дисклавиром студенты могут опираться не только на свою память (не всегда способную сохранить все мельчайшие детали каждого урока) и рекомендации педагога, но и на четко зафиксированные данные. Например, по мнению одного из студентов, «дисклавир предоставляет уникальную возможность спуститься с небес на землю, увидеть без прикрас свою игру один в один как она есть, помогает иначе посмотреть на проделанную работу. Ни один диктофон

¹² Hamond L. F. The Pedagogical Use Of Technology-Mediated Feedback in a Higher Education Piano Studio: An Exploratory Action Case Study.



и даже самый совершенный микрофон не может дать такого ошеломляющего эффекта...». Некоторые учащиеся со временем пересмотрели свое отношение к домашним занятиям и даже иногда просили отложить встречу, так как недостаточно хорошо позанимались и не хотят очередной раз слышать «весь этот ужас».

После окончания эксперимента одна из студенток передала благодарность от своего педагога, который через пару месяцев после начала занятий с дисклавиrom стал обращать внимание на значительные улучшения в игре: «с начала занятий с дисклавиrom моя подопечная постепенно стала лучше слышать партитурное изложение в сонате Моцарта, появилась оркестровая трактовка инструмента, большая разница в колористических красках, более четкое и рельефное слышание пауз. Исполнения стали более выдержанными и стилистически точными».

В контрольной группе в целом показатели практически не изменились, за исключением одного студента. Как признался сам испытуемый, стимулом для такого рывка и качественного переосознания своей роли как ученика стали три встречи с дисклавиrom, в ходе которых происходил замер данных. Именно после того, как он испытал «массу неприятных ощущений» от того, что многие его представления об исполнении не совпадают с реально получающимся результатом, им была поставлена задача «всеми силами улучшить самоконтроль до такой степени, чтобы больше таких ударов по самолюбию не было». Остальные студенты сообщили, что в целом пока ничего не хотели бы менять в своей ра-

боте, так как их устраивает тот результат, который есть на данный момент.

Таким образом, как видно из таблицы 3, полученные в ходе эксперимента данные доказывают эффективность применения дисклавира и комплекса технических средств в самостоятельной работе учащихся.

Обсуждение и заключение

Как показала экспериментальная работа, использование гибридного музыкального инструмента с дополнительным аппаратным обеспечением в занятиях фортепиано благотворно влияет на профессиональные умения и навыки студентов, что также подтверждается исследованиями К. Райли и Л. Ф. Хамонд.

Так, К. Райли доказала, что использование дисклавира и MIDI-графиков позволяет студентам быстрее и точнее копировать запись другого пианиста, которую исследователь заранее выбрала и представила на занятии в виде MIDI-файла. В свою очередь, Л. Ф. Хамонд, используя похожий комплекс технических средств, на примере двух встреч с тремя парами учитель – ученик пришла к выводу, что студенты лучше понимают стоящие перед ними задачи, когда не только слышат, но и видят свое исполнение в виде MIDI-графиков. В таком случае можно предположить, что применение дисклавира с дополнительным техническим оборудованием в отечественной системе музыкального образования, а именно в классе фортепиано на занятиях с преподавателем, значительно повысит эффективность и продуктивность освоения учебной программы, так как:

Таблица 3. Уровень показателей студентов на констатирующем этапе, %

Table 3. The level of students' performance at the ascertaining stage, %

Контрольный этап / Control stage	Уровни / Level		
	Низкий / Low	Средний / Average	Высокий / High
Экспериментальная группа / Experimental group	1 чел. / persons = 6,25	5 чел. / persons = 31,25	9 чел. / persons = 56,25
Контрольная группа / Control group	2 чел. / persons = 12,5	12 чел. / persons = 75	2 чел. / persons = 12,5



– педагог и студент (после записи и воспроизведения игры последнего) находятся в равной позиции слушателя и критика (в традиционной системе обучения оба участника учебного процесса разбирают разный звуковой материал, поскольку исполнитель во время игры воспринимает себя не всегда корректно, что было не раз отмечено в нашем исследовании);

– слухо-моторные представления студентов дополнительно обогащаются визуальными ощущениями (то, что не получилось услышать во время игры, можно увидеть на графиках или в движениях клавиш дисклавир в процессе воспроизведения записи);

– оба участника учебного процесса могут ориентироваться не только на свои воспоминания, но и на точные данные (предыдущие записи и MIDI-графики);

– появляется возможность проводить более глубокий совместный слу-

хо-визуальный анализ таких исполнительских параметров в MIDI-графиках, как педализация, форма, артикуляция и т. д.

Безусловно, данное предположение требует еще дополнительных исследований, как и вопрос изучения с помощью ресурсов дисклавир иных критериев и показателей исполнительского мастерства, специфика применения гибридных музыкальных инструментов на других уровнях образования, проблема подготовки ансамблевого репертуара средствами инновационного оборудования, что в дальнейшем представляется перспективной темой будущих научных работ. Вместе с тем материалы данного исследования могут быть интересны преподавательскому составу высших и средних специальных учебных заведений, а также студентам-пианистам – будущим профессиональным музыкантам и педагогам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Самарцева С. Л. Обучение игре – на фортепиано или электронном пианино? // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 1 (6). С. 92–95. URL: [http://www.pgsga.ru/research/publishing/details/prpv\(6\).pdf](http://www.pgsga.ru/research/publishing/details/prpv(6).pdf) (дата обращения: 08.03.2018).
2. Горбунова И. Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 97–101. URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnal/fik/2016/9/culture/gorbunova.pdf (дата обращения: 08.03.2018).
3. Repp B. H. Expressive Timing in Schumann's "Traumerei": An Analysis of Performances by Graduate Student Pianists // Journal of the Acoustical Society of America. 1995. Vol. 98, Issue 5. Pp. 2413–2427. DOI: 10.1121/1.413276
4. Shoda H., Adachi M. Why Live Recording Sounds Better: A Case Study of Schumann's *Träumerei* // Frontiers of Psychology. 2015. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01564
5. MacRitchie J., McPherson A. Integrating Optical Finger Motion Tracking with Surface Touch Events // Frontiers of Psychology. 2015. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00702
6. MacRitchie J., Bailey N. J. Efficient tracking of pianists' finger movements // Journal of New Music Research. 2013. Vol. 42, Issue 1. Pp. 79–95. DOI: 10.1080/09298215.2012.762529
7. King A., Himonides E., Ruthmann S. A. The Routledge Companion to Music, Technology, and Education. Publisher: Taylor and Francis. 2017. 456 p. DOI: 10.4324/9781315686431
8. Coordination of Breathing and Various Movement Markers During Pianists' Performance Tasks / F. Nassrallah [et al.] // Perceptual and Motor Skills. 2013. Vol. 116, Issue 1. Pp. 1–20. DOI: 10.2466/22.25.26.PMS.116.1.1-20
9. Шлыкова И. В. Технические средства обучения в музыкальной педагогике // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2007. Т. 6, № 50. С. 67–71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/tehnicheskie-sredstva-obucheniya-v-muzykalnoy-pedagogike> (дата обращения: 03.02.2019).
10. Панкевич Р. В. Инновационные методы применения информационных технологий в музыкальном образовании // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 146–150. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/941/21.pdf> (дата обращения: 03.02.2019).

11. Илларионова Е. Н., Миннегалиева М. Г. Традиции и инновационные технологии в музыкальном искусстве и образовании // Вестник Магнитогорской консерватории. 2014. № 2, 1. С. 99–107.
12. Прокофьев Д. В. Формирование музыкального вкуса и музыкального интереса учащихся в условиях обучения игре на синтезаторе // Актуальные проблемы психологического знания. 2009. № 3. С. 32–35.
13. Красильников И. М., Красильникова М. С. Обучение по клавишному синтезатору как здоровьесберегающая деятельность // Искусство и образование. 2018. № 4. С. 153–155. URL: <http://www.art-in-school.ru/art/index.php?page=201804> (дата обращения: 03.02.2019).
14. Бельтюков А. О. Итоги компьютеризации российского музыкального образования // Человек в мире культуры. 2017. № 2/3. С. 217–221. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1835/Beltyukov.pdf> (дата обращения: 03.02.2019).
15. Журавлева О. И. Инновационные методы и технологии в педагогике высшего музыкального образования сегодня // Проблемы современного педагогического образования. 2015. Вып. 49, ч. 1. С. 115–125. URL: <https://clck.ru/F96QQ> (дата обращения: 03.02.2019).
16. Лукашева С. С. Модель формирования профессиональных способностей музыкантов-исполнителей средствами информационных технологий // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2018. Т. 17, № 1. С. 7–13. DOI: 10.20310/1810-231X-2018-17-1-7-13
17. Горбунова И. Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства // Теория и практика общественного развития. 2015. № 22. С. 233–239. URL: <http://teoria-practica.ru/vipusk-22-2015> (дата обращения: 03.02.2019).
18. Цатурян К. А. Современное электронное фортепиано. Проблемные заметки педагога-пианиста // Музыка и электроника. 2008. № 1. С. 10–12. URL: http://www.muzelectron.ru/03articles_2008-1tsaturian_piano.html (дата обращения: 03.02.2019).
19. Смирнов С. В. Цифровые пианино в практике музыкального обучения: о пособиях Б. В. Косаченко // Музыкальное образование и наука. 2017. № 2. С. 43–44. URL: [http://nnovcons.ru/files/МО_2_\(7\)_2017.pdf](http://nnovcons.ru/files/МО_2_(7)_2017.pdf) (дата обращения: 03.02.2019).
20. Малихина И. В. Дисклавир как инновационный тип музыкального инструмента: технологический и педагогический аспекты // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2016. № 1. С. 160–171. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/disklavir-kak-innovatsionnyy-tip-muzykalno-go-instrumenta-tehnologicheskii-i-pedagogicheskii-aspekty> (дата обращения: 03.02.2019).
21. Малихина И. В. Инновационный урок в классе фортепиано на основе системы Дисклавир // Вестник кафедры ЮНЕСКО. Музыкальное искусство и образование. 2016. № 2 (14). С. 144–153. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/innovatsionnyy-urok-v-klasse-forte-piano-na-osnove-sistemy-disklavir> (дата обращения: 03.02.2019).
22. Малихина И. В. Интеграция современных информационных технологий в отечественную педагогическую систему формирования способности и готовности студентов к интерпретации музыкальных произведений // Педагогика искусства. 2017. № 4. С. 31–36. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/malyhina_31-36_0.pdf (дата обращения: 03.02.2019).
23. Иванов А. Ю. Современные технологии в музыкальном образовании // Симбирский научный вестник. 2017. № 1. С. 70–73. URL: <https://snv.ulsu.ru/index.php/ru/nomera> (дата обращения: 03.02.2019).
24. Илларионова Е. Н., Миннегалиева М. Г. К вопросу о применении информационных технологий в музыкальном образовании // Российские педагогические ассамблеи искусств в Магнитогорске. 2013. № 19. С. 102–109. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29676969> (дата обращения: 03.02.2019).
25. Мариупольская Т. Г. Исполнительская подготовка будущего учителя музыки. Проблемы и перспективы // Наука и школа. 2017. № 1. С. 141–145. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28874922> (дата обращения: 03.02.2019).
26. Сергиенко И. Н. Основные тенденции развития музыкально-инструментальной подготовки будущего учителя музыки // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 2. С. 329–332. URL: <http://napravo.ru/baltiyskij-gumanitarnyj-zhurnal-baltic-humanitarian-journal> (дата обращения: 03.02.2019).
27. Быков В. П. Деятельностный критерий как необходимое средство оценки формирования базовых профессиональных умений // Военный научно-практический вестник. 2016. № 2. С. 67–72.
28. Riley K. New Vies of Piano Playing Through Motion Analysis and Midi Technology // Journal of Technology in Music Learning. 2007. Vol. 4, No. 1. Pp. 17–30. URL: <http://www.atmimusic.com/wp-content/>



uploads/2013/05/JTML.4.1c_Riley_New-views-of-piano-playing-through-motion-analysis-and-MIDI-technology.pdf (дата обращения: 03.02.2019).

Поступила 12.03.2018; принята к публикации 23.07.2018; опубликована онлайн 29.03.2019.

Об авторе:

Малыхина Ирина Валерьевна, аспирантка кафедры музыкального искусства Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, Россия, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2745-5457>, **Researcher ID:** B-9987-2019, troizel@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Samartseva S.L. Teaching to Play – the Piano or the Electronic Piano? *Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik* = Povolzhsky Pedagogical Bulletin. 2015; (1):92-95. Available at: [http://www.pgsga.ru/research/publishing/details/ppv\(6\).pdf](http://www.pgsga.ru/research/publishing/details/ppv(6).pdf) (accessed 08.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Gorbunova I.B. “Automatic Compositions” as Precursors to the Use of Cybernetics in Music. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kultura* = Society: Philosophy, History, Culture. 2016; (9):97-101. Available at: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/fik/2016/9/culture/gorbunova.pdf (accessed 08.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Repp B.H. Expressive Timing in Schumann’s “Traumerei”: An Analysis of Performances by Graduate Student Pianists. *Journal of the Acoustical Society of America*. 1995; 98(5):2413-2427. (In Eng.) DOI: 10.1121/1.413276
4. Shoda H., Adachi M. Why Live Recording Sounds Better: A Case Study of Schumann’s “Träumerei”. *Frontiers of Psychology*. 2015. (In Eng.) DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01564
5. MacRitchie J., McPherson A. Integrating Optical Finger Motion Tracking with Surface Touch Events. *Frontiers of Psychology*. 2015. (In Eng.) DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00702
6. MacRitchie J., Bailey N.J. Efficient Tracking of Pianists’ Finger Movements. *Journal of New Music Research*. 2013; 42(1):79-95. (In Eng.) DOI: 10.1080/09298215.2012.762529
7. King A., Himonides E., Ruthmann S.A. The Routledge Companion to Music, Technology, and Education. London: Taylor and Francis; 2017. (In Eng.) DOI: 10.4324/9781315686431
8. Nassrallah F., Comeau G., Russell D., Cossette I. Coordination of Breathing and Various Movement Markers During Pianists’ Performance Tasks. *Perceptual And Motor Skills*. 2013; 116(1):1-20. (In Eng.) DOI: 10.2466/22.25.26.PMS.116.1.1-20
9. Shlykova I.V. Technical Teaching Aids in Musical Pedagogy. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = Tambov University Review. Series Humanities. 2007; 6(50):67-71. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/tehnicheskie-sredstva-obucheniya-v-muzykalny-pedagogike> (accessed 03.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Pankevich R.V. Innovative Methods of Application of Information Technologies in Music Education. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* = Pedagogical Education in Russia. 2015; (7):146-150. Available at: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/941/21.pdf> (accessed 03.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Illarionova Ye.N., Minnegaliyeva M.G. Traditions and Innovative Technologies in Musical Art and Education. *Vestnik Magnitogorskoy konservatorii* = Bulletin of Magnitogorsk State Conservatory (Academy). 2014; (2):99-107. (In Russ.)
12. Prokofyev D.V. [Formation of Musical Taste and Musical Interest of Pupils when Training to Play the Synthesizer]. *Aktualnye problemy psikhologicheskogo znaniya* = Actual Problems of Psychological Knowledge. 2009; (3):32-35. (In Russ.)
13. Krasilnikov I.M., Krasilnikova M.S. [Keyboard Synthesizer Training as a Health-Saving Activity]. *Iskustvo i obrazovaniye* = Art and Education. 2018; (4):153-155. Available at: <http://www.art-in-school.ru/art/index.php?page=201804> (accessed 03.02.2019). (In Russ.)
14. Beltyukov A.O. Computerization of Russian Musical Education: The Outcomes. *Chelovek v mire kultury* = Human in the World of Culture. 2017; (2/3):217-221. Available at: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1835/Beltyukov.pdf> (accessed 03.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)

15. Zhuravleva O.I. Innovative Methods and Technologies in the Pedagogy of Higher Music Education Today. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Teacher Education. 2015; (49-1):115-125. Available at: <https://clck.ru/F96QQ> (accessed 03.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
16. Lukasheva S.S. Model of Formation of Professional Abilities of Performing Musicians by Means of Information Technologies. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus* = Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus. 2018; 17(1):7-13. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.20310/1810-231X-2018-17-1-7-13
17. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: Concerning Development of Performance Mastery. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* = Theory and Practice of Social Development. 2015; (22): 233-239. Available at: <http://teoria-practica.ru/vipusk-22-2015> (accessed 03.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
18. Tsaturyan K.A. [Modern Electronic Piano. Problematic Notes of the Teacher-Pianist]. *Muzyka i elektronika* = Music and Electronics. 2008; (1):10-12. Available at: http://www.muzelectron.ru/03articles_2008-Itsaturian_piano.html (accessed 03.02.2019). (In Russ.)
19. Smirnov S.V. [Digital Piano in the Course of Music Education: About Textbooks of B. V. Kosyachenko]. *Muzykalnoye obrazovaniye i nauka* = Music Education and Science. 2017; (2):43-44. Available at: [http://nnovcons.ru/files/MO_2_\(7\)_2017.pdf](http://nnovcons.ru/files/MO_2_(7)_2017.pdf) (accessed 03.02.2019). (In Russ.)
20. Malykhina I.V. Disklavier as Innovative Type of Musical Instruments: Technologic and Pedagogical Aspects. *Vestnik kafedry YUNESKO «Muzykalnoye iskusstvo i obrazovaniye»* = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education". 2016; (1):160-171. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/disklavir-kak-innovatsionnyy-tip-muzykalnogo-instrumenta-tehnologicheskii-i-pedagogicheskiy-aspekty> (accessed 03.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
21. Malykhina I.V. Innovative Piano Lesson Based on the System of the Disklavier. *Vestnik kafedry yunesko «Muzykalnoye iskusstvo i obrazovaniye»* = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education". 2016; (2):144-153. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/innovatsionnyy-urok-v-klasse-fortepiano-na-osnove-sistemy-disklavir> (accessed 03.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
22. Malykhina I.V. The Integration of Modern Information Technologies into the Russian Pedagogical System of Forming Student's Ability and Willingness to Musical Compositions' Interpretation. *Pedagogika iskusstva* = Pedagogy of Art. 2017; (4):31-36. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/malykhina_31-36_0.pdf (accessed 03.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
23. Ivanov A.Yu. Modern Technologies in Music Education. *Simbirskiy nauchnyy vestnik* = Simbirsk Scientific Bulletin. 2017; (1):70-73. Available at: <https://snv.ulsu.ru/index.php/ru/nomera> (accessed 03.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
24. Illarionova Ye.N., Minnegaliyeva M.G. Revisiting the Problem of Using Informative Technologies in Music Education. *Rossiyskiye pedagogicheskiye assamblei iskusstv v Magnitogorske* = The Russian Pedagogical Assembly of Art in Magnitogorsk. 2013; (19):102-109. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29676969> (accessed 03.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
25. Mariupolskaya T.G. Performance Training of the Future Music Teacher. Problems and Perspectives. *Nauka i shkola* = Science and School. 2017; (1):141-145. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28874922> (accessed 03.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
26. Sergienko I.N. Main Trends of Development of Musical Instrumental Training of the Future Music Teacher. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal* = Baltic Journal of Humanities. 2018; 7(2):329-332. Available at: <http://napravo.ru/baltiyskiy-gumanitarnyy-j-zhurnal-baltic-humanitarian-journal> (accessed 03.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
27. Bykov V.P. Activity as a Necessary Means of Assessing the Formation of Basic Professional Skills. *Voenno-nauchno-prakticheskiy vvestnik* = Military Scientific Bulletin. 2016; (2):67-72. (In Russ., abstract in Eng.)
28. Riley K. New Vies of Piano Playing Through Motion Analysis and Midi Technology. *Journal of Technology in Music Learning*. 2007; 4(1):17-30. Available at: http://www.atmimusic.com/wp-content/uploads/2013/05/JTML.4.1c_Riley_New-views-of-piano-playing-through-motion-analysis-and-MIDI-technology.pdf (accessed 03.02.2019). (In Eng.)

Submitted 12.03.2018; revised 23.07.2018; published online 29.03.2019.

About the author:

Irina V. Malykhina, Postgraduate Student, Chair of Musical Art, Moscow City University (4 bd 1 Selskokhozyastvennyy Proezd, Moscow 129226, Russia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2745-5457>, **Researcher ID:** B-9987-2019, troizel@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Научный журнал «Интеграция образования Integration of Education» публикует оригинальные научные исследования в области интеграции образования. Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. **В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати).** Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «CrossCheck».

Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях. Особое внимание следует уделить качеству перевода. Желательно, чтобы он был выполнен носителем английского языка.

При подготовке статьи к публикации в журнале «Интеграция образования» необходимо учесть следующие пункты:

1. Указать **УДК**.

2. **Заголовок статьи** должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. *Приводится на русском и английском языках.*

3. **Аннотация** (200–250 слов.) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

- 1) Введение (Introduction);
- 2) Материалы и методы (Materials and Methods);
- 3) Результаты исследования (Results);
- 4) Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

Приводится на русском и английском языках.

4. **Ключевые слова** (5–10) являются поисковым образом научной статьи. В связи с этим они должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. *Приводятся на русском и английском языках.*

5. **Благодарности.** В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам. *Приводятся на русском и английском языках.*

6. **Основной текст** статьи излагается на русском или английском языках.

1) Введение – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности.

2) Обзор литературы. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья.

3) Материалы и методы. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт и т. д.).

4) Результаты исследования. Это основной раздел, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. *Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.* Рисунки могут быть представлены в векторном (cdr) или растровом формате (tiff, jpg) с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать перемещение в тексте и возможность изменения размеров. Рисунки и графики должны иметь четкое изображение, выдержаны в черно-белой гамме с применением штриховки. Подрисовочные подписи не должны входить в состав рисунка или графика. Каждое изображение представляется отдельным файлом. Схемы и графики выполняются во встроенной программе MS Word или в MS Excel. Помещаются в текст статьи, а также высылаются дополнительно в виде отдельных файлов.

5) Обсуждение и заключение. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

7. **Список использованных источников** (оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5–2008). Ссылаться нужно в первую очередь на оригинальные источники из научных журналов, включенных в глобальные индексы цитирования. Желательно использовать 30–40 источников. Из них за последние 3 года – не менее 20, иностранных – не менее 15. Следует указать DOI или адрес доступа в сети Интернет. *Оформляется на русском и английском языках.*

8. **Информация об авторах.** Ф.И.О., организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID, Researcher ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*

9. **Вклад соавторов.** В конец рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

Важным этапом в процессе отбора статьи является **рецензирование**. В журнале «Интеграция образования» принято «двойное слепое» (рецензент и автор не знают имен друг друга) рецензирование статей (срок действия рецензии – 1 год).

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение о рекомендации ее к публикации (без доработки или с доработкой) или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Электронные версии статей размещаются на сайте Научной электронной библиотеки. Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц.

Вдовин Сергей Михайлович – главный редактор. Тел.: +7 (8342) 24-48-88.

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора. Тел.: +7 (8342) 32-81-57.

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.



INFORMATION FOR AUTHORS AND READERS OF THE JOURNAL

Integration of Education publishes original researches in the field of integration of education. **In the case of simultaneous submission of manuscripts to several journals, the published article may later be retracted (i.e. withdrawn from the press).** Monitoring of unauthorized citations is provided by services Antiplagiat and "CrossCheck".

The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science. Please correct English (either American or British usage is accepted, but not a mixture of both).

To submit an article in the journal *Integration of Education* you should know:

1. It is necessary to indicate the **UDC** code.

2. **The title of the article** should be short and informative (less than 10 words) and should convey your essential points clearly.

The title is to be provided in Russian and English.

3. **The abstract** plays a role of an enhanced title. The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions (200–250 words). It consists of 4 distinct parts:

- 1) Introduction
- 2) Materials and Methods
- 3) Results
- 4) Discussion and Conclusions

The abstract is to be provided in Russian and English.

4. The structure of the paper should contain the **list of keywords** (5–10 words) *in Russian and English*. They should reflect basic statements, results achieved and the terminology of the investigation.

5. **Acknowledgements.** List in this section those individuals who provided help during the research (e.g., providing language help, writing assistance or proof reading the article, etc.). *The acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

6. **The main body** of the article should be presented in Russian or in English.

1) Introduction is the formulation of the problem treated, its relevance, its connection with the chief tasks to be solved, its importance for the development of a definite area of science or for practical activity.

2) Literature review. It is necessary to describe the recent principal studies and publications relied upon by the author; modern views on the issue; difficulties in the development of the subject; the allotment of the outstanding issues within the general problem of the article.

3) Materials and methods. This section describes the process of the experiment, using techniques and equipment; provides detailed information about the target of research; indicates the sequence of research and justifies the choice of methods used (observation, survey, test, experiment, laboratory experience, analysis, modeling, learning and generalization, etc.).

4) Results. In this section should be presented systematic analytical and statistical material. The research results should be described adequately, so that the reader can trace the process and assess the validity of the conclusions made by the author. This is the main section, which aims to prove a working hypothesis (or hypotheses) by analysis, synthesis and data clarification. *All titles, signatures, and structural elements of graphs, tables, charts etc. should be in Russian and in English.* Pictures can be presented in vector CDR or raster TIFF, JPG files with a resolution of at least 300 dpi. They must allow the possibility of moving and resizing. Pictures and graphs should have a clear image, sustained in black and white with hatching. The captions should not be part of a picture or graphic. Each image is a separate file. Schemas and graphs are executed in the built-in MS Word program or in MS Excel. They are placed in the text of the article, and also sent as separate files.

5) Discussion and Conclusions. The conclusion must contain a brief summary of research results. The main points of the work must be repeated. It is better to present any repetition of the material with new formulations. It is necessary to compare the results with the target, indicated at the beginning of the article. In conclusion, the results are to be summarized from a theoretical and practical point of view; the main directions for further research are indicated in this area.

7. **Bibliography.** The bibliography should be drawn up strictly according to the GOST P 7.0.5-2008 and in uniform format (in Russian and English).

It would be desirable to refer to papers published in indexed journals with impact factor.

It is advisable to refer to 30–40 sources (at least 20–30 recent sources).

Citations of articles published in "Integration of Education" should include author, title, volume number, year, and page number, DOI and/or URL. *The bibliography is to be provided in Russian and English.*

8. **About the authors.** Last name, first name, the name of the institution, the address of the institution, the place where the project occurred, the position and academic title of the author, ORCID ID, Researcher ID, e-mail, phone, postal address for delivery of obligatory copy (in Russian and in English).

9. **Authors' contributions.** At the end of the manuscript, authors should explain in the notes the actual contribution of each collaborator in the work performed. The order of the authors and co-authors of the article should be consistent in itself (in Russian and in English).

The author agrees to the terms of the enclosed license agreement by submission of the article.

As part of the submission, the journal will **peer review** your article before deciding whether to publish it. The journal Integration of Education uses double-blind review, which means that both the reviewer and author identities are concealed from the reviewers, and vice versa, throughout the review process. Validity of reviews is one year. A reviewer analyses an article and decides recommending it for publication (after revision of without it), additional reviewing or refusing of it. In case of noncompliance of an author with the comment of a reviewer, they can address a motivated statement to Editorial Board.

The editorial policy is based on modern legal requirements concerning libel, copyright, legitimacy, plagiarism, ethical principles, kept in community of leading scientific issues publishers. The editorial policy is based upon traditional ethical principles of Russian academic periodicals; it supports Academic Periodicals Ethical Codex, stated by Committee on Publication Ethics (Russia, Moscow) and it is formed in account of standards of ethics of editors' and publishers' work confirmed by Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers, developed by Committee on Publication Ethics (COPE).

A free reproduction of material of the journal for personal use and a free using of material of the journal for information, research, educational or cultural purposes are permitted in accordance with Art. 1273–1274 of Ch. 70 of Part IV of the Civil Code of the Russian Federation. Other variants of using are only possible after the signing of appropriate agreements with the copyright holders.

Electronic copies of the journal with full text of the articles in PDF are in free access at the website of Academic Electronic Library. The journal is distributed by subscription, requests of universities, educational institutions and individuals.

Sergey M. Vdovin – Editor in Chief. Tel.: +7 8342 244888.

Sergey V. Polutin – Deputy Editor in Chief. Tel.: +7 8342 328157.

Svetlana V. Gordina – Executive Editor. Tel.: +7 8342 481424.

Редактор *Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *А. С. Полутина.*

Информационная поддержка сайта журнала *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. В. Голованова, С. И. Янина.*

Выпускающий (редактор по выпуску) *Е. П. Гордина.*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-70142 от 16.06.2017.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 05.03.2019. Дата выхода в свет 29.03.2019.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 13,65.

Тираж 1 000 экз. I завод – 250 экз. Заказ № 522. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования».

430005, Россия, Республика Мордовия,

г. Саранск, ул. Большевикская, 68/1.

<http://edumag.mrsu.ru>

Адрес типографии: 430005, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Советская, 24
(Издательство федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет им. Н.П. Огарёва»)

Editor Yu. N. Nikonova.

Desktop publishing A. S. Polutin.

Informational support of the journal site R. V. Karasev.

Translation S. V. Golovanov, S. I. Yanin.

Sub-editor (editor on release) E. P. Gordina

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications,
Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor)
(certificate ПИ № ФС 77-70142 16.06.2017).

Distributed in Russian Federation and foreign countries.

Signed to print 05.03.2019. Date of publishing 29.03.2019.

Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 13,65.

Number of copies 1 000. Printing plant 1: 250 copies. Order no. 522. Free price.

Editorial office:

68/1 Bolshevikskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russia.
<http://edumag.mrsu.ru>

Address of the Printing House: 24 Sovetskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia
(Publishing House of National Research Mordovia State University)

Уважаемые ученые!

**Принимается подписка на периодическое научное издание
журнал «Интеграция образования Integration of Education»
ISSN 1991-9468**

Подписка оформляется в почтовых отделениях. Подписной индекс
по каталогу Агентства «Роспечать» – «Газеты. Журналы»: 46316

Федеральное государственное унитарное предприятие "Почта России" ФСП - 1											
Бланк заказа периодических изданий											
АБОНЕМЕНТ На газету журнал								46316			
«Интеграция образования» (наименование издания)								(индекс издания)			
								Количество комплектов 1			
На 2019 год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда											
				(почтовый индекс)				(адрес)			
Кому _____											
----- Линия отреза -----											
ДОСТАВОЧНАЯ								46316			
КАРТОЧКА								(индекс издания)			
На газету журнал								«Интеграция образования» (наименование издания)			
Стоимость	подписки						руб.		Количество комплектов		
	каталожная						руб.				
	переадресовки						руб.				
На 2019 год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
				Город							
				село							
почтовый индекс				область							
				Район							
код улицы				улица							
дом		корпус		квартира		Фамилия И.О.					