

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 20, № 8. 2018

Октябрь

16+

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)

Vol. 20, № 8. 2018

October

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем
в сфере образования

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям **13.00.00** – педагогические науки, **19.00.00** – психологические науки.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов.

Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет. Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

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

Журнал включен в Scopus, системы Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Cross Ref, Oxford collection, РГБ, ВИНТИ РАН.

Журнал распространяется только по подписке. Подписной индекс **20462** в объединенном каталоге «Роспечать».

Journal founded in 1999

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical
University

The journal is focused on research
discussion of current issues in education

The journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication: **13.00.00** – pedagogical sciences, **19.00.00** – psychological sciences.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review.

All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years. Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Journal is registered in Russian Science citation index (RSci) and submits information about the published articles to RSci.

The journal adheres to the standards of editorial ethics in accordance with international practice, editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on the ethics of scientific publications.

The journal is included in Scopus, ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITY RAS.

The journal is distributed only by subscription, index **20462** in the **Rospechat** consolidated catalogue.

Образование и наука

Научный журнал

Том 20, № 8. 2018

Подписка в редакции по тел./факс:
+7(343) 211-19-73

Гл. редактор – академик РАО

В. И. Загвязинский

Зам. гл. редактора (отв. секретарь редакции) – **Н. Н. Давыдова**

Выпускающий редактор – **В. А. Мамина**

Редактор-корректор – **О. А. Виноградова**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **Н. А. Ушенина**

Адрес редакции:

620075, Россия, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85а

Тел.: **+7 (343) 211 19 73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Подписано в печать 26.10.2018

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 300 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»

При цитировании ссылка на журнал

«Образование и наука» обязательна.
Материалы журнала доступны по лицен-
зии Creative Commons «Attribution»
(«Атрибуция») 4.0 Всемирная
(CC BY 4.0)

© РГППУ

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 20, № 8. 2018

Subscription in editorial office tel/fax:
+7(343) 211-19-73

Editor-in-Chief – Academician of the Rus-
sian Academy of Education

Vladimir I. Zagvyazinsky

Deputy Chief Editor (Executive Editor) –

Natalia N. Davydova

Managing Editor – **Vera A. Mamina**

Editor-Corrector – **Olga A. Vinogradova**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Natalia A. Ushenina**

Editorial Office:

85a, Lunacharskogo str., Yekaterinburg,
620075, Russia

Тел.: **+7 (343) 211 19 73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Signed for press on 26.10.2018

Format – 70×108/16

Circulation: 300 copies

Printed by Publishing House RARITET

When citing, references to The Education
and Science Journal are mandatory.

All the materials of the “The Education
and Science Journal” are available under
Creative Commons «Attribution» 4.0 license
(CC BY 4.0)

© RSVPU

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Владимир Ильич ЗАГВЯЗИНСКИЙ – главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: education@utmn.ru;

Айтжан Мухамеджанович АБДЫРОВ – академик Академии педагогических наук Республики Казахстан, д-р пед. наук, проф., АО «Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина» (Астана, Казахстан), e-mail: abdyrov@rambler.ru;

Панайотис АНГЕЛИДЕС – д-р наук, проф., Университет Никозии (Никозия, Кипр), e-mail: angelides.p@unic.ac.cy;

Наталья Леонидовна АНТОНОВА – д-р социол. наук, доцент, УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: n.l.antonova@urfu.ru;

Александр Григорьевич АСМОЛОВ – академик РАО, д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия), e-mail: asmolov.a@firo.ru;

Узокбой Шоимкулович БЕГИМКУЛОВ – д-р пед. наук, проф., ТашГПУ им. Низами (Ташкент, Узбекистан), e-mail: uzokboy@mail.ru;

Владислав Львович БЕНИН – д-р пед. наук, проф., БГПУ им. М. Акмулы (Уфа, Россия), e-mail: sajan80@mail.ru;

Андрей Александрович ВЕРБИЦКИЙ – академик РАО, д-р пед. наук, проф., МПГУ (Москва, Россия), e-mail: asson1@rambler.ru;

Энтони ВИКЕРС – д-р физических наук, проф., Университет Эссекса (Колчестер, Великобритания), e-mail: vicka@essex.ac.uk;

Бронислав Александрович ВЯТКИН – чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., ПГГПУ (Пермь, Россия), e-mail: bronslav.vyatkin@gmail.com;

Виталий Леонидович ГАПОНЦЕВ – д-р физ.-мат. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: vlgar@mail.ru;

Соня ГУМАРЕС – д-р социол. наук, проф., Федеральный университет Рио Гранде де Сол (Рио Гранде де сол, Бразилия), e-mail: sonia.guimaraes121@gmail.com;

Мариэ ДЕНН – д-р наук, проф., Университет Мишель де Монтень, (г. Бордо, Франция), e-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Саймон МакГраф – д-р наук, профессор, Ноттингемский университет (Ноттингем, Великобритания), e-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Евгений Михайлович ДОРОЖКИН – д-р пед. наук, проф., ректор РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: evgeniy.dorjkin@rsu.ru;

Лариса Витальевна ЗАЙЦЕВА – д-р пед. наук, проф., РТУ (Рига, Латвия), e-mail: Larisa.Zaiceva@rtu.lv;

Альфия Фагаловна ЗАКИРОВА – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: a.fagalovna@mail.ru;

Ирина Гелиевна ЗАХАРОВА – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: izaharova@ef.ru;

Эвальд Фридрихович ЗЕЕР – чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: Kafedrapp@rambler.ru;

Сергей Анатольевич ИВАЩЕНКО – д-р техн. наук, проф., БелНТУ (Минск, Белоруссия), e-mail: sivashenko@gmail.com;

Робин П. КЛАРК – д-р наук, проф., Университет Астон (Бирмингем, Великобритания), e-mail: r.p.clark@aston.ac.uk;

Виталий Анатольевич Копнов – д-р техн. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: kopnov@list.ru;

Кэрл Коустли – д-р наук, проф., Университет Мидсекс (Лондон, Мидсекс, Великобритания), e-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Дуру Арун КУМАР – д-р социол. наук, проф., Университет Дели (Нью-Дели, Индия), e-mail: darun@nsit.ac.in;

Александр Наумович ЛЕЙБОВИЧ – чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (Москва, Россия), e-mail: Lan2@firo.ru;

Евгения Сергеевна НАБОЙЧЕНКО – д-р психол. наук, проф., УрГПУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: dhona@mail.ru;

Николай Николаевич НЕЧАЕВ – академик РАО, д-р психол. наук, МГУ (Москва, Россия), e-mail: nnnechaev@gmail.com;

Ольга Николаевна ОЛЕЙНИКОВА – д-р пед. наук, проф., РОО ЦИППО (Москва, Россия), e-mail: observatory@cvets.ru;

Василий Петрович ПАНАСЮК – д-р пед. наук, проф., ИПОВ РАО (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: panasyukvpqt@mail.ru;

Мария Владимировна ПЕВНАЯ – д-р социол. наук, доцент, УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru;

Елена Леонидовна СОЛДАТОВА – д-р психол. наук, проф., ЮУрГУ (Челябинск, Россия), e-mail: elena.l.soldatova@gmail.com;

Анна Ивановна СОРОКИНА – д-р психол. наук, проф., БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия), e-mail: anvlad16@yahoo.com;

Эльвира Эвальдовна СЫМАНЮК – д-р психол. наук, проф., УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: ary.fmpk@rambler.ru;

Наталия Владимировна ТРЕТЬЯКОВА – д-р пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: tretjakovnat@mail.ru;

Владимир Анатольевич ФЕДОРОВ – д-р пед. наук, проф., научный редактор, РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: fedorov1950@gmail.com;

Евгений Карлович ХЕННЕР – чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ПГНИУ (Пермь, Россия), e-mail: ehenner@psu.ru;

Мурат Аширович ЧОШАНОВ – д-р пед. наук, проф., Техасский университет в Эль Пасо (Техас, США), e-mail: mouratt@utep.edu;

Дилара Джуманиязовна ШАРИПОВА – д-р пед. наук, проф., ТашГПУ им. Низами (Ташкент, Узбекистан), e-mail: sharipovadd@gmail.com;

Светлана Алексеевна ШАРОНОВА – д-р социол. наук, профессор, РУДН (Москва, Россия), e-mail: s_sharonova@mail.ru;

Юрий Александрович ШИХОВ – д-р пед. наук, проф., ИжГТУ (Ижевск, Россия), e-mail: profped@mail.ru

EDITORIAL BOARD

Vladimir I. ZAGVYAZINSKY – Editor-in-Chief, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: *education@utmn.ru*;

Aitzhan M. ABDYROV – Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, JSC «S. Seifullin Kazakh Agrotechnical university», Astana, Republic of Kazakhstan, e-mail: *abdyrov@rambler.ru*;

Panayiotis ANGELIDES – PhD, professor, Dean, School of Education, University of Nicosia (UNIC), Cyprus, e-mail: *angelides.p@unic.ac.cy*;

Natalia L. ANTONOVA – Dr. Sci. (Sociology), associate professor, Ural Federal University (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *n.l.antonova@urfu.ru*;

Alexandr G. ASMOLOV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor (Moscow, Russia), e-mail: *asmolov.a@firo.ru*;

Uzokboy S. BEGIMKULOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TashSPU (Tashkent, Uzbekistan), e-mail: *uzokboy@mail.ru*;

Vladislav L. BENIN – Dr. Sci. (Cultural Studies), professor, BashSPU (Ufa, Russia), e-mail: *sajan80@mail.ru*; *benin@lenta.ru*;

Carol COSTLEY – PhD, Professor, Director, Institute for Work Based Learning, Middlesex University (London, UK), e-mail: *c.costley@mdx.ac.uk*;

Robin Paul CLARK – Dr. Sci. (Mechanical Engineering), professor, Aston University (Birmingham, UK), e-mail: *r.p.clark@aston.ac.uk*;

Murat A. CHOSHANOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, University of Texas (El Paso, USA), e-mail: *mouratt@utep.edu*;

Marize DENN – Dr. Sci., professor, Michel de Montaigne University, Bordeaux (France), e-mail: *maryse.dennes@u-bordeaux3.fr*;

Yevgenij M. DOROZHNIKIN – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, rector, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *evgeniy.dorajkin@rsvpu.ru*;

Vladimir A. FEDOROV – Deputy Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *vladimir.fedorov1950@rsvpu.ru*;

Vitalij L. GAPONCEV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *vlgap@mail.ru*;

Sonia M. K. GUIMARAES – Dr. Sci. (Sociology), professor, Federal University of Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, Brazil), e-mail: *sonia.guimaraes121@gmail.com*;

Simon A. MCGRATH – PhD, professor, Associate Head of School, School of Education, University of Nottingham (Nottingham, England), e-mail: *simon.mcgrath@nottingham.ac.uk*;

Yevgenij K. HENNER – Corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, PSNRU (Perm, Russia), e-mail: *ehenner@psu.ru*;

Sergej A. IVASHCHENKO – Dr. Sci. (Engineering), professor, STU (Minsk, Belarus), e-mail: *sivashenko@gmail.com*;

Vitaly A. KOPNOV – Dr. Sci. (Engineering), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *kopnov@list.ru*;

Duru Arun KUMAR – Dr. Sci. (Sociology), professor, Netaji Subhas Institute of Technology, Delhi University (New Delhi, India), e-mail: *darun@nsit.ac.in*;

Alexandr N. LEJBOVICH – Corresponding member of the Russian Academy of education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor (Moscow, Russia), e-mail: *Lan2@firo.ru*;

Eugenia S. NABOYCHENKO – Dr. Sci. (Psychology), professor, USMU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *dhona@mail.ru*;

Nicholas N. NECHAEV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor, MSU (Moscow, Russia), e-mail: *nnnechaev@gmail.com*;

Olga N. OLEYNIKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RPCEPS (Moscow, Russia), e-mail: *observatory@cvets.ru*;

Vasily P. PANASYUK – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, IPOA of the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia), e-mail: *panasykvpqm@mail.ru*;

Maria V. Pevnaya – Dr. Sci. (Sociology), associate professor, UrFU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *m.v.pevnaya@urfu.ru*;

Dilara D. SHARIPOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TashSPU (Tashkent, Uzbekistan), e-mail: *sharipovadd@gmail.com*;

Svetlana A. SHARONOVA – Dr. Sci. (Sociology), professor, RUDN University (Moscow, Russia), e-mail: *s_sharonova@mail.ru*;

Yurij A. SHIKHOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, Izhestu (Izhevsk, Russia), e-mail: *profped@mail.ru*;

Elena L. SOLDATOVA – Dr. Sci. (Psychology), professor, ChSU (Chelyabinsk, Russia), e-mail: *elena.l.soldatova@gmail.com*;

Anna I. SOROKINA – Dr. Sci. (Psychology), professor, BashSPU (Ufa, Russia), e-mail: *anvlad16@yahoo.com*;

Elvira E. SYMANYUK – Dr. Sci. (Psychology), professor, Ural Federal University (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *apy.fmpk@rambler.ru*;

Nataliya V. TRETYAKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *tretjakovnat@mail.ru*;

Andrej A. VERBITSKY – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, MSPU (Moscow, Russia), e-mail: *asson1@rambler.ru*;

Anthony J. VICKERS – PhD (Physics), professor, University of Essex (Colchester, Essex, UK), e-mail: *vicka@essex.ac.uk*;

Bronislav A. VYATKIN – Dr. Sci. (Psychology), professor, PSGPU (Perm, Russia), e-mail: *bronislav.vyatkin@gmail.com*;

Irina G. ZAHAROVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: *izaharova@ef.ru*;

Alfia F. ZAKIROVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: *a.fagalovna@mail.ru*;

Larisa V. ZAYTSEVA – Dr. Sci. (Engineering), professor, RSTU (Riga, Latvia), e-mail: *Larisa.Zaiceva@rtu.lv*;

Evald F. ZEER – Corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *Kafedrapp@mail.ru*

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	9
Осмоловская И. М., Краснова Л. А. Процесс обучения с позиции междисциплинарных исследований	9
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	28
Воронова Т. А., Дубровина С. В., Чепурко Ю. В. Локус контроля как детерминанта агрессивности при интеллектуальной одаренности подростков ..	28
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	46
Шафранов-Куцев Г. Ф., Ефимова Г. З., Семёнов М. Ю. Профориентационные практики в условиях глобализации: социологический анализ	46
МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ	66
Oveshkova Anna N. Work with English Corpora as a Means of Promoting Learner Autonomy	66
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	88
Воробьева Е. В., Ле-ван Т. Н. Особенности организационной культуры детских садов в ракурсе отношения педагогов к этическим дилеммам	88
ВОПРОСЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	112
Ревенко Е. М., Сальников В. А. Мотивация обучающихся к двигательной активности в условиях различной организации физического воспитания ...	112
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	129
Дубровина Н. А., Набойченко Е. С. Оптимизация личностного потенциала родителей как аспект сопровождения семей с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата	129
ДИСКУССИИ	148
Нуриева Л. М., Киселев С. Г. О бедном репетиторе замолвите слово (еще раз об эффективности репетиторства для подготовки к ЕГЭ)	148
КОНСУЛЬТАЦИИ.....	164
Сидоренко Т. В., Рыбушкина С. В., Розанова Я. В. CLIL-практики в Томском политехническом университете: успехи и неудачи	164

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	9
Osmolovskaya I. M., Krasnova L. A. The Learning Process from the Perspective of Interdisciplinary Research	9
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	28
Voronova T. A., Dubrovina S. V., Chepurko Ju. V. Locus of Control as a Determinant of Aggressiveness in Intellectually Gifted Adolescents	28
SOCIOLOGICAL RESEARCH	46
Shafranov-Kutsev G. F., Efimova G. Z., Semenov M. Yu. Career Guidance Practices under the Conditions of Globalisation: A Sociological Analysis	46
TEACHING METHODS	66
Oveshkova A. N. Work with English Corpora as a Means of Promoting Learner Autonomy.....	66
PRESCHOOL EDUCATION	88
Vorobyeva E. V., Le-van T. N. Preschool Organisational Culture from the Perspective of Teachers' Attitudes to Ethical Dilemmas	88
ISSUES OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN EDUCATION	112
Revenko E. M., Salnikov V. A. The Effect of Motivation on the Motor Activities of Students under Different Physical Education Approaches	112
CORRECTIONAL PEDAGOGY.....	129
Dubrovina N. A., Naboichenko E. S. The Optimisation of Parenting Personal Potential as an Aspect of Support for Families of Children with Movement Disorders.....	129
DISCUSSIONS.....	148
Nurieva L. M., Kiselev S. G. Let's Hear it Once More for the Unsung Coach: On the Efficiency of Coaching for the Unified State Exam	148
CONSULTATIONS	164
Sidorenko T. V., Rybushkina S. V., Rosanova Ya. V. CLIL Practices in Tomsk Polytechnic University: Successes and Failures.....	164

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.01(37.02)

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-9-27

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ С ПОЗИЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

И. М. Осмоловская¹, Л. А. Краснова²

Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия.

E-mail: ¹osmolovskaya@instrao.ru; ²la-krasnova@rambler.ru

Аннотация. Введение. Известно, что на современном этапе большая часть новых научных знаний возникает на стыке разных, иногда достаточно далеких друг от друга дисциплин. Рост количества междисциплинарных исследовательских работ и проектов обусловлен логикой развития науки – от узкоспециального изучения предметов и явлений к интеграции сведений о них из различных научных сфер, позволяющей получить новое знание.

В статье описывается продолжение опубликованного в одном из предшествующих номеров журнала «Образование и наука»¹ исследования тенденций эволюции концептуальных положений дидактики за счет расширения ее экспериментального поля посредством включения в него достижений смежных с педагогикой областей знания: психодидактики, когнитивной дидактики, социодидактики, лингводидактики и др.

Цель очередного этапа исследования – выяснить, каким образом результаты междисциплинарных изысканий воздействуют на динамику представлений о процессе обучения.

Методология и методики. В ходе работы производились анализ научной литературы о феномене междисциплинарности в образовании, сравнение и обобщение итогов соответствующих междисциплинарных исследований, выводы которых были сопоставлены со сложившимися концептуальными подходами к процессу обучения.

Результаты и научная новизна. С опорой на выделенные и сформулированные авторами признаки междисциплинарного исследования, приложенные к области образования, в качестве примера рассмотрена разработанная М. А. Холодной и Э. Г. Гельфман «обогащающая модель» обучения, в которой интегрируются психология, дидактика и методика преподавания математики

¹ Осмоловская И. М., Краснова Л. А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // Образование и наука. 2017. № 7 (19). С. 9–24.

в 5–9-х классах. Показано, что междисциплинарное исследование не просто задействует элементы, сведения и открытия из разных научных сфер, но, используя понятийный аппарат, методологическую базу и инструментарий интегрирующихся в междисциплинарном пространстве научных отраслей, как бы заново «открывает» имеющиеся знания и обнаруживает новые зоны их теоретического и практического применения. Продemonстрирована ценность взаимодействия дидактики и когнитивистики. Благодаря использованию знаний о когнитивных структурах и формах их репрезентации, обеспечивающих передачу знаний; о нейронной активности мозга при осуществлении познавательных действий; биолого-физиологических ограничениях когнитивных процессов и пр. дидактика получает качественно новые научные основания для проектирования и конструирования отвечающих вызовам времени моделей процесса обучения.

Сделан вывод о том, что, несмотря на начальную стадию становления многих пограничных с дидактикой научных направлений, они уже оказывают существенное влияние на понимание процесса обучения, его функций и структурных компонентов. Данный процесс видится более полно и объемно в контексте развития когнитивных механизмов познания, формирования языковой картины мира и с точки зрения социальной поддержки обучающихся.

Практическая значимость. Анализ содержания и результатов междисциплинарных исследований в области педагогики указывает на их перспективность и потенциал для развития в русле как классической, так и неклассической и постнеклассической научных парадигм всей системы образования в целом и ее неотъемлемой части – дидактики. Кроме прочего подобные исследования дают возможность аргументированно, строго научными методами, с позиций не только дидактики, но и смежных наук провести экспертизу и спрогнозировать эффективность разрабатываемых моделей обучения.

Ключевые слова: дидактика, процесс обучения, междисциплинарные исследования, психодидактика, когнитивная дидактика.

Благодарности. Работа выполнена согласно государственному заданию «Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования» (№ 27.8520.2017/БЧ), порученному ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на период 2017–2019 гг.

Для цитирования: Осмоловская И. М., Краснова Л. А. Процесс обучения с позиции междисциплинарных исследований // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 8. С. 9–27. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-9-27

THE LEARNING PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH

I. M. Osmolovskaya¹, L. A. Krasnova²

*Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia.*

E-mail: ¹osmolovskaya@instrao.ru; ²la-krasnova@rambler.ru

Abstract. *Introduction.* It is presently well understood that growth in new scientific knowledge often arises at the interface between different disciplines. Thus, the current growth in interdisciplinary research may be seen as a consequence of the logic of scientific development – from the highly specialized study of objects and phenomena to integration in terms of information gained through diverse scientific spheres that enable us to receive new knowledge. This paper presents a description of ongoing research (the beginning of which was covered in the Education and Science Journal¹) into the developmental tendencies of key didactic concepts due to an expansion of the experimental field through the inclusion of achievements from related areas of knowledge (psycho-didactics, cognitive didactics, socio-didactics, lingo-didactics, etc).

The *aim* of this research stage was to reveal how the results of interdisciplinary research dynamically influence ideas about the process of educational development.

Methodology and research methods. In the course of the research, the authors analysed scientific literature in the field of interdisciplinary research, compared the results of interdisciplinary research and their generalisation, and contrasted the research outcomes with existing ideas about the learning process.

Results and scientific novelty. Based on the allocated and formulated features of interdisciplinary research applicable to a field of education, the “enriching model” (integrated psychology, didactics and methodology of teaching mathematics in the 5th-9th grades) developed by E. G. Gelfman and M. A. Kholodnaya) was used as an example. It was established that interdisciplinary research involves not just elements, data and new developments from different scientific spheres, but also uses a conceptual framework, a methodological base and the tools of various scientific branches integrated into the interdisciplinary space. Moreover, interdisciplinary research rediscovers available knowledge and finds new zones for theoretical and practical application. The valuable interaction between didactics and cognitive science was shown. Didactics is informed by qualitatively new scientific bases when designing learning process models through the cognitively-structured knowledge and forms of representation that provide knowledge transfer,

¹ Osmolovskaya I. M., Krasnova L. A. The problem of interdisciplinarity in learning process studies. *The Education and Science Journal*. 2017; 7 (19): 9–24.

knowledge of neural activity that happens in the brain at the moment of cognitive actions, bio-physiological restrictions of cognitive processes, etc. However, despite an initial stage of formation of many scientific directions related to didactics, the authors concluded that these disciplines already have a significant effect on the perceptive process of learning, in terms of its functions and structural components. The learning process is seen as more comprehensive and complete in the context of developmental cognitive structures of knowledge, formation of a linguistic picture of the world and social support for students.

Practical significance. In pedagogy, analysing interdisciplinary research identifies promising trends in the development of classical, non-classical and post-non-classical scientific paradigms as well as didactics (science focused on the best teaching methods). Moreover, interdisciplinary research provides the effective design of various learning models in a scientifically rigorous context.

Keywords: didactics, learning process, interdisciplinary research, psychodidactics, cognitive didactics.

Acknowledgements. The article was prepared within the framework of the state task of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (2017–2019), “Methodological Support and Procedural Guidelines of Interdisciplinary Research in the Sphere of Education” (Project № 27.8520.2017/BCh).

For citation: Osmolovskaya I. M., Krasnova L. A. The learning process from the perspective of interdisciplinary research. *The Education and Science Journal*. 2018; 8 (20): 9–27. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-9-27

Введение

В последние десятилетия происходят активные и весьма продуктивные процессы производства междисциплинарного знания, обусловленные логикой развития науки – продвижением ее от монодисциплинарности, когда предмет исследования не выходит за рамки предметного поля определенной научной отрасли, к полидисциплинарности, при которой предмет изучается с разных сторон при помощи инструментария нескольких научных дисциплин; и далее – к междисциплинарности и трансдисциплинарности, подразумевающих синергетическое взаимопроникновение наук, благодаря чему появляются новый взгляд на исследуемый предмет и новое знание о нем.

Ранее нами именно в таком ключе (поступательном движении от монодисциплинарности к поли- и междисциплинарности) были рассмотрены тенденции развития научного знания в области образования и охарактеризованы такие достаточно новые для педагогики междисциплинарные разделы, как психодидактика, когнитивная дидактика, социоди-

дактика и лингводидактика¹. И хотя данные ответвления педагогической науки пока остаются недостаточно разработанными и находятся на стадиях своего становления, но результаты проведенных в их рамках изысканий уже дают плоды, оказывая существенное влияние на понимание процесса обучения, его функции и структуру.

На промежуточном этапе работы, итоги которого освещаются в данной статье, продолжались поиск и идентификация междисциплинарных исследований в области образования, диагностика их соответствия критериям междисциплинарности и прогнозирование перспектив дидактики с учетом результатов подобных изысканий.

Основными нашими задачами было выяснение возможностей расширения исследовательского поля дидактики посредством включения в него смежных областей знания (психодидактики, когнитивной дидактики, лингводидактики и др.) и определение их реального и потенциального вклада в научные представления о процессе обучения.

Материалы и методы

В междисциплинарных исследованиях применяются понятия, средства и методы, выработанные в разных научных сферах и синтезирующиеся в новой научной отрасли или области для решения их специфических задач [1, с. 96–102].

Мы выделили и сформулировали признаки междисциплинарного исследования, которые приложимы к области образования:

- 1) общий предмет изучения, который конструируется специально для конкретной междисциплинарной работы;
- 2) взаимодополнение методов, типичных для каждой из участвующих в междисциплинарном исследовании наук;
- 3) опора на теоретические положения, свойственные интегрирующимся наукам;
- 4) принадлежность полученного результата не одной отрасли знания, а всем участвующим в исследовании наукам [2, с. 388–396].

Для организации эффективного обучения необходимо знать, как протекает процесс познания у человека, как в это время осуществляются и развиваются психические функции индивида, насколько соответствуют возрастным особенностям формируемые у учащихся действия и применяемые для этого средства (вербальные, экстралингвистические, наглядные

¹ Осмоловская И. М., Краснова Л. А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // Образование и наука. 2017. № 7 (19). С. 9–24.

и др.). Таким образом, теория обучения традиционно полидисциплинарна: в ней интегрируются научные знания из области психологии, возрастной физиологии, социологии, лингвистики и других наук.

Заметим, однако, что эта интеграция происходит «на поле» дидактики, вне выхода за ее рамки, когда ученый отбирает из других научных дисциплин то, что, на его взгляд, необходимо для построения модели обучения, решающей те задачи, которые он перед ней ставит. Такого рода изыскания вносят вклад в дидактику, но не в смежные науки, и созданная модель проверяется на способность преодоления именно дидактических проблем, для чего применяются дидактические методы исследования.

Междисциплинарное исследование не просто использует знания из разных научных сфер, но в ходе работы «открывает» знания, пользуясь понятийным аппаратом, теоретическими положениями, инструментарием интегрирующихся в междисциплинарном пространстве научных отраслей.

Соотнесение научных работ из таких областей знания, как психодидактика, социодидактика, лингводидактика, когнитивная дидактика, с выделенными признаками междисциплинарных исследований позволяет нам утверждать, что все эти научные области по своей сути междисциплинальны, т. е. изыскания, выполняющиеся в их русле, вносят вклад как в дидактику, так и в сопряженные с ней указанные научные направления.

На очередном этапе описанного далее нашего исследовательского поиска был продолжен анализ научной литературы, касающейся междисциплинарных работ в сфере образования; осуществлено сравнение результатов междисциплинарных исследований, рассматривающих процесс обучения с позиций различных наук; с целью выявления приоритетных направлений изучения аспектов организации обучения обобщен имеющийся исследовательский материал; предпринято моделирование исследований в междисциплинарных областях, расширяющих предметное поле дидактики.

Результаты исследования

Изучение учебного процесса с точки зрения различных научных дисциплин делает его более объемным, позволяет более глубоко понять этот процесс; представить по-иному его компоненты, детали и их сочетание, а также усилить доказательность эффективности разрабатываемых дидактических моделей. Например:

- построение дидактических моделей обучения на основе положений теории и практики психологии открывает возможность для реализации на научно выверенной базе развивающей функции образования;

- разработки в области когнитивной дидактики ориентируют на развитие у обучающихся когнитивных познавательных способностей;
- применение инструментария лингводидактики к анализу школьных учебников позволяет охарактеризовать и скорректировать языковую картину мира учеников [3];
- социодидактика, объектом изучения которой выступают социально-педагогические ситуации различного вида, расширяет представления о процессе обучения за счет такой его функции, как поддержка социально незащищенного ребенка¹.

Остановимся подробнее на имеющихся исследованиях процесса обучения в психодидактике и когнитивной дидактике.

Психодидактика является наиболее разработанной междисциплинарной областью в сфере обучения. Ее продвижением занимаются М. А. Холодная [4], О. С. Гибельгауз [5], А. Н. Крутский [6, 7], В. П. Лебедева [8], В. И. Панов [9], А. З. Рахимов [10, 11], А. И. Савенков [12] и др. Большинство этих исследователей на первый план в своих публикациях ставят психологию, т. е. под названием психодидактики подразумевают прежде всего изучение психологических закономерностей и механизмов воздействия на обучающегося. Более того, по мнению отдельных авторов, при проектировании процесса обучения приоритетными должны быть цели развития интеллектуальной, волевой, эмоциональной сфер ученика, и только после определения и разработки основных психологических аспектов обучения правомерно обращаться к отбору того предметного материала, посредством которого будут решаться поставленные задачи развития психики. В подобных рассуждениях дидактика выглядит как «служанка психологии», ей отводится второстепенная роль в построении моделей обучения и умаляется ее значение в учебном процессе. Такая позиция в корне неверна, на что в свое время справедливо указывал И. Я. Лернер².

Без знания структуры обучения, его закономерностей, особенностей их разворачивания в дидактическом цикле результативный процесс обучения обеспечить невозможно. Взаимосвязи компонентов процесса обучения: целей, содержания образования, методов, его средств, форм, результатов – исследуются в научно-теоретической части дидактики, выполняющей описательную, объяснительную, прогностическую функции данной

¹ Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования // Сборник научных отчетов по государственному заданию 2017 года. Москва: Институт стратегии развития образования РАО, 2018. С. 267–378.

² Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. Москва, 1995. 49 с.

педагогической дисциплины. В случае междисциплинарного решения дидактических проблем в области психодидактики теоретическое проектирование и реализация процесса обучения также управляются дидактикой, но на основе выявленных закономерностей развития психики человека в тех или иных условиях.

Для нас очевидно, что в настоящее время в дидактике существуют проблемы, с которыми можно справиться только при выходе за ее пределы. Психодидактика может помочь решению таких проблем, как

- разработка и экспертиза инновационных образовательных практик развития креативности, коммуникации, эмоционального интеллекта;
- развитие способностей одаренных учащихся;
- выявление закономерностей обучения в цифровой, информационно насыщенной среде и построение с учетом ее особенностей оптимальных моделей процесса обучения, для чего, безусловно, необходимо знание специфики восприятия экранных текстов, влияния «клипового мышления» на усвоение информации, вариативности формирования целостного образа научного знания из фрагментов информации, получаемых разными способами по разным каналам восприятия, и т. д.

Чтобы разобраться, как происходит моделирование процесса обучения с опорой на ранее выявленные психологические закономерности, рассмотрим проведенное М. А. Холодной и Э. Г. Гельфман исследование, в котором интегрируются психология, дидактика и методика преподавания математики.

В рамках проекта «Математика. Психология. Интеллект» учеными была разработана «обогащающая модель» обучения математике в 5–9-х классах, ядром которой являются сформулированные М. А. Холодной положения об интеллекте:

- представление об интеллектуальном воспитании как форме организации учебной деятельности учащихся, во время осуществления которой каждому ученику оказывается индивидуализированная педагогическая помощь с целью развития его индивидуальных интеллектуальных возможностей;
- выдвижение в качестве психологической основы интеллектуального воспитания ученика обогащения и наращивания его индивидуального ментального опыта;
- включение в структуру ментального опыта обучающихся следующих компонентов:
 - когнитивной составляющей – способов кодирования информации, когнитивных схем, понятийных и семантических структур;

- метакогнитивного опыта – непроизвольного и произвольного видов интеллектуального контроля, открытой познавательной позиции;
- интенционального опыта – предпочтений, убеждений, умонастроений [4].

Для обогащения компонентов ментального опыта были предложены специальные тексты и задания, составившие содержание учебных материалов по математике и направленные на освоение разных способов кодирования математической информации, формирование когнитивных схем, выявление признаков понятий, установление межпонятийных связей и т. д. Специальные тексты создавали условия для развития умений планировать, прогнозировать и контролировать математическую деятельность, позволяли учащимся выбирать форму изучения учебных материалов в соответствии с индивидуальными склонностями и ценностными предпочтениями [4].

Учебники математики, разработанные в рамках проекта «Математика. Психология. Интеллект», частично берут на себя роль учителя в том смысле, что они руководят познавательной деятельностью ученика.

Для примера обратимся к параграфу «Названия чисел в десятичной системе счисления» из учебника для 5-го класса. Новый материал вводится в ходе привлечения учащегося к рассуждениям. Изложение материала начинается с проблемы: «Числа можно не только записывать с помощью цифр, но и называть словами. Чем больше чисел мы хотим уметь называть, тем больше специальных слов нужно запомнить. А сколько же разных слов нужно знать, чтобы назвать какое-нибудь большое число?»

Учащимся предлагается осуществить познавательные действия: «Начнем называть числа: “один”, “два”, “три”... “десять”». Потом как бы иницируется разрыв в осуществляемых действиях – пауза – и предлагается подумать: «А дальше? Опять новые слова? “Одиннадцать”, “двенадцать”...» И опять выдвигается предложение осуществить определенные действия: «Но посмотрите внимательно “один-на-дцать”, “две-на-дцать”»...

Далее делается вводное пояснение, которое дает толчок мысли: «Когда-то давно слово “дцать” в русском языке означало десять» [13, с. 23].

Мы видим, что текст в учебнике стимулирует учащихся к рассуждению, к совместной деятельности в классе: «начнем называть числа», «посмотрите внимательно», «считаем дальше», «давайте на этом остановимся и сделаем важный вывод». Вовремя поставленные в тексте вопросы заставляют учащихся сделать паузу и стимулируют их размышление.

Дидактическая модель обучения математике, предложенная в анализируемом исследовании, была обеспечена методическим инструментарием, подготавливающим учителей к работе по этой модели. Широкомас-

штабная апробация модели, разработанной на стыке психологии и дидактики, показала, что критерии ее результативности являются по своей сути одновременно и дидактическими, и психологическими.

В области педагогических результатов у учащихся проверялись знания, умения, навыки, т. е. определялось, насколько успешно усваивается школьниками необходимый учебный материал. Было установлено, что в экспериментальных классах процент качества знаний значительно выше.

В области психологических результатов были выявлены изменения в характере интеллектуальной деятельности учащихся экспериментальных классов: увеличилась скорость и повысилась точность переработки информации при поиске закономерностей (диагностика проводилась по методике Равена); стали преобладать рефлексивные способы принятия решения (что позволила выяснить методика Кагана); наблюдался рост количества оригинальных идей (обнаруженный благодаря методике Э. Г. Гилфорда).

Для демонстрации эффективности модели «Математика. Психология. Интеллект» Э. Г. Гельфман использовала также ряд показателей, которые обозначила аббревиатурой КИТСУ:

- компетентность – посредством комплекса диагностических заданий проверялись оперативность, артикулированность знаний и навыков, готовность к применению их на практике;
- интеллектуальная инициатива – выявлялся процент учащихся, читающих учебное пособие самостоятельно, без просьб и стимулирования учителя, принимающих участие в работе над открытыми текстами и проектами по созданию собственных текстов;
- творчество – определялась степень креативности учащихся, качество выполнения творческих работ, в которых требовалось проявить математическое воображение;
- саморегуляция (интеллектуальная) – измерялись умения выстроить стратегию деятельности, выбирать необходимую и достаточную информацию, обосновывать свои действия.
- уникальность склада ума – оценивалось оригинальность мышления.

И дидактические, и психологические варианты экспертизы доказали продуктивность и результативность реализации «обогащающей модели» [14].

Зададимся вопросом: что нового привнесло в дидактику проведенное междисциплинарное исследование? Оно доказало, что существует возможность проектирования процесса обучения на четко выверенных теоретических основаниях с переложением их в плоскость дидактических и частно-методических компонентов. Психологические основания, участвуя в построении процесса обучения, должны быть переструктурирова-

ны и в снятом виде заложены в инструментарий процесса обучения. В данном исследовании интересно было не только построение определенной дидактической модели, но и проверка ее реальной продуктивности, которая производилась с помощью как традиционных дидактических, так и психологических методик.

Сопряженной с психодидактикой областью является когнитивная дидактика. Появление этого междисциплинарного направления связано с усилением интегративной тенденции в современной науке и возникновением во второй половине прошлого века когнитивистики – совокупности научных дисциплин, ориентированных на изучение различных аспектов познания. Ядро когнитивистики составили когнитивная философия, когнитивная психология, когнитивная нейрология, когнитивная лингвистика и другие науки, призванные исследовать когнитивную систему человека, а именно тот «мыслительный механизм» инфраструктуры мозга, который отвечает за переработку информации, поступающей из окружающей среды, и превращение ее в знание.

Современная нестабильная действительность, характеризующаяся высокой скоростью информационных потоков, актуализировала поиски путей повышения производительности когнитивных (познавательных) процессов человека как главного условия принятия им адекватных решений.

Изменившиеся реалии (требование к обучающимся более быстрых обработки, понимания и перевода в собственное знание учебной информации) заставили дидактику искать ответы на ее фундаментальные вопросы «чему учить?» и «как учить?» в новом контексте. Ответить на эти вопросы дидакты могут, лишь располагая сведениями о когнитивных функциях мозга обучающегося и о соответствующих механизмах, запускающих учебно-познавательную деятельность, т. е. только в тесном взаимодействии с коллегами-когнитивистами.

Сотрудничество необходимо в связи с установленными фактами снижения уровня интеллектуального развития современных российских школьников:

- мыслительные операции обобщения и аналогии у большинства сегодняшних детей и подростков сформированы существенно хуже, чем у их сверстников в 80-е гг. XX века¹;

¹ Басова А. Н. Психологические особенности умственного развития учащихся 9-х классов, обучающихся в разных образовательных средах: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2004. 25 с.; Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. Москва: Педагогика, 1988. 192 с.

- по разным данным, от 40 до 75% учащихся школ испытывают трудности в обучении, перерастающие нередко в стойкую академическую неуспеваемость;

- поскольку объем учебных программ, их информативная насыщенность во многих случаях не соответствуют функционально-возрастным возможностям школьников, до 80% учеников постоянно или периодически испытывают учебный стресс [15].

Таким образом, с методологической точки зрения совершенно очевидна ценность взаимодействия дидактики и когнитивистики. Образуется перспективная когнитивно-дидактическая область междисциплинарных исследований, нацеленная на конструирование теорий / моделей процесса обучения, обеспечивающих когнитивное развитие учащихся (т. е. становление и совершенствование их познавательных способностей) на основе закономерностей, выявленных в дидактике, когнитивной психологии, когнитивной лингвистике и когнитивной нейронауке.

Для дидактики становится принципиально важным осознание фундаментальных положений когнитивистики [4, 16–21], которые могут быть представлены в несколько упрощенном виде следующим образом.

1. Человек – мыслящее существо, обладающее когнитивной системой мозга, которая осуществляет восприятие, динамическую поэтапную многоступенчатую переработку (кодирование в сжатом и обобщенном виде) поступающей извне информации, перевод ее в знание через образование репрезентативных структур (образов и когнитивных карт), хранение знания в памяти, использование знания и его выражение в разных формах (преимущественно в символической и языковой).

2. Когнитивное восприятие информации имеет осознанный характер, сопровождается избирательным вниманием и активизацией других психических процессов: воображения, памяти, мышления.

3. В ходе распознавания поступившей информации, оценки ее значимости и первичной смысловой обработки происходит ее взаимопроникновение и увязка с уже имеющейся информацией и формирование упорядоченных комплексов / структур, в которых информация кодируется в виде различных образов и абстрактных символов. У. Найссер назвал эти структуры схемами, обобщенно-визуальными образованиями, которые возникают как результат интеграции зрительных, слуховых и тактильно-осязательных впечатлений¹.

4. Все представления человека об окружающем мире зафиксированы в системе когнитивных структур. Одни из них генетически наследуют-

¹ Найссер У. Познание и реальность. Москва: Прогресс, 1981. 232 с.

ся человеком, другие формируются в результате обучения и приобретения личного опыта. Как считает Н. И. Чуприкова, любая поступающая «информация извлекается, запоминается, используется в той мере и в такой форме, как это позволяют имеющиеся когнитивные структуры»¹. У. Найссер полагает, что «те виды информации, для которых у нас нет схем, мы просто не воспринимаем»².

5. Когнитивная психология определяет когнитивные структуры в качестве психических образований / репрезентаций образов знаний во внутреннем плане психики человека. М. А. Холодная выделяет следующие когнитивные структуры:

- прототипы, фреймы, скрипты, сценарии (знания, определенным образом представленные в памяти человека);
- семантические структуры (индивидуальная система значений);
- понятийные психические структуры (визуальные схемы разной степени обобщенности) [4].

6. Когнитивная лингвистика рассматривает когнитивные структуры как языковые конструкции, которые репрезентируют (кодируют) информацию о мире, обеспечивают коммуникацию, т. е. передачу знаний. Кроме того, по мнению Е. С. Кубряковой, адекватно и тщательно подобранные языковые конструкции способны усовершенствовать информацию и способы ее предоставления [20].

7. С точки зрения когнитивной нейронауки, когнитивные структуры – это ансамбли нейронов (нейронные связи / сети) в коре больших полушарий мозга человека. При получении новой информации они меняют свою структуру. Обучение содействует формированию новых контактов между нервными клетками и образованию новых композиций сложных распределенных нейронных сетей. Каждый конкретный вид научения и обучения активирует определенную популяцию нейронов [18, 19].

Даже такое беглое изложение ключевых положений когнитивистики позволяет сделать следующее заключение: благодаря использованию знаний о когнитивных, в частности языковых, структурах и формах их репрезентации, обеспечивающих передачу знаний; о нейронной активности мозга при осуществлении познавательных действий и биолого-физиологических ограничениях когнитивных процессов и пр., дидактика получает качественно новые основания для проектирования и конструирования отвечающих вызо-

¹ Чуприкова Н. И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии: обучение и интеллект // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 31–39.

² Найссер У. Познание и реальность. Москва: Прогресс, 1981. С. 115.

вам времени моделей процесса обучения. При таком подходе цели, задачи, методы и способы обучения предстают в ином ракурсе.

Интеграция дидактики и когнитивистики порождает новое представление о процессе обучения как о последовательных процедурах и комплексе средств формирования у обучающихся индивидуальных когнитивных структур, выполняющих роль механизмов восприятия, переработки учебной информации и превращения ее в знание. Целью обучения в этом случае становится развитие когнитивных познавательных способностей обучающихся. В задачу обучения входит оснащение их универсальными инструментами познания – способами когнитивных познавательных действий. Методы обучения призваны обеспечить активную и осознанную включенность личности ученика в учебный процесс через выстраивание структур знаний (мыслеобразов), репрезентирующих содержание учебного материала (к примеру, посредством методов образного, символического, смыслового видения) [22].

В арсенал средств обучения должны быть включены когнитивные средства отображения мыслеобразов, главное назначение которых – визуализация, т. е. создание различных наглядных форм, «делающих знание видимым»¹. Учебный материал предстает в визуально структурированном виде в качестве внутренней, мысленной опоры восприятия.

Обеспечить «наблюдаемость» когнитивных схем помогут различные техники, основанные на использовании визуального когнитивного канала:

1) таймлайн (от английского *timeline* – «линия времени») – визуализация временной шкалы для формирования системного взгляда на события (на прямой отрезок наносится некоторая хронологическая последовательность);

2) интеллект-карта (*mind map* – ментальная карта, диаграмма связей, карта мыслей, ассоциативная карта) – графический способ / инструмент для структурирования идей и запоминания больших объемов информации;

3) скрайбинг (от английского *scribe* – набрасывать эскизы или рисунки) – способ визуализации ключевых моментов информации, отображающий ее содержание и внутренние связи с помощью символов;

4) когнитивная графика – графическая визуализация образов для отображения их содержательности.

Обучение с когнитивистских позиций выглядит как процесс усвоения когнитивных структур / схем или моделей представления учебного

¹ Зинченко В. П., Вергилес Н. Ю. Формирование зрительного образа. Москва: МГУ. 1969. С. 17.

знания, где знание преобразуется в содержание мыслительной деятельности обучающихся и становится стимулом их когнитивного развития.

Изложенное доказывает потребность в дополнительных исследованиях для решения проблем выделения образующихся посредством дидактических воздействий репрезентативных когнитивных структур, в том числе когнитивных лингвистических конструкций; создания условий для их усвоения; выявления операций с ними и способов их формирования; определения их конкретного содержания и диагностики уровня сформированности.

Заключение

Анализ изменений в дидактических воззрениях, обусловленных содержанием и результатами междисциплинарных исследований в области психодидактики и когнитивной дидактики, позволяет сделать вывод о перспективности подобных изысканий для развития в русле как классической, так и неклассической и постнеклассической научных парадигм системы образования в целом и ее неотъемлемой части – дидактики, науки, занимающейся поиском оптимальных методов обучения.

Представления о процессе обучения становятся более объемными и содержательно насыщенными: он начинает рассматриваться в контексте развития когнитивных функций обучающегося, инструментально подтвержденного интеллектуального роста, формирования у обучающихся языковой картины мира, совокупности вариантов социально-педагогических ситуаций, благополучное разрешение которых когнитивными средствами обеспечит интеллектуальную и психологическую поддержку ученика.

Кроме прочего, междисциплинарные исследования дают возможность оценить эффективность и потенциал разрабатываемых моделей процесса обучения с позиций не только дидактики, но и смежных наук.

В дальнейшем мы планируем заняться формированием методологического аппарата междисциплинарных исследований, выявлением их специфики, допустимых границ проведения и практического приложения полученных результатов.

Список использованных источников

1. Степин В. С. О философских основаниях синергетики // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. С. 96–102.
2. Krasnova L. A., Mamchenko A. A., Osmolovskaya I. M., Zakhlebniy A. N. Interdisciplinary Researches of the Process of Training // International Conference «Edu-

cation Environment for the Information Age» (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7–8, 2017. P. 388–396. DOI: [dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.46](https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.46)

3. Куровская Ю. Г. Языковая картина мира в современном учебнике: когнитивно-лингвистический подход к изучению: монография. Москва: АНОО «ИЭТ», 2017. 268 с.

4. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и дополн. С.-Петербург: Питер, 2002. 384 с.

5. Гибельгауз О. С. Психодидактические пакетные технологии обучения // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. 2014. № 20. С. 44–46.

6. Крутский А. Н. Психодидактика среднего образования: монография. Барнаул: БГПУ, 2008. 254 с.

7. Гибельгауз О. С., Крутский А. Н. Психодидактические пакетные технологии обучения: монография. Барнаул: АлтГПУ, 2016. 179 с.

8. Лебедева В. П. Психодидактика – предмет научного интереса // Журнал научно-педагогической информации [Электрон. ресурс]. 2011. № 7. Режим доступа: <http://www.paedagogia.ru/2011/68-07/223-lebedeva> (дата обращения: 19.06.2018)

9. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. С.-Петербург: Питер, 2007. 352 с.

10. Рахимов А. З. Психодидактика: монография. Уфа, 2005. 328 с.

11. Рахимов А. З. Принципы психодидактики: методическое пособие. Уфа, 2007. 160 с.

12. Савенков А. И. Психодидактика. Москва: Национальный книжный центр, 2012. 360 с.

13. Гельфман Э. Г., Холодная О. В. Математика: учебник для 5-го класса: в 2 ч. 3-е изд. Москва: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2014. Ч. 1. 152 с.

14. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. С.-Петербург: Питер, 2006. 384 с.

15. Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников: психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов: в 2 ч. 4-е изд. Москва, 2008. 130 с.

16. Sternberg R. J. (Guest Ed.), Hessel M. G. P. (Ed.). What is Cognitive Education? // Journal of Cognitive Education and Psychology. 2013. Vol. 12. № 1. P. 3–124.

17. Robb B. E. A Paradigm Shift in Classroom Learning Practices to Propose Methods Aligned with a Neuroeducation Conceptual Framework. Theses and Dissertations. Paper 2. Portland: University of Portland, 2016. P. 120.

18. Apaydin M., Hossary M. Achieving metacognition through cognitive strategy instruction // International Journal of Educational Management. 2017. Vol. 31, Issue 6. P. 696–717. Available from: <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0130> (дата обращения: 19.06.2018)

19. Костромина С. Н., Бордовская Н. В., Искра Н. Н., Чувгунова О. А., Гнедых Д. С., Курмакаева Д. М. Нейронаука, психология и образование: проблемы и перспективы междисциплинарных исследований // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 4. С. 61–70.

20. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / РАН ИЯ. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

21. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты: 5-е изд. С.-Петербург: Питер, 2003. 651 с.

22. Ахметова Л. В. Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 7 (85). С. 48–52.

References

1. Stepin V. S. O filosofskih osnovaniyah sinergetiki = About the philosophical bases of synergetics. Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya = Synergetic paradigm. Education synergetics. Moscow: Publishing House Progress-Tradiciya; 2007. p. 96–102. (In Russ.)

2. Krasnova L. A., Mamchenko A. A., Osmolovskaya I. M. and Zakhlebniy A. N. Interdisciplinary researches of the process of training. In: *International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2017)* [Internet]; 2017 Jun 7–8; Moscow, Russia. 2017 [cited 2018 Jun 19]. Available from: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/EEIA2017FAF046.pdf> doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.46

3. Kurovskaya Yu. G. Yazykovaya kartina mira v sovremennom uchebnike: kognitivno-lingvisticheskiy podkhod k izucheniyu = Language picture of the world in the modern textbook: Cognitive and linguistic approach to studying. Moscow: Publishing House ANOO IET; 2017. 268 p. (In Russ.)

4. Kholodnaya M. A. Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya = Psychology of the intellect: Paradoxes of the study. 2nd ed. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2002. 384 p. (In Russ.)

5. Gibel'gauz O. S. Psycho-didactic packaging technologies of training. *Vestnik Altajskoj gosudarstvennoj pedagogicheskoy akademii = Bulletin of the Altai State Pedagogical Academy*. 2014; 20: 44–46. (In Russ.)

6. Krutskij A. N. Psihodidaktika srednego obrazovaniya = Psycho-didactics of secondary education. Barnaul: Bashkir State Pedagogical University; 2008. 254 p. (In Russ.)

7. Gibel'gauz O. S., Krutskij A. N. Psihodidakticheskie paketnye tehnologii obuchenija = Psycho-didactic packaging technologies of training. Barnaul: Altai State Pedagogical University; 2016. 179 p. (In Russ.)

8. Lebedeva V. P. Psychodidactics – a subject of scientific interest. *Zhurnal nauchno-pedagogicheskoy informacii = Journal of Scientific and Pedagogical Information* [Internet]. 2011 [cited 2018 Jun 19]; 7. Available from: <http://www.paedagogia.ru/2011/68-07/223-lebedeva> (In Russ.)

9. Panov V. I. Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika = Psychodactics of educational systems: Theory and practice. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2007. 352 p. (In Russ.)

10. Rahimov A. Z. Psihodidaktika = Psycho-didactics. Ufa; 2005. 328 p. (In Russ.)

11. Rahimov A. Z. Principy psihodidaktiki = Principles of psycho-didactics. Ufa; 2007. 160 p. (In Russ.)
12. Savenkov A. I. Psikhodidaktika = Psycho-didactics. Moscow: Publishing House Nacional'nyj knizhnyj centr; 2012. 36 p. (In Russ.)
13. Gelfman E. G., Kholodnaya O. V. Matematika: uchebnik dlya 5 klassa: v 2 ch. Ch. 1. 3-e izd. = Mathematics: A textbook for the 5th grade: in 2 parts. Part 1. 3rd ed. Moscow: Publishing House BINOM; Laboratorija znanij; 2014. 152 p. (In Russ.)
14. Gelfman E. G., Kholodnaya M. A. Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika = Psychodi-dactics of the school textbook. Intellekturnoe vospitanie uchashchikhsya = Intellectual education of pupils. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2006. 384 p. (In Russ.)
15. Lokalova N. P. 120 urokov psikhologicheskogo razvitiya mladshikh shkol'nikov = 120 lessons of psychological development of younger school students. Psikhologicheskaya programma razvitiya kognitivnoy sfery uchashchikhsya I-IV klassov: V 2 ch. = Psychological programm of development of the cognitive sphere of pupils of I-IV grades: In 2 parts. 4th ed. Moscow; 2008. 130 p. (In Russ.)
16. Sternberg R. J., Hessels M. G. P. What is Cognitive Education? *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 2013; 12 (1): 3–124.
17. Robb B. E. A Paradigm shift in classroom learning practices to propose methods aligned with a neuroeducation conceptual framework. Theses and Dissertations. Paper 2. Portland: University of Portland; 2016. 120 p.
18. Apaydin M., and Hossary M. Achieving metacognition through cognitive strategy instruction. *International Journal of Educational Management* [Internet]. 2017 [cited 2018 Jun 19]; 31 (6): 696–717. Available from: <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0130>
19. Kostromina S. N., Bordovskaya N. V., Iskra N. N., Chuvgunova O. A., Gnedykh D. S., Kurmakaeva D. M. Neuroscience, psychology and education: Problems and prospects of interdisciplinary research. *Psikhologicheskiiy zhurnal = Psychological Journal*. 2015; 36 (4): 61–70. (In Russ.)
20. Kubryakova E. S. Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoy točki zreniya = Language and knowledge: On the way of getting knowledge of the language: Parts of speech from the cognitive point of view. Rol' yazyka v poznanii mira = The role of language in the knowledge of the world. Moscow: Publishing House Jazyki slavyanskoj kul'tury; 2004. 560 p. (In Russ.)
21. Frenkin R. Motivatsiya povedeniya: biologicheskie, kognitivnye i sotsial'nye aspekty. 5-e izd. = Motivation of behavior: Biological, cognitive and social aspects. 5th ed. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2003. 651p. (In Russ.)
22. Akhmetova L. V. Methods of cognitive learning: Psychological-didactic approach. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2009; 7 (85): 48–52. (In Russ.)

Информация об авторах:

Осмоловская Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО, Москва, Россия. E-mail: osmolovskaya@instrao.ru

Краснова Любовь Александровна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО, Москва. Россия. E-mail: la-krasnova@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 15.05.2018; принята в печать 12.09.2018.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Irina M. Osmolovskaya – Doctor of Pedagogical Sciences, Head of Laboratory of General Problems of Didactics, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: osmolovskaya@instrao.ru

Lyubov A. Krasnova – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Laboratory of General Problems of Didactics, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: la-krasnova@rambler.ru

Received 15.05.2018; accepted for publication 12.09.2018.
The authors have read and approved the final manuscript.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.8

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-28-45

ЛОКУС КОНТРОЛЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА АГРЕССИВНОСТИ ПРИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ

Т. А. Воронова¹, С. В. Дубровина²

Иркутский государственный медицинский университет, Иркутск, Россия.

E-mail: ¹klm75@bk.ru; ²sibdub@rambler.ru

Ю. В. Чепурко

Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия.

E-mail: juliaivs@bk.ru

Аннотация. Введение. В современных реалиях существует социальный и государственный запрос на поддержку одаренных детей и подростков как основного резерва интеллектуального потенциала развития общества. Одаренности, как правило, сопутствуют повышенная возбудимость нервной системы, крайняя чувствительность, внутренняя противоречивость, низкая стрессоустойчивость, которые могут воспрепятствовать формированию у растущей, неокрепшей личности правильной картины окружающего мира, умений выстроить с ним доверительные и гармоничные отношения. В связи с этим актуализируется поиск путей и способов нивелирования дезадаптивного поведения одаренных учащихся.

Цель представленного в статье исследования – выяснить, в какой мере тип локуса контроля личности детерминирует агрессивность и деструктивное поведение интеллектуально одаренных подростков.

Методология и методики. Работа выполнялась на основе системного и личностно-ориентированного подходов к изучению индивидуальных характеристик обучающихся. Типы локуса контроля школьников определялись с помощью методики Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Важина, С. А. Голынкиной и А. М. Эткинды. В качестве диагностического инструментария применялись методика измерения уровня личностной агрессивности и конфликтности, разработанная Е. П. Ильиным и П. А. Ковалевым, и опросник Басса – Дарки. При обработке результатов были задействованы сравнительный и статистический виды анализа с использованием критерия Краскела – Уоллиса, позволившего

проверить средние значения показателей разных категорий учащихся, принявших участие в исследовании.

Результаты и научная новизна. Посредством комплексной программы идентификации интеллектуально одаренных подростков, включавшей валидные методы психодиагностики, экспертные оценки учителей и родителей, наблюдение и беседы, выборка испытуемых школьников была дифференцирована на четыре группы: интеллектуально одаренные экстерналы, интеллектуально одаренные интерналы, среднеинтеллектуальные экстерналы, среднеинтеллектуальные интерналы.

В ходе диагностики установлено, что доминированием экстернального (внешнего) или интернального (внутреннего) локуса контроля обусловлена специфика проявлений агрессивности интеллектуально одаренных подростков и их сверстников со средним уровнем развития интеллекта. У учащихся выделенных групп выявлены статистически значимые различия в показателях «физическая агрессия», «вспыльчивость», «неустойчивость» и «раздражение». Интернальный локус контроля у одаренной личности способствует снижению физической агрессии и раздражительности. Одаренные экстерналы более склонны к использованию в конфликтах физической силы, им свойственны отсутствие эмоционального самоконтроля, вспыльчивость, несдержанность в гневе, неустойчивость, нетерпимость, оппозиционные настроения и протестная манера поведения – от пассивного сопротивления до активной борьбы против не устраивающих их норм и законов.

Сделан общий вывод о том, что интеллектуально одаренные подростки с экстернальным локусом контроля – это «группа риска» в плане социально-психологической адаптации, которая более других школьников нуждается во внимании и психологической помощи. Организация психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся поможет минимизировать конфликты между субъектами учебного процесса – школьниками и учителями.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы в качестве информационного и рефлексивного материала в практике школьных психологов и педагогов, работающих с интеллектуально одаренными детьми и подростками.

Ключевые слова: локус контроля, подростки, одаренность, интеллект, личность, агрессивность.

Благодарности. Авторы выражают признательность рецензентам журнала «Образование и наука» за внимание, проявленное к материалам исследования, и ценные замечания, позволившие качественно улучшить содержание публикации.

Для цитирования: Воронова Т. А., Дубровина С. В., Чепурко Ю. В. Локус контроля, агрессивность при интеллектуальной одаренности подростков // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 8. С. 28–45. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-28-45

LOCUS OF CONTROL AS A DETERMINANT OF AGGRESSIVENESS IN INTELLECTUALLY GIFTED ADOLESCENTS

T. A. Voronova¹, S. V. Dubrovina²

Irkutsk State Medical University, Irkutsk, Russia.

E-mail: ¹klm75@bk.ru; ²sibdub@rambler.ru

Ju. V. Chepurko

Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.

E-mail: juliaivs@bk.ru

Abstract. *Introduction.* At the present time, a state and a social request for the guidance of gifted children and teenagers, seen as comprising the primary intellectual potential of a developing society, is being articulated. As a general rule, giftedness is an adjunct to nervousness, extreme sensitivity, internal contradiction and low resistance to stress. These mental disorders may prevent a young person from forming of the proper picture of the world and developing capabilities of forming confidential and harmonious relationships. In this regard, it is necessary to identify appropriate approaches and means for ameliorating the maladaptive behaviour of gifted pupils.

The *aim* of the research was to find out to what extent the personal locus of control determines aggressive and destructive behaviour on the part of intelligently gifted teenagers.

Methodology and research methods. The research was performed on the basis of systematic and person-oriented approaches to studying the individual characteristics of students. The types of locus of personal control were determined using J. Rotter's methodology as adapted by E. F. Vazhin, S. A. Golyunkina and A. M. Etkind. As diagnostic tools, E. P. Ilyin and P. A. Kovalyov's measurement procedure and the Buss-Durkee questionnaire were used to estimate the level of personal aggression and proneness to conflict. Results were subjected to comparative and statistical analysis using the U-Kruskal – Wallis test allowing the authors to establish the average indicator values of various pupil categories participated in the research.

Results and scientific novelty. To identify intelligently gifted teenagers, the authors applied a comprehensive programme, which included the methods of psycho-diagnostics, expert estimates of teachers and parents, observation and conversations. Consequently, respondents were divided into four differentiated groups: intelligently gifted externalisers, intelligently gifted internalisers, medium-intelligence externalisers, and medium-intelligence internalisers.

In the course of diagnostics, it was established that domination of the external or internal locus of control causes the specifics of aggressive behaviour among intelligently gifted teenagers and their peers having an average level of intellectual development. Statistically significant differences in indicators such as physical aggression, irascibility, irritability and irritation were revealed. An internal locus of control in a gifted person reduces physical aggression and irritability. Gifted externalisers are more inclined to use physical force in conflicts. This group is also characterized by a lack of emotional self-control, irascibility, fieriness of temper, instability, intolerance, oppositional moods and remonstrative behaviour – from passive resistance to active fighting against norms and laws which they believe to be inappropriate for them.

The authors concluded that intellectually gifted teenagers with an external locus of control are in the category of teenagers-at-risk in social and psychological adaptation; therefore, they require more attention and psychological assistance. The organization of psychological and pedagogical guidance to pupils will help minimize conflicts between participants (school students and teachers) in the educational process.

Practical significance. The research results can be used as informative and reflexive material by educational psychologists and teachers working with intelligently gifted children and teenagers.

Keywords: locus of control, adolescents, giftedness, intellect, personality, aggression.

Acknowledgments. The authors express their gratitude to reviewers of the Education and Science Journal for their assistance in the preparation of the present publication and for the high quality of the comments submitted.

For citation: Voronova T. A., Dubrovina S. V., Chepurko Ju. V. Locus of control as a determinant of aggressiveness in intellectually gifted adolescents. *The Education and Science Journal*. 2018; 8 (20): 28–45. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-28-45

Введение

Современная политика государства в области образования ориентирована среди прочего на поддержку одаренных учащихся, составляющих резерв интеллектуального потенциала общества. В педагогике и психологии к актуальным направлениям изучения феномена интеллектуальной одаренности относится поиск решения проблем социально-психологической адаптации талантливых представителей подрастающего поколения, поскольку, как показывают многочисленные исследования, именно они относятся к «группе риска» [1–4]. Вследствие повышенной возбудимости

нервной системы, высокой эмоциональной восприимчивости, эмоционально-психического напряжения, впечатлительности, внутренней противоречивости, низкой стрессоустойчивости и др. одаренные дети и подростки бывают крайне чувствительны к несправедливым, незаслуженным оценкам, неадекватным, грубым действиям, нечестным, дурным поступкам и т. п. Яркие выраженные экспансивность и аффективность при неумении управлять своими чувствами способны приводить к импульсивности поведения, осложнениям в общении и конфликтам со сверстниками и взрослыми¹, что может служить причиной социальной дезадаптации и агрессивности, причем проявляющейся не только обращенных вовне агрессивных реакций, но и в аутоагрессии [5–8].

Люди, как известно, различаются между собой мерой ответственности за собственные действия. Степень самостоятельности, независимости и активности человека в достижении своих целей особенно отчетливо проявляется в склонности объяснять свои успехи / неудачи внешними обстоятельствами или же, наоборот, собственными способностями и упорством, т. е. локусом контроля.

Ответственность и уверенность в себе и в своих силах могут выступать факторами реализации интеллектуального потенциала, поэтому необходима организация их психолого-педагогической поддержки. Более всего в подобном психологическом сопровождении нуждаются одаренные школьники в подростковом возрасте – в кризисный период развития личности, обычно сопровождающийся негативизмом, склонностью к ссорам, нарушениям дисциплины, вспышками агрессивности.

Целью предпринятого нами исследования стала верификация гипотезы о том, что локус контроля личности детерминирует агрессивность и деструктивное поведение интеллектуально одаренных школьников.

Обзор литературы

К настоящему времени накоплен достаточный объем научно установленных фактов о наличии связей между агрессивностью и другими психологическими образованиями. В частности, учеными исследовались когнитивные факторы и каузальная атрибуция в контексте агрессивности, а именно когнитивные установки в восприятии картины мира человеком [9].

В ходе изучения агрессивности и мотивационной сферы личности было выяснено, что мотивация достижения успеха и боязнь неудачи сопровождаются враждебностью, включающей обиду и подозрительность.

¹ Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. Москва: Смысл, 1993.

При мотивации боязни неудачи значения показателей агрессивности выше, чем при мотивации достижения успеха [10].

Ряд работ посвящен корреляции агрессивности и сферы самосознания личности, соотношению агрессивности и таких структурных компонентов самосознания, как «Я-образ», «Я-концепция», самооценка, самоотношение личности, механизмы психологической защиты «Я» [11–13], однако их связь с локусом контроля остается слабо исследованной проблемой.

Выявлена обусловленность агрессивности типами темперамента: как прямая, так и косвенная агрессивность наиболее выражена у холериков, тогда как у сангвиников показатели физической агрессии, раздражения, обиды, подозрительности существенно ниже. Рассмотрена связь акцентуаций характера и агрессивности: выявлено, что физическая агрессия соотносится с возбудимым типом акцентуации характера, раздражение – с застревающей, возбудимой и дистимной акцентуацией. Зафиксирована зависимость уровня агрессии от развития способности саморегуляции: в частности, доказано, что чем выше данная способность, тем менее выраженными являются косвенная (представленная в скрытой, замаскированной форме) агрессия и обида [14].

Агрессивность изучалась психологами и в контексте уровня уверенности личности в себе. Самоуверенным людям присущи негативизм и вербальная агрессия; лицам, инициативным в социальных контактах, – косвенная агрессия [15].

Установки личности на альтруизм или эгоизм также соотносятся с разными видами агрессивности: альтруистично настроенные индивиды склонны проявлять ее посредством эмоций, а эгоистичные – физически [16].

Обнаружена корреляционная зависимость между агрессивностью и адаптационным потенциалом личности: с ростом гнева, общей и физической агрессии усиливается степень дезадаптации в поведении; тесные связи существуют между физической, общей агрессией и социальной дезадаптацией; самооффективность положительно коррелирует с вербальной агрессией; статистически значимые связи отмечены между агрессивностью и общим чувством напряжения, наличием жизненных преград, ощущением физической непривлекательности, неуверенностью в профессии [17–19].

В целом место агрессивности в структуре личности характеризуется двойственностью. Она является относительно самостоятельной подструктурой личности и в то же время зависит от вкладов в нее других структурных компонентов – психодинамических и межличностных черт, полимодального «Я». Общая структура агрессивности личности имеет бимодальный характер и складывается из негативной и позитивной составляющих.

Кроме того, агрессивность исследована в контекстах нормы и патологии, зависимого поведения, гендерных особенностей. Предикторами становления деструктивной агрессивности выступают эгоцентризм и низкий уровень эмпатии. У больных шизофренией развитию агрессивности способствует нарушение процесса социализации. Для психически больных преступников фактором, провоцирующим агрессию, является асоциальный образ жизни. К агрессивному поведению склонны лица, имеющие химические зависимости. Маскулинность также определяет расположенность к физической агрессии [17, 20].

Материалы и методы

В предпринятом нами исследовании при формировании групп испытуемых использовалась комплексная программа идентификации интеллектуально одаренных подростков, в том числе различные источники информации об одаренных детях (экспертные оценки учителей и родителей, наблюдение, беседа) и валидные методы психодиагностики. Исследование проводилось в 2017–2018 гг. на базе МАОУ Лицей ИГУ г. Иркутска и МОУ СОШ № 63 г. Иркутска. Психологическим обследованием было охвачено 252 учащихся. По результатам идентификации были сформированы две группы:

- 1) интеллектуально одаренные подростки – 30 человек:
 - средний возраст 15,5 года;
 - 45% мальчиков и 55% девочек;
 - коэффициент интеллекта в пределах от 120 до 140 IQ, показатели креативности выше средних значений;
- 2) «среднеинтеллектуальные» подростки – 30 человек:
 - средний возраст 15,5 года;
 - 50% мальчиков и 50% девочек;
 - коэффициент интеллекта в пределах от 90 до 109 IQ, показатели креативности от «ниже среднего» до «среднего».

Для выявления локуса контроля личности применялась методика, предложенная Дж. Роттером, в адаптации Е. Ф. Важина, С. А. Голынкиной и А. М. Эткинда. На основании дифференциации по локусу контроля были сформированы четыре группы испытуемых:

- 1) интеллектуально одаренные экстерналы (12 человек);
- 2) интеллектуально одаренные интерналы (18 человек);
- 3) среднеинтеллектуальные экстерналы (20 человек);
- 4) среднеинтеллектуальные интерналы (10 человек).

При проведении диагностики мы использовали методику определения уровня личностной агрессивности и конфликтности Е. П. Ильина и П. А. Ковалева¹. Агрессивные и враждебные реакции фиксировались с помощью опросника А. Басса и А. Дарки [21], который позволяет оценить физическую агрессию, косвенную и вербальную агрессию, показатели раздражения, негативизма, обиды, подозрительности и чувства вины.

Результаты исследования

Анализ полученных в ходе исследования данных показал, что среди интеллектуально одаренных подростков преобладает интернальность, которая выявлена у 60% (соответственно, остальные 40% данной категории испытуемых были отнесены к экстерналам), т. е. для большинства из них характерна внутренняя локализация личной ответственности – объяснение событий своей жизни как результатов собственных действий и решений.

В группе среднеинтеллектуальных учащихся, наоборот, преобладали показатели экстернального локуса контроля: 67% подросткам оказалась свойственна внешняя локализация личной ответственности, или, иначе говоря, склонность видеть причины жизненных событий, своих (и чужих) достижений или неудач во внешних обстоятельствах, действиях окружающих людей. Интерналы среди данной категории школьников составили 33%.

Преобладание экстернального локуса контроля у одаренных подростков может быть связано с их высоким уровнем интеллекта, так как именно данное качество обеспечивает объективацию познавательной позиции [5].

Зафиксированные средневыворочные значения агрессивности у интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков с экстернальным и интернальным локусом контроля представлены на рис. 1.

Установленные показатели позволяют сделать вывод о том, что при экстернальном локусе контроля и у интеллектуально одаренных подростков, и у подростков со средним уровнем интеллектуального развития наблюдается склонность к физической и косвенной агрессии. Следовательно, можно утверждать, что агрессивность экстерналов, в отличие от интерналов, не зависит от их интеллектуального статуса.

¹ Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. Санкт-Петербург, 2002. С. 142–146.

Если значения индикаторов «негативизм», «обида» и «чувство вины» оказались практически одинаковыми у представителей всех четырех групп, то раздражение было более выражено у школьников со средним интеллектом и интернальным локусом контроля и у одаренных подростков-экстерналов. Подозрительность характерна в основном для среднеинтеллектуальных учащихся-интерналов. Среднеинтеллектуальные экстерналы чаще проявляют вербальную агрессию, а одаренные экстерналы – раздражение.

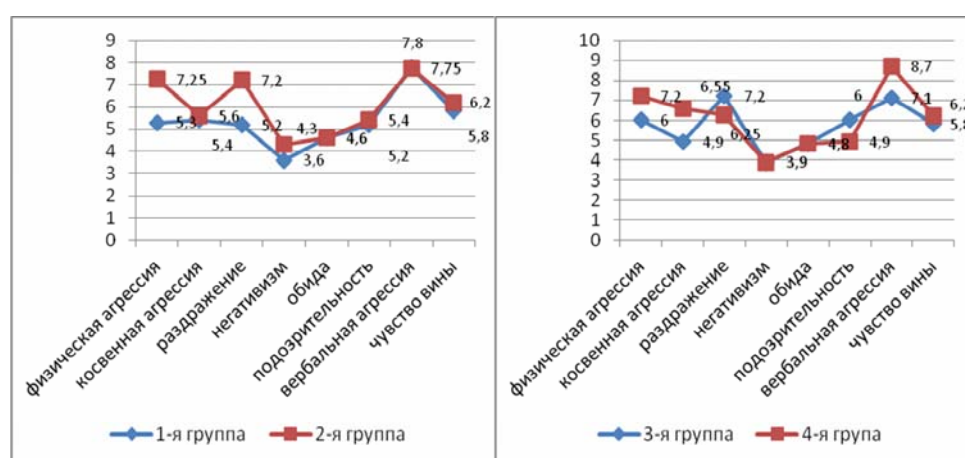


Рис. 1. Показатели агрессивности с учетом локуса контроля в группах интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков (средние значения):

здесь и далее 1-я группа – интеллектуально одаренные подростки с интернальным локусом контроля; 2-я группа – интеллектуально одаренные подростки с экстернальным локусом контроля; 3-я группа – среднеинтеллектуальные подростки с интернальным локусом контроля; 4-я группа – среднеинтеллектуальные подростки с экстернальным локусом контроля

Fig 1. Average values of aggressiveness indicators taking into account the locus of control in the group of intellectually gifted and middle-intelligence adolescents (average):

group 1 – a group of intellectually gifted adolescents with an internal locus of control; 2 – a group of intellectually gifted adolescents with an external locus of control; 3 – a group of medium-intelligence adolescents with an internal locus of control; 4 – a group of medium-intelligence adolescents with an external locus of control

Графики на рис. 2 демонстрируют средние показатели выявленных агрессивных тенденций у испытуемых.

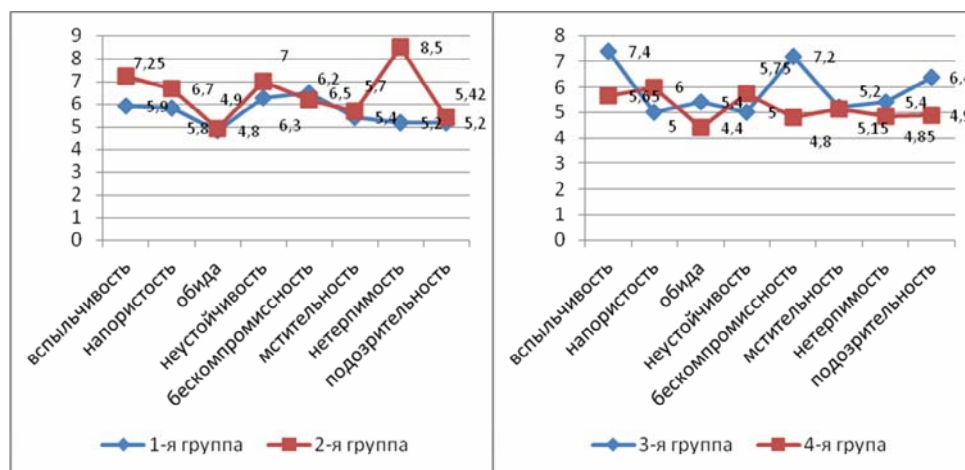


Рис. 2. Показатели агрессивности у интеллектуально одаренных старшеклассников и среднеинтеллектуальных старшеклассников с экстернальным и интернальным локусом контроля (средние значения)
 Fig 2. Average values of the indicators of aggressiveness in intellectually gifted high school students and medium-intelligence high school students with external and internal locus of control (average)

Обнаружилось, что напористость присуща обеим группам среднеинтеллектуальных подростков и одаренным школьникам с экстернальным локусом контроля. Обида и бескомпромиссность в большей степени выражены среди интерналов вне зависимости от интеллектуального статуса. Неуступчивость характерна для подростков со средним интеллектом и интернальным локусом контроля, мстительность и нетерпимость – для одаренных экстерналов. Самый высокий уровень подозрительности выявлен у среднеинтеллектуальных подростков-интерналов, а подростки-экстерналы, обладающие тем же уровнем интеллекта, более нетерпимы и неуступчивы по сравнению с одаренными сверстниками с аналогичным локусом контроля. Интернально ориентированные одаренные подростки более вспыльчивы и подозрительны, чем интерналы со средним интеллектуальным развитием.

Для выяснения детерминации агрессивных и враждебных реакций у испытуемых была проведена статистическая обработка результатов с применением однофакторного дисперсионного анализа, который выявил статистически значимые различия в показателях «физическая агрессия» и «раздражение» (табл. 1).

У интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков-экстерналов явственнее, чем у подростков-интерналов, представлена физическая агрессия ($H = 10,042$, $p = 0,023$). Весьма вероятно, что в конфликтной ситуации они могут прибегать к физическим силовым действиям.

Таблица 1

Влияние локуса контроля на агрессивные тенденции у интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков (статистический критерий Краскела – Уоллиса)

Table 1

The influence of the locus of control on aggressive trends in intellectually gifted and medium-intelligence teenagers (Kruskal – Wallis statistical criterion)

№	Шкала	Средние значения				H*	P*
		1-я группа	2-я группа	3-я группа	4-я группа		
1	Физическая агрессия	5,3	7,2	6	7,2	10,042	0,023
2	Косвенная агрессия	5,4	5,6	4,9	6,5	4,819	н. д.
3	Раздражение	5,2	7,2	7,2	6,2	12,697	0,007
4	Негативизм	3,6	4,3	3,9	3,9	5,462	н. д.
5	Обида	4,6	4,6	4,8	4,8	0,780	н. д.
6	Подозрительность	5,2	5,4	6	4,9	6,773	н. д.
7	Вербальная агрессия	7,8	7,7	7,1	8,7	1,811	н. д.
8	Чувство вины	5,8	6,2	5,8	6,2	0,109	н. д.

* H – значение критерия Краскела – Уоллиса, P – вероятность допустимой ошибки, н.д. – нет достоверных различий.

* H is the Kruskal-Wallis criterion value, P is the probability of an acceptable error, n. d.-there are no significant differences.

Выявлены также достоверные различия ($H = 12,697$, $p = 0,007$) по показателю «раздражение» у представителей 2-й и 3-й групп: такие дети легко становятся резкими и вспыльчивыми, могут нагрубить по незначительному поводу.

По показателям косвенной агрессии, негативизма, обиды, подозрительности, вербальной агрессии и чувства вины достоверных различий между испытуемыми выделенных групп не установлено.

Обратимся к результатам статистического анализа индикаторов «конфликтность» и «агрессивность» (табл. 2).

При помощи критерия Краскела – Уоллиса мы зафиксировали в выделенных группах статистически достоверные различия по показателям «вспыльчивость» ($H = 12,881$, $p = 0,005$), «неустойчивость» ($H = 14,254$, $p = 0,004$) и «не-терпимость» ($H = 24,253$, $p = 0,000$). Можно сделать вывод о том, что интел-

лектуально одаренные подростки с экстернальным локусом контроля склонны к проявлениям раздражения, гнева, даже злобы, для них характерно отсутствие терпения, нежелание признавать иную точку зрения или мириться с чем-либо, что идет вразрез с их интересами и представлениями.

Таблица 2

Влияние локуса контроля на агрессивность и конфликтность у интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков (статистический критерий Краскела – Уоллиса)

Table 2

The influence of the locus of control on aggressiveness and conflict in intellectually gifted and medium-intelligence teenagers (Kruskal – Wallis statistical criterion)

№	Шкалы	Средние значения				Н*	Р*
		1-я группа	2-я группа	3-я группа	4-я группа		
1	Вспыльчивость	5,9	7,4	7,2	5,6	12,881	0,005
2	Напористость	5,8	6,7	5	6	4,581	н. д.
3	Обида	4,8	4,9	5,4	4,4	1,962	н. д.
4	Неустойчивость	6,3	7	5	5,7	14,254	0,003
5	Бескомпромиссность	6,5	6,2	7,2	4,8	6,172	н. д.
6	Мстительность	5,4	5,7	5,2	5,1	1,112	н. д.
7	Нетерпимость	5,2	8,5	5,4	4,8	24,253	0,000
8	Подозрительность	5,2	5,4	6,4	4,9	5,317	н. д.

* Н – значение критерия Краскела – Уоллиса, Р – вероятность допустимой ошибки. н.д. – нет достоверных различий.

* N is the Kruskal-Wallis criterion value, P is the probability of an acceptable error, n. d. – there are no significant differences.

По шкалам «напористость», «бескомпромиссность», «обида», «подозрительность», «мстительность» достоверных различий между испытуемыми выделенных групп не найдено.

Обсуждение и заключение

В целом материалы эмпирического исследования позволяют утверждать, что как физическую, так и косвенную агрессию, вспыльчивость, напористость, раздражение и негативизм в большей степени проявляют подростки с экстернальным, нежели интернальным, локусом контроля независимо от их интеллектуального статуса. При этом неуступчивость и мстительность у одаренных экстерналов чаще выражаются косвенным образом (хотя эта категория испытуемых не исключала и даже одобряла

применение физической силы против другого, с их точки зрения, враждебного лица); а у учащихся со средним уровнем интеллекта на фоне очевидной непримиримости, кроме физической агрессии, доминирует и ее вербальная разновидность.

В психологическом портрете школьников-интерналов преобладают вербальная агрессия, обидчивость, подозрительность, бескомпромиссность, мстительность и нетерпимость. Интеллектуально одаренные интерналы склонны выражать негативные чувства не только посредством слов, но и с помощью других звуковых сигналов, жестов и движений (крика, визга, топанья, битья кулаком по столу и т. п.); они выражают недоверие и осторожность по отношению к другим людям, имеют склонность к зависти и неприятию окружающих за действительные и вымышленные действия.

Чувство вины практически в одинаковой степени распространено как среди интерналов, так и среди экстерналов: все участвующие в исследовании подростки заявили, что болезненно переживают совершенные ошибки и промахи и испытывают утрызения совести по поводу своих проступков. Например, диагностика типовых реакций агрессивности у среднеинтеллектуальных школьников с экстернальным локусом контроля показала, что они, как правило, не сдерживают своих негативных чувств, расположены к физическим расправам со сверстниками, но при этом близко к сердцу принимают ссоры, расстраиваются в случае острых конфликтов, стычек, драк и страдают из-за собственного неблагоприятного поведения.

Сравнительный анализ выявил у школьников статистически значимые различия в показателях агрессивных и враждебных реакций «физическая агрессия» и «раздражение». Так, у одаренных и среднеинтеллектуальных экстерналов заметнее, чем у двух других категорий испытуемых, были представлены реакции физической агрессии. Раздражительность (с сопутствующими ей резкими сменами настроения и попытками грубить по малейшему поводу) оказалась наиболее характерна для групп интерналов со средним уровнем интеллекта и экстернально настроенных «высоких» интеллектуалов.

Сопоставление реакций агрессивности у интеллектуально одаренных учащихся с различным локусом контроля обнаружило несхожесть ее проявлений. Если интерналам свойственны вербальная агрессия, обидчивость, подозрительность, деструктивная бескомпромиссность, выраженная склонность к проявлению зависти и ненависти к окружающим, то в группе с экстернальной ориентацией обнаружены тенденции к физической агрессии, отсутствие самоконтроля эмоций при откровенной демонстрации негативного отношения к происходящему, оппозиционные настроения и манера пове-

дения – от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся, однако не устраивающих подростка норм и законов.

Статистически достоверные различия между категориями одаренных учащихся были установлены также по показателям вспыльчивости, неустойчивости и нетерпимости. Одаренные экстерналы, по сравнению с интернально ориентированными ровесниками, в большей степени недержанны в гневе, проявлениях злобы, нежелания терпеть, мириться с тем, что им не нравится либо кажется несправедливым.

Таким образом, доминирующий тип локуса контроля (внешний, экстернальный либо внутренний, интернальный) детерминирует у интеллектуально одаренной личности уровень агрессивности, ее характер и формы протестных реакций. Очевидно, что одаренные подростки с экстернальным локусом контроля представляют собой «группу риска» в плане социально-психологической адаптации и больше, чем остальные их сверстники, нуждаются в психолого-педагогической поддержке. Организация в условиях образовательного учреждения психологического сопровождения данной категории учащихся может минимизировать конфликтные ситуации между участниками учебного процесса – школьниками и учителями.

Список использованных источников

1. Дубровина С. В. Особенности типичных психических состояний у интеллектуально одаренных учащихся // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 5. С. 203–206.
2. Климонтова Т. А. Психологические механизмы самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 32–41.
3. Климонтова Т. А. Особенности внутреннего мира и психологические механизмы его становления у интеллектуально одаренных старшеклассников // Психология образования: состояние и перспективы: материалы научно-практической конференции психологов Сибири. Иркутск: ИГУ, 2011. С. 669–673.
4. Browder C. S. Metacognitive strategy research: results from a study with young (pre-school) children // K. A. Heller, A. Ziegler (Eds.). Munich studies of giftedness. Berlin: Lit Verlag, 2010. P. 67–84.
5. Климонтова Т. А. Особенности внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 66–69.
6. Чепурко Ю. В. Рельеф психических состояний интеллектуально одаренных учащихся, занимающихся спортом // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы II Международной научно-практической конференции. Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. 2017. С. 570–575.

7. Czerwińska-Jakimiuk E. Przestępczość młodocianych. Interpretacja zjawiska w świetle ogólnej teorii napięcia Roberta Agnew. Wydaw. Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2011.
8. Clark B. Growing up gifted: developing the potential of children at school and home. Boston: Pearson, 2012. 320 p.
9. Ениколопов С. Н., Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Когнитивные факторы агрессии и каузальная атрибуция агрессивности // Прикладная юридическая психология. 2011. № 2. С. 43–58.
10. Боровова А. И. Взаимосвязь мотивации успеха и боязни неудачи с агрессивностью и уровнем постоянного потенциала головного мозга у подростков // Фундаментальные проблемы нейронаук. Функциональная асимметрия. Нейропластичность. Нейродегенерация: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием / Российская академия наук, ФГБУ «Научный центр неврологии» РАМН, Научный совет РФ по неврологии. 2014. С. 47–55.
11. Попова С. А. Взаимосвязь между агрессивностью и самосознанием личности подростков // Вестник Воронежского института экономики и социального управления. 2014. № 2. С. 51–53.
12. Сазонова В. Н., Люлина Е. И. Взаимосвязь между агрессивностью и самосознанием личности студентов подросткового возраста // Вестник Воронежского института экономики и социального управления. 2013. № 3–4. С. 12–14.
13. Авдулова Т. П. Агрессивность в подростковом возрасте: практическое пособие. Москва, 2017. 147 с.
14. Александрова Л. А., Михайлова В. П., Корытченкова Н. И., Кувшинова Т. И. Связь механизмов психологических защит и совладания (coping) с акцентуациями характера, типом темперамента, эмоциональной компетентностью и агрессивностью // Вестник Кемеровского государственного университета. 2008. № 4 (36). С. 75–83.
15. Головина Е. В. Взаимосвязь уверенности в себе с эмоциональностью и агрессивностью // Прикладная юридическая психология. 2014. № 4. С. 85–92.
16. Гайворонская А. А. Агрессивность и установка альтруизм/эгоизм в юношеском возрасте // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 ч. 2014. С. 134–35.
17. Червинская-Якимюк Э. Ф. Взаимосвязь между социальной дезадаптацией, агрессивностью, чувством напряжения и самоэффективностью в группе студентов техникумов // Социодинамика. 2015. № 6. С. 20–38.
18. Franz Mönks en Irene Ypenburg. Hoogbegaafdheid bij kinderen. Uitgeverij Boom, Amsterdam, 2011. 210 с.
19. Czerwińska-Jakimiuk E. Przestępczość młodocianych w okresie transformacji społeczno-ustrojowej w Polsce: analiza zjawiska w świetle ogólnej teorii napięcia Roberta Agnew, W: Identyfikacja i zarządzanie problemami społecznymi / pod red. Joanny Zameckiej. Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego, Prace Katedry Socjologii Norm, Dewiacji i Kontroli Społecznej. 2011. t. 12.
20. Шестакова Е. Г., Дорфман Л. Я. Агрессивное поведение и агрессивность личности // Образование и наука. 2009. № 7. С. 51–66.

21. Хван А. А., Зайцев Ю. А., Кузнецова Ю. А. Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки // Психологическая диагностика. 2008. № 1. С. 35–58.

References

1. Dubrovina S. V. Features of typical mental states at intelligently gifted pupils. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Buryat State University*. 2011; 5: 203–206. (In Russ.)
2. Klimontova T. A. Psychological mechanisms of self-organization of inner world of intelligently gifted senior students. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija "Pedagogika i psihologija" = Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2011; 3 (17): 32–41. (In Russ.)
3. Klimontova T. A. Osobennosti vnutrennego mira i psihologicheskie mehanizmy ego stanovlenija u intellektual'no odarenyh starsheklassnikov. In: *Psihologija obrazovanija: sostojanie i perspektivy: Sbornik materialy materialov nauchno-prakticheskoy konferentsii psihologov Sibiri = Psychology of Education: State and Prospects. Materials of a Scientific and Practical Conference of Psychologists of Siberia*; 2011; Irkutsk, Russia. Irkutsk: Irkutsk State University; 2011. p. 669–673. (In Russ.)
4. Browder C. S. Metacognitive strategy research: results from a study with young (pre-school) children. K. A. Heller, A. Ziegler (Eds.). *Munich studies of giftedness*. Berlin: Lit Verlag; 2010. p. 67–84.
5. Klimontova T. A. Features of inner world of intelligently gifted teenagers. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*. 2011; 3: 66–69. (In Russ.)
6. Chepurko Ju. V. The relief of mental states of intellectual gifted students engaged in sports. In: *Lichnost', intellekt, metakognicii: issledovatel'skie podhody i obrazovatel'nye praktiki: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Personality, intelligence, meta-cognition: Research approaches and Educational Practices. Proceedings of the II International Scientific-Practical Conference*; 2017; Kaluga, Russia. Kaluga: K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University; 2017. p. 570–575. (In Russ.)
7. Czerwińska-Jakimiuk E. Przestępczość młodocianych. Interpretacja zjawiska w świetle ogólnej teorii napięcia Roberta Agnew. Wydaw. Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków; 2011.
8. Clark B. Growing up gifted: Developing the potential of children at school and home. Boston: Pearson; 2012. 320 p.
9. Enikolopov S. N., Kuznetsova Yu. M., Chudova N. Cognitive factors of aggression and causal attribution of aggression. *Prikladnaja juridicheskaja psihologija = Applied Legal Psychology*. 2011; 2: 43–58. (In Russ.)
10. Baranova A. I. Interrelation of motivation of success and fear of failure with the aggressiveness and the level of permanent potential of the brain in teenagers. In: *Fundamental'nye problemy neyronauk. Funkcional'naja asimmetrija. Nejroplastichnost'. Nejrodegeneracija: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem = Fundamental Problems of Neuroscience. Functional*

Asymmetry. Neuroplasticity. Neurodegeneration. Materials of the All-Russian Scientific Conference with International Participation. Russian Academy of Sciences, "Scientific Center of Neurology" of the Russian Academy of Medical Sciences, Scientific Council of the Russian Federation on Neurology; 2014. p. 47–55. (In Russ.)

11. Popova S. A. the Relationship between aggressiveness and self-consciousness of adolescents. *Vestnik Voronezhskogo instituta jekonomiki i social'nogo upravlenija = Bulletin of Voronezh Institute of Economy and Social Management*. 2014; 2: 51–53. (In Russ.)

12. Sazonov V. N., Lyulina E. I. The relationship between aggressiveness and self-consciousness of adolescence students. *Vestnik Voronezhskogo instituta jekonomiki i social'nogo upravlenija = Bulletin of Voronezh Institute of Economy and Social Management*. 2013; 3–4: 12–14. (In Russ.)

13. Avdulova T. P. Agresivnost' v podrostkovom vozraste = Aggressiveness in adolescence. Moscow; 2018. 126 p. (In Russ.)

14. Aleksandrova L. A., Mikhailov V. P., Korytchenko N., Kuvshinova T. I. The relationship of the mechanisms of psychological protection and coping with accentuate character, type of temperament, emotional competence and aggression. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*. 2008; 4 (36): 75–83. (In Russ.)

15. Golovina E. V. Interrelation of self-confidence with emotionality and aggressiveness. *Prikladnaja juridicheskaja psihologija = Applied Legal Psychology*. 2014; 4: 85–92. (In Russ.)

16. Gaivoronskaya A. A. Aggressiveness and altruism/egoism in adolescence. In: Kategorija "social'nogo" v sovremennoj pedagogike i psihologii: materialy 2-j nauchno-prakticheskoy konferencii (zaochnoj) s mezhdunarodnym uchastiem: v 2 ch. = *Category "Social" in Modern Pedagogy and Psychology. Proceedings of the 2nd Scientific and Practical Conference with International Participation*; 2014. In 2 parts. 2014. P. 134–135. (In Russ.)

17. Chervinsky-Jakimiuk E. F. The relationship between social exclusion, aggression, the sense of strain and self-efficacy in the group of pupils. *Sociodynamika = Sociodynamics*. 2015; 6: 20–38. (In Russ.)

18. Franz Mönks en Irene Ypenburg. Hoogbegaafdheid bij kinderen. Uitgeverij Boom, Amsterdam; 2011. 210 p.

19. Czerwińska-Jakimiuk E. Przestępczość młodocianych w okresie transformacji społeczno-ustrojowej w Polsce: analiza zjawiska w świetle ogólnej teorii napięcia Roberta Agnew, W: Identyfikacja i zarządzanie problemami społecznymi / pod red. Joanny Zameckiej. Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego, Prace Katedry Socjologii Norm, Dewiacji i Kontroli Społecznej, t. 12; 2011.

20. Shestakova E. G., Dorfman L. Y. Aggressive behavior and aggressiveness of the personality. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2009; 7: 51–66. (In Russ.)

21. Hwang A. A., Zaitsev A. Yu., Kuznetsov Yu. A. Standardization of the Buss-Durkee Hostility Inventory. *Psihologicheskaja diagnostika = Psychological Diagnostics*. 2008; 1: 35–58. (In Russ.)

Информация об авторах:

Воронова Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и педагогики Иркутского государственного медицинского университета, Иркутск, Россия. E-mail: klim75@bk.ru

Дубровина Светлана Валериевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и педагогики Иркутского государственного медицинского университета, Иркутск, Россия. E-mail: sibdub@rambler.ru

Чепурко Юлия Владиславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Иркутского государственного университета; ORCID ID 0000-0001-8496-3688; Иркутск, Россия. E-mail: juliavs@bk.ru

Вклад соавторов:

Воронова Т. А. – разработка идеи, методологии и методов исследования.

Дубровина С. В. – статистическая обработка эмпирических данных, подготовка окончательного варианта текста статьи.

Чепурко Ю. В. – сбор эмпирического материала, количественная обработка, подготовка предварительного варианта статьи.

Статья поступила в редакцию 16.04.2018; принята в печать 15.08.2018. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Tatiana A. Voronova – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Psychology and Pedagogy, Irkutsk State Medical University, Irkutsk, Russia. E-mail: klim75@bk.ru

Svetlana V. Dubrovina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Department of Social Psychology and Pedagogy, Irkutsk State Medical University, Irkutsk, Russia. E-mail: sibdub@rambler.ru

Julia V. Chepurko – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General Psychology, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia. ORCID ID 0000-0001-8496-3688. E-mail: juliavs@bk.ru

Contribution of the authors:

Tatiana A. Voronova – development of the idea, methodology and methods of research.

Svetlana V. Dubrovina – statistical processing of empirical data; preparation of the final text of paper.

Julia V. Chepurko – collection of empirical material; quantitative processing; preparation of the preliminary version of paper.

Received 16.04.2018; accepted for publication 15.08.2018.

The authors have read and approved the final manuscript.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.32:37.047

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-46-65

ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Г. Ф. Шафранов-Куцев¹, Г. З. Ефимова², М. Ю. Семёнов³

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

E-mail: ¹g.f.kucev@utmn.ru; ²g.z.efimova@utmn.ru, ³m.y.semenov@utmn.ru

Аннотация. Введение. Динамичные процессы глобализации, научно-технического и технологического прогресса актуализируют потребность в качественном подборе кадров для различных сфер экономики и производства. Успешная подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов невозможна без наличия адекватной системы сопровождения профессионального самоопределения, охватывающей все уровни образовательной системы и реализующейся в виде эффективных профориентационных практик.

Цель изложенного в публикации исследования – изучение и научное осмысление аспектов современной профориентационной деятельности, направленной на выявление предрасположенности каждого обучающегося к конкретному роду трудовой занятости.

Методы и методики. На теоретическом этапе работы производились обзор и обобщение содержания научных источников, соответствующих заявленной теме и задачам исследования. В ходе эмпирического этапа изыскания использовался анкетный опрос, в котором приняли участие старшеклассники сельских, городских обычных и элитных школ Тюменской области ($n = 1087$). Применялся выборочный вторичный (сравнительный) анализ данных социологических исследований отечественных и зарубежных ученых.

Результаты и научная новизна. Обозначены мировые тенденции в области профориентации, рассмотрены реальные примеры положительного опыта, накопленного другими странами в этой сфере. Выделены наиболее острые проблемы осуществления профориентационной деятельности в российской системе образования. На основе социологического опроса установлены ведущие мотивы выбора профессии старшеклассниками, варьирующиеся в зависимости от статуса, типа и территории расположения учебного заведения, в котором они обучаются. Показаны отличия в степени удовлетворенности профориентационными мероприятиями учеников различных школ. Сделан вывод о том, что во избежание пе-

рекосов на рынке труда и многих других социальных проблем следует сосредоточить центр тяжести профориентационной работы на ступени общего образования, так как именно в этот период закладывается фундамент профессионального самоопределения человека. Подчеркивается необходимость смещения акцента профориентационных практик в школе с выявления способностей и предрасположенностей учащихся на их информирование о мире профессий и деятельное включение в него посредством участия в «трудовых пробах»; встреч с представителями различных специальностей и работодателями и иных форм и видов приближенной к реальной профориентации, осуществляемой как в стенах школы, так и за их пределами.

Для усиления профессиональной ориентации молодого поколения и оказания своевременной и полноценной адресной информационно-консультационной поддержки предлагается создание федеральной площадки на принципах добровольного взаимодействия всех заинтересованных сторон.

Практическая значимость. Материалы проведенного исследования и сделанные авторами выводы могут быть полезны для выработки обоснованных рекомендаций по усилению продуктивности профессиональной ориентации молодежи в системе образования.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, глобализация, общее образование, старшеклассники, школа, учреждения высшего образования, конкурентоспособность, конкуренция.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках государственного задания Минобрнауки России «Формирование конкурентоориентированности и конкурентоспособности молодежи в российском обществе в контексте современной социокультурной динамики», проект № 28.2941.2017/4.6 (руководитель – академик Российской академии образования, доктор философских наук, профессор, научный руководитель Тюменского государственного университета Г. Ф. Шафранов-Куцев).

Для цитирования: Шафранов-Куцев Г. Ф., Ефимова Г. З., Семёнов М. Ю. Профориентационные практики в условиях глобализации: социологический анализ // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 8. С. 46–65. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-46-65

CAREER GUIDANCE PRACTICES UNDER THE CONDITIONS OF GLOBALISATION: A SOCIOLOGICAL ANALYSIS

G. F. Shafranov-Kutsev¹, G. Z. Efimova², M. Yu. Semenov³

University of Tyumen, Tyumen, Russia.

E-mail: ¹g.f.kutsev@utmn.ru; ²g.z.efimova@utmn.ru, ³m.y.semenov@utmn.ru

Abstract. Introduction. In the context of globalisation, competition for high quality and highly effective human capital is increasing. Successful training of highly qualified specialists is impossible without an adequate system of professional orientation of young people that is implemented at all levels of the educational system and expressed in real career guidance practices. Thus, the relevance of scientific understanding and analysis of career guidance activities carried out in modern times is manifested.

The *aim* of the publication was the study of modern vocational guidance practices present and prevailing in the educational system of the Russian Federation, taking into account world experience.

Methodology and research methods. At the theoretical stage, the review and generalisation of scientific publications relevant to the stated theme and objectives of the research were carried out. To study career guidance practices, a questionnaire survey intended for high school students (1087 students of secondary rural, municipal and elite schools) of the Tyumen region was conducted. A selective secondary analysis of sociological studies published by the Russian and foreign scholars was undertaken.

Results and scientific novelty. Global trends in career guidance were designated; real examples of the positive experience accumulated by other countries in this sphere were reviewed. The most burning issues of the implementation of career guidance activity in the Russian education system were identified. On the basis of sociological survey, the leading motives of professional choice by high school students were established. It was determined that those motives vary according to a status, a type and a territory of educational institution in which students study. The differences in students' degree of satisfaction with career guidance actions were shown. The authors conclude that to avoid labour market distortions and many other social problems, it is necessary to concentrate the center of gravity of career guidance work on the general education; therefore, during this period the foundation for professional self-determination of a person is provided. It is necessary to shift the vector of implementation of career guidance practices in the system of general education with the identification of students' capabilities and predispositions, to inform and to involve them in the world of professions (e.g. employment practices, meetings with representatives of different specialties and employers, as well as other forms and types of career guidance both inside and outside school). The authors propose the creation of federal platform on the principles of voluntary interaction of all interested parties in order to strengthen the role of vocational guidance of the younger generation and to provide students with timely valuable informational and advisory support.

Practical significance. The materials and conclusions of the research can be used when developing effective recommendations to strengthen the process of professional orientation of young people in the education system.

Keywords: vocational guidance, professional self-determination, globalisation, general education, high school students, school, institutions of higher education, competitiveness, competition.

Acknowledgements. The article was prepared within the framework of the state task of the Russian Ministry of Education and Science “Formation of Youth Competitiveness in the Russian Society in the Context of Modern Sociocultural Dynamics”, project № 28.2941.2017/4.6 (Project Head: Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Philosophy, Professor, Scientific Head of the University of Tyumen, G. F. Shafranov-Kutsev).

For citation: Shafranov-Kutsev G. F., Efimova G. Z., Semenov M. Yu. Career guidance practices under the conditions of globalisation: A sociological analysis. *The Education and Science Journal*. 2018; 8 (20): 46–65. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-46-65

Введение

Выбор профессии – важнейшее из решений в жизни каждого человека. Адекватность данного выбора характеристикам и потенциалу личности определяет не только эффективную реализацию конкурентных качеств и преимуществ индивида, но в конечном счете стабильное развитие общества в целом. Именно поэтому нужна система профессионального отбора в рамках каждого отдельного социума с целью адаптации молодого поколения в уже сформированных социально-профессиональных структурах. Подобный отбор может проводиться посредством определенных профориентационных практик в сфере образования, направленных на выявление предрасположенности обучающегося к конкретному роду деятельности.

Современный этап развития многих стран мира, в том числе России, требует поиск драйверов социального и экономического роста. Одной из предпочтительных стратегий является переход к новой форме индустрии знаний, что невозможно без качественных изменений в системе управления человеческими ресурсами. В. В. Мельник справедливо отмечает, что для этого необходимо «участие в международной конкуренции за талантливых, высококвалифицированных работников; создание современной системы научно-технического творчества детей и молодежи; разработка технологий по выявлению талантов, система карьерного роста...» [1, с. 55]. Перечисленные в приведенной цитате инструменты повышения качества человеческого капитала можно дифференцировать по принадлежности к двум полюсам.

С одной стороны, наблюдается усиление международной состязательной борьбы за лучшие профессиональные кадры. Однако успеха в этом соперничестве могут добиться только государства с колоссальными ресурсами и возможностями бюджета и / или наличием транснациональных корпораций, которые готовы финансировать программы привлечения и адаптации квалифицированных зарубежных специалистов. В связи с этим в международной конкуренции за талантливые кадры сложилась явная монополия развитых стран, наиболее привлекательных с точки зрения экономического благосостояния, безопасности для жизни и комфортного быта.

С другой стороны, существуют инструменты профессиональной ориентации молодежи, с помощью которых можно производить выявление и отбор способных людей внутри страны. Усиление подобной работы наиболее актуально для России в силу ряда объективных факторов. Во-первых, по численности населения согласно статистическим данным 2018 г. Россия занимает 9-е место в мировом рейтинге¹, что дает возможность варьировать выбор молодых людей при их включении в социально-профессиональные структуры. Во-вторых, внешнее изоляционное давление на РФ, введение санкций и ответных антисанкций, падение курса национальной валюты снижают привлекательность страны для рекрутируемых иностранных специалистов. Именно поэтому актуализируется потребность прицельного отбора необходимых кадров из числа соотечественников, эффективность которого напрямую зависит от качества функционирования системы профессионального ориентирования молодежи начиная с уровня общего образования.

Для российского общества сильная и хорошо структурированная система профориентационной деятельности является одним из основных гарантов устойчивого развития. Однако анализ состояния и потенциала данной сферы, направленный на ее поддержку и необходимую коррекцию функционирования, следует проводить, опираясь не только на общие теоретико-методологические основы профориентационной работы с молодежью, но и на мировые тенденции в области профориентационных практик, использующихся в системе образования, и реальные примеры положительного опыта, накопленного другими странами в этой области.

¹ Worldometers. Countries in the world by population. 2018. Available from: www.worldometers.info/world-population/population-by-country/ (дата обращения: 17.04.2018).

Обзор литературы

В социальных науках в разных странах на протяжении прошлого столетия сложился ряд подходов к изучению формирования и организации процесса профессиональной ориентации молодежи.

В Соединенных Штатах Америки профориентация как самостоятельная дефиниция появилась в начале XX в. Первопроходцем в научном осмыслении проблем и процесса профориентации молодого поколения принято считать американского профессора Ф. Парсонса, создавшего в 1908 г. в Бостоне Бюро по выбору профессий. Ученый определил факторы, влияющие на правильность принятия молодым человеком решения при выборе профессии:

- точное понимание собственных индивидуальных особенностей;
- знание специфики работ различного типа и конъюнктуры рынка труда;
- осознание взаимосвязи своих индивидуальных особенностей и состояния рынка труда¹.

Перечисленные факторы достаточно актуальны и в наше время, однако проблема заключается в их точной диагностике, обеспечивающей реальную эффективность профориентационной деятельности.

На территории Европы точкой отсчета систематической профориентационной работы можно считать создание в 1903 г. кабинета профориентации в Страсбурге [2, с. 151–156]. Постепенно организации, оказывающие подобные услуги, получили распространение и официальное признание. В середине 2000-х были определены основные направления развития профориентационной деятельности в рамках резолюции «пожизненного руководства» для гражданина Евросоюза [3, с. 98].

В Великобритании зачатки профориентации, по свидетельству К. Робертс, обнаруживаются несколько ранее – в 80-х гг. XIX в. [4, с. 241]. Однако в то время этой деятельностью занимались в основном филантропы и волонтеры, чьи общественные инициативы были направлены на борьбу с безработицей в отдельных регионах. В настоящее время на территории Великобритании создан Career development institute (CDI) – Институт развития карьеры (ИРК)².

Цель открытия ИРК – усиление программ, направленных на карьерную информированность молодежи, совершенствование квалификации

¹ Parsons F. Choosing a Vocation. Houghton Mifflin, 1909. 165 p.

² Career Development Institute. Official website. Available from: <http://www.thecdin.net/> (дата обращения: 09.04.2018).

специалистов, работающих в образовательных организациях и отвечающих за профориентационную деятельность. Участвовать в программах и проектах института могут как образовательные учреждения, так и физические лица, заинтересованные в развитии своей профессиональной ориентации, а также имеющие потребность в консультациях по вопросам своей карьеры. В результате складывается достаточно интересная практика: большая организация, занимающаяся вопросами карьерного ориентирования молодежи из различных университетов, колледжей и школ, может сотрудничать с локальными специалистами. У специалистов в области профориентации, работающих в организациях «на местах», появляется площадка для взаимодействия, профессионального роста и обмена опытом. Мы считаем, что подобная практика была бы полезна для России, где в текущий момент отсутствует единая государственная система профессиональной ориентации.

Согласно теории карьерных типологий Дж. Холланда, одним из рациональных методов профессионального самоопределения является соотнесение типа личности с кругом определенных профессий. Инструментом по выявлению склонностей человека к той или иной профессии служат психологические тестовые задания: посредством тестирования определяется тип личности человека, а затем, исходя из полученных результатов, подбирается наиболее подходящий сектор специальностей для осуществления индивидом профессионального выбора¹ [6, с. 135–148]. Я. В. Дидковская основным принципом такого подхода к профессиональному самоопределению называет «подбор (matching) вида деятельности под соответствующие способности индивидов»². Недостаток этих методик – их статичность: не учитываются трансформации личности, которые происходят в процессе ее развития, и различные последствия социализации человека.

В соответствии с концепцией Д. Сьюпера, человек проходит несколько стадий профессионального развития, отличающиеся разными, но вполне типичными задачами³. Следовательно, профориентационные практики, реализуемые в системе образования, должны представлять собой целый комплекс разнообразных мероприятий, направленных на профес-

¹ Holland J. L. Making vocational choices: a theory of careers. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1973. 150 p.

² Дидковская Я. В. Трансформация социального механизма взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры в российском обществе: дис. ... д-ра социол. наук. Екатеринбург, 2017. 327 с.

³ Super D. E. A Theory of Vocational Development // American Psychologist. 1953. № 8. P. 185–190.

сиональное самоопределение учащихся, осуществляющееся на протяжении длительного временного периода – с начальной школы до выпуска из учебного заведения [7].

А. И. Кравченко, анализируя причины перекоса при выборе профессии, на одно из первых мест среди них ставит «недостаточную или искаженную информацию о ней» [8, с. 57]. Таким образом, требуется не просто выявить профессиональные наклонности личности и способности индивида к определенной деятельности, но также обеспечить ему доступ к различным информационным каналам, используя которые можно получить общие сведения о рабочем процессе и реальные представления о таких его характеристиках, как условия труда, комфортность рабочего места и т. д.

В профориентационной деятельности общеобразовательных учреждений выделяют следующие ее основные структурные элементы (или направления):

- профессиональное просвещение;
- профессиональная диагностика;
- профессиональная консультация;
- профессиональный отбор;
- социально-профессиональная адаптация;
- профессиональное воспитание¹ [9, 10].

Профориентационные практики на уровне общего образования, реализуемые в школах, гимназиях и лицеях, включают конкретные мероприятия и процедуры. Изучение подобных практик и степени удовлетворенности ими позволит сделать выводы относительно эффективности профориентационной работы в современных школах как в целом, так и по отдельным направлениям.

Анализ мирового опыта профориентационной работы в школе обнаруживает тенденцию интенсивного включения современных информационных технологий в процесс профессионального самоопределения представителей подрастающего поколения. Так, Х. Хамел рассматривает эффективность применения специализированных компьютерных игр, посвященных знакомству с различными профессиями [11–13]. Использование подобных технологий может существенно повысить продуктивность профориентации школьников, однако данные методы не могут быть единственным средством информирования о различных профессиях и не должны противопоставляться другим профориентационным мероприятиям.

¹ Батырева М. В. Процесс профессионального самоопределения городской молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2003. 22 с.

В системе высшего образования также наблюдается активное использование информационных технологий с целью эффективного распределения потенциальных студентов по конкретным высшим учебным заведениям. Как показывает исследование О. Траварес и С. Кардосо, после формирования образовательных предпочтений у абитуриентов наступает этап сбора информации о возможностях реализации своих планов [14]. Поэтому для отбора новых студентов как из внутренних регионов государства, так и из других стран важно формирование у вузов собственных брендов в виртуальном пространстве. Высокая степень открытости и доступности определенного профессионального учебного учреждения в информационном пространстве – важный фактор его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Среди мировых профориентационных практик, распространенных в современной высшей школе, следует особо выделить деятельность центров развития карьеры, которая в отдельных странах ведется довольно успешно, в других – сопровождается определенными издержками. Например, в университетах Китая на протяжении многих лет создаются центры профессиональной ориентации студентов, но их основная функция заключается в решении проблем занятости своих выпускников, а не в их обучении собственному планированию карьеры [15–17]. Подобный опыт имеется и в российских вузах. С одной стороны, можно воспринимать его как негативный, ограничивающий возможности профориентационной работы со студентами; с другой – практика вполне логична, так как молодой человек уже выбрал профессиональный профиль обучения и определил пул сфер деятельности и должностей, на которые может претендовать после получения диплома. Поэтому, с нашей точки зрения, базовой для профориентационной деятельности должна стать ступень общего образования, т. е. тот период, когда индивид еще не выбрал определенную специальность.

Материалы и методы

Эмпирические данные предпринятого нами исследования были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки РФ «Формирование конкурентоориентированности и конкурентоспособности молодежи в российском обществе в контексте современной социокультурной динамики». Коллективом социологической лаборатории Тюменского государственного университета (ТюмГУ) был проведен анкетный опрос старшеклассников на территории Тюменской области по месту их обучения.

Количество опрошенных составило 1087 учащихся 10–11-х классов общеобразовательных учреждений Тюменской области, их доля деся-

тиклассников – 53% (575 человек), одиннадцатиклассников – 47% (512 человек). Генеральная совокупность старшеклассников на территории области в 2016 г. равнялась 19,8 тыс. человек. Таким образом, ошибка выборки не превышала 3%, что обеспечивало высокую достоверность полученных результатов.

Общеобразовательные учреждения, на базе которых проводился анкетный опрос, были дифференцированы по четырем группам:

- 1) «элитные» образовательные учреждения, имеющие статус лицеев и гимназий (320 старшеклассников – 29% от числа опрошенных);
- 2) городские муниципальные автономные общеобразовательные учреждения (школы) (272 респондента – 25%);
- 3) гимназия ТюмГУ (260 человек – 24%);
- 4) сельские муниципальные автономные общеобразовательные учреждения (школы) (235 учащихся – 22%).

Результаты анкетирования были проанализированы относительно типа общеобразовательного учреждения, в котором обучается старшеклассник, и сопоставлены с данными других социологических исследований, направленных на изучение профориентационных практик в системе общего образования как на территории Российской Федерации, так и в других странах.

Результаты исследования и обсуждение

На первом этапе анализа материалов анкетного опроса были рассмотрены основные мотивы выбора профессии молодыми людьми.

Старшеклассникам было предложено оценить по пятибалльной шкале требования, которым должна отвечать работа, соответствующая их ожиданиям. Ответы оценивались следующим образом:

- 0 баллов – совершенно неважно;
- 1 балл – оказывает влияние в минимальной степени;
- 5 баллов – оказывает влияние в максимальной степени (таблица).

Обнаружено, что основные мотивы старшеклассников при выборе будущей работы (выше 4 баллов) заключаются в том, чтобы работа была интересной для них самих, хорошо оплачивалась, обеспечивала возможности профессионального роста, а также соответствовала их индивидуальным способностям. Эти ответы не противоречат материалам социологических исследований, проведенных в соседних регионах. Например, согласно опросам учащейся молодежи Свердловской области, первые места в иерархии мотивов выбора профессии получили высокая оплата труда (71%), соответствие способностям (50%), престиж (37%) [18, с. 32]. Отме-

тим, что для студентов, по сравнению со старшеклассниками, потребность в высокой оплате труда оказалась выше, так как большинство из них уже имели реальный опыт работы, а следовательно, больше задумывались о достойной заработной плате, обеспечивающей полноценную жизнь.

Оценка старшеклассниками характеристик, влияющих на выбор работы, в зависимости от типа общеобразовательного учреждения, средний балл от общего числа респондентов
High school student evaluation of characteristics that influence the choice of occupation (average score of the total number of respondents)

Характеристика работы	Тип общеобразовательного учреждения				Средний балл
	Элитные (гимназии, лицей)	Обычные (городские)	Гимназия ТюмГУ	Обычные (сельские)	
Интересная	4,7	4,3	4,7	4,5	4,5
Хорошо оплачиваемая	4,5	4,3	4,5	4,6	4,4
Обеспечивающая возможности профессионального роста	4,4	4,1	4,3	4,1	4,2
Соответствующая способностям	4,1	4,2	4,1	4,2	4,1
Стабильная	4,0	4,1	3,8	4,0	4,0
Хорошие условия труда, удобный график работы	3,9	3,9	3,9	4,3	4,0
Хороший коллектив	3,5	3,7	3,7	4,0	3,7
Полезная обществу	3,4	3,7	3,4	3,5	3,5
Разнообразная, творческая, предполагающая инициативу	3,4	3,2	3,5	3,0	3,3
Обеспечивающая возможность влиять на принятие решений	3,3	3,2	3,4	2,8	3,2
Оставляющая больше времени для других занятий (отдыха, семьи, учебы)	3,0	3,1	3,0	3,4	3,1
Ответственная	3,0	3,2	3,0	3,2	3,1
Престижная, позволяющая стать известным, знаменитым	2,8	2,5	2,7	2,3	2,6
Неутомительная, ненапряженная	2,3	2,3	2,4	2,5	2,4

Были установлены определенные различия в ответах сельских и городских старшеклассников. Первые в большей степени, чем вторые, ценят такие характеристики работы, как удобный график работы и наличие свободного времени для других занятий (отдыха, семьи, учебы), хороший коллектив, благоприятные условия труда. На наш взгляд, разница в ответах связана с укладом жизни сельского и городского населения. На селе ценность дружного производственного коллектива выше, так как с его членами человек может взаимодействовать и вне рабочего времени. Подобные отношения в городе в силу масштаба территории и большего количества населения достаточно проблематичны. Вместе с тем для городских старшеклассников более значимо, чем для их сельских сверстников, иметь возможность влиять на принятие решений на рабочем месте (3,3 против 2,8 балла). Очевидно, причина несовпадений в ответах заключается в усилении индивидуализма в условиях городской жизни и культивировании коллективизма на селе.

Для достижения максимальной эффективности профориентационных мероприятий на ступени общего образования выбор их видов и форм, направленных на удовлетворение информационных потребностей старшеклассников о будущей работе, должен происходить исходя из тех ее характеристик, которые наиболее значимы для школьников (таблица). Учитывая, что для большинства наших респондентов оказалось важно, чтобы работа была им интересна, логично увеличение количества встреч старшеклассников со специалистами из различных областей. Приглашенные без посредников смогут рассказать учащимся о том, чем привлекательна их профессия, ответить на имеющиеся вопросы, в том числе о возможностях и перспективах профессионального роста. Преимуществом таких встреч является их малая затратность в сравнении, например, с организацией экскурсий на предприятия.

Обратимся к анализу реальных мероприятий, которые проводятся в рамках профориентационной работы с учащимися, выделив из их достаточно обширного спектра наиболее распространенные. Наш анкетный опрос показал, что чаще всего (раз в месяц) в школах проводятся профориентационные классные часы (25%), консультации по выбору обучения (19%), внутреннее тестирование учащихся по выявлению их способностей и профессиональных предрасположенностей (16%), акции по распространению информационных материалов (13%), встречи с представителями высших и профессиональных учебных заведений (12%). Эти сведения сопоставимы с теми, что были получены в 2014 г. в ходе исследования, в котором в качестве испытуемых приняли участие старшеклассники Тюменской области (включая

автономные округа), а также граничащих с ней Свердловской и Курганской областей. Однако тогда наиболее частым мероприятием, отмеченным 42% респондентов, были консультации по выбору профиля обучения [18, с. 54].

По поводу встреч старшеклассников с представителями различных профессий лишь 9% наших респондентов указали, что они происходят в их школе ежемесячно и постоянно; 32% сообщили о проведении таких мероприятий несколько раз в год; ответом 30% опрошенных был «реже, чем один раз в год»; 29% – «никогда».

46% старшеклассников заявили о том, что в их школах не практикуется организация экскурсий на фирмы, 61% – о том, что не имеют представления о трудовых пробах. Отсутствие таких практик может быть вызвано разными причинами. Во-первых, технической сложностью организации подобных мероприятий, поскольку не каждая школа или гимназия имеет тесные контакты с работодателями. Во-вторых, непониманием руководства школы ценности таких мероприятий. Большинство педагогических коллективов общеобразовательных учреждений нацелено на ориентацию учеников в выборе определенного учебного заведения для получения специальности, а не конкретной профессии, в которой они смогут реализовать и раскрыть свои способности и таланты. К тому же подготовить и провести встречи-консультации с преподавателями вузов и/или колледжей, а также экскурсии в профессиональные учебные заведения гораздо проще, так как они находятся в конкурентной борьбе за новых абитуриентов и поэтому сами заинтересованы в сотрудничестве со школами и гимназиями.

Можно сделать вывод о том, что подавляющее большинство общеобразовательных учреждений проводит профориентацию преимущественно собственными силами, используя индивидуальные ресурсы.

Схожие проблемы фиксируют исследователи в других странах.

Для примера приведем некоторые данные турецкого мониторинга эффективности профориентационной деятельности в общеобразовательных учреждениях страны, проведенного в 2015 г. Выборку опрошенных составили 7353 школьника, обучавшихся в 10-х классах. Было установлено, что профориентационные мероприятия, предусматривающие посещение рабочих мест, а также встречи с представителями различных профессий с частотой раз в месяц происходят лишь в 12% образовательных учреждений и никогда не проводятся в 60% [19, с. 148].

Сопоставление полученных нами данных с результатами турецкого мониторинга позволяет утверждать, что для российских школ менее характерно полное отсутствие профориентационных мероприятий, связанных с посе-

щением организаций и фирм (46% против 62%), а также встреч учащихся с представителями различных профессий (29% против 60%). Количество образовательных учреждений, в которых эти встречи проводятся один раз в год и чаще, в РФ составляет 27%, в Турции – 38%. Редкость, формальность и нерегулярность мероприятий, нацеленных на взаимодействие учащихся и представителей разных профессий, говорит о недооценке их важности руководством школ, педагогами и работодателями.

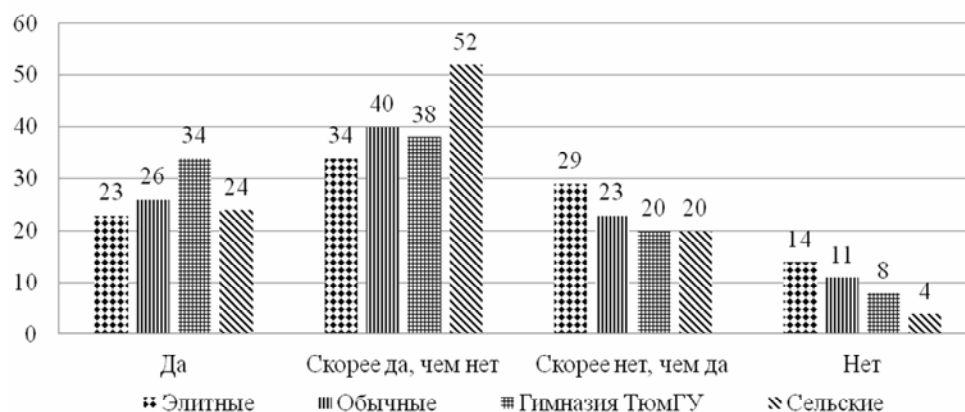
Налаженные контакты школьников, особенно учащихся старших классов, с реальным миром профессий – важный и эффективный инструмент повышения уровня их готовности к трудовой деятельности и самостоятельности профессионального самоопределения. Так, по данным опроса, проведенного в 2015 г. в графстве Оксфордшир в Великобритании среди 1804 учащихся 10-го и 12-го годов обучения, 50% респондентов, получивших опыт реальной работы, оценили его как «очень полезный»¹. Некоторые из опрошенных школьников изъявили желание приумножить такой опыт.

Это подтверждается и российскими эмпирическими исследованиями. Например, М. И. Шилова и Н. В. Кашапова сравнили мнение групп старшеклассников, проходивших трудовые пробы и не участвовавших в них, и зафиксировали значительную разницу в динамике выбора будущей профессии у двух обследуемых категорий учащихся (14% против 3%) [20]. Результаты красноречиво говорят о необходимости профориентационных мероприятий в школах, причем не только информационного характера, дающих внешнее представление о мире профессий, но и предусматривающих реальное пробное включение учащихся в решение профессиональных задач.

Согласно проведенному нами опросу, наиболее часто профориентационные мероприятия проводятся в «обычных» городских общеобразовательных школах. Предположительно, это связано с тем, что у учеников «элитных» школ, тем более таких, как учащиеся престижной гимназии ТюмГУ, в отличие от других их сверстников, существует меньшая потребность в подобных занятиях, поскольку подавляющая их часть уже определилась с выбором конкретного вуза для получения специальности. По этой причине невелика заинтересованность в профориентационных мероприятиях и администрации элитных учебных организаций, чем обусловлено затруднение коммуникации с представителями таких школ и сторонними образовательными структурами, осуществляющими профориентационную

¹ Careers Education, Information, Advice and Guidance Survey: Oxfordshire Results 2015. Available from: http://oxme.info/cms/sites/default/files/ceiag_survey_2015_countywide_report_with_appendices.pdf (дата обращения: 06.04.2018).

деятельность. Разница в удовлетворенности профориентационными мероприятиями учеников школ различного статуса отражена на рисунке.



Распределение ответов учащихся на вопрос «Удовлетворены ли вы содержанием и качеством системы профориентационной работы в школе?» в зависимости от типа образовательного учреждения, % к числу опрошенных

Distribution of respondents' answers to the question "Are you satisfied with the content and quality of the vocational guidance system at school?" (depending on the type of school), % of the number of respondents

Диаграмма наглядно демонстрирует, что среди наших испытуемых в большей степени профориентационной работой в школе были удовлетворены учащиеся гимназии ТюмГУ. На наш взгляд, это объясняется как наличием у них сформировавшихся целевых установок относительно будущей профессии, так и непосредственной включенностью процесса их обучения в структуру вуза, что позволяет гимназистам в различных формах напрямую взаимодействовать с профессионалами в избранной сфере деятельности.

Выводы

Подводя итоги социологического исследования современных профориентационных практик, можно сделать несколько выводов.

В условиях интенсивной динамики процессов глобализации, научно-технического и технологического прогресса возрастает потребность в качественном отборе кадров на основе реализации эффективных и действенных профориентационных программ в системе образования, имеющих целью повышение индивидуальной конкурентоспособности.

Во избежание перекосов на рынке труда и многих других социальных проблем необходимо развитие и совершенствование на ступени общего образования системы профориентационной работы, закладывающей фундамент профессионального самоопределения учащейся молодежи. Именно целеполагание относительно сферы будущей профессиональной деятельности, сложившееся у юных граждан в средней школе, решающим образом будет определять социально-профессиональную структуру общества.

Следует сместить основной акцент профориентационной работы на уровне школы. В настоящее время в деятельности по выявлению способностей учащихся и установлению их соответствия различным профессиям, при проведении консультаций и пр. задействуются в основном собственные ресурсы общеобразовательных учреждений. Для усиления в ближайшей и отдаленной перспективе профессиональной конкурентоспособности молодежи стратегически значимо удовлетворение потребностей школьников, особенно выпускников, в информации о мире профессий через участие старшеклассников в «трудовых пробах»; организацию непосредственных и виртуальных экскурсий на предприятия и фирмы; регулярное проведение встреч с представителями различных специальностей и работодателями и иных форм и видов профориентационных мероприятий в стенах школ и за их пределами.

Принимая во внимание международный опыт развития профориентационных систем, считаем целесообразным создание федеральной площадки для усиления профориентации молодого поколения посредством взаимодействия представителей различных организаций, занимающихся вопросами профессионального самоопределения учащихся. Важно при этом соблюсти принцип добровольности участия, а основной функцией площадки определить оказание своевременной и полноценной адресной информационно-консультационной поддержки, а не осуществление контроля профориентационной деятельности.

Список использованных источников

1. Мельник В. В. Новая индустриализация и конкурентоспособность молодежи // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2017. № 3. С. 53–63.
2. Толстогузов С. Н. Опыт профориентационной работы за рубежом // Образование и наука. 2015. № 1 (120). С. 151–165.
3. Watts A. G., Sultana R. G., McCarthy J. The involvement of the European Union in career guidance policy: A brief history // International Journal for Educational and Vocational Guidance. 2010. 10 (2). P. 89–107. DOI: 10.1007/s10775-010-9177-9

4. Roberts K. Career guidance in England today: reform, accidental injury or attempted murder? // *British journal of guidance & counselling*. 2013. Vol. 41, № 3. P. 240–253.
5. Daniel Ch. P., Simpson P. A. Does personality matter? Applying Holland's typology to analyze students' self-selection into science, technology, engineering, and mathematics majors // *Journal of Higher Education*. 2015. Vol. 86. Issue 5. P. 725–750.
6. Van Praag L., Nouwen W., Van Caudenberg R., Clycq N., Timmerman Ch. Comparative perspectives on early school leaving in the European Union. Routledge, 2018. 254 p.
7. Кравченко А. И. Выбор профессии как социологический феномен // *Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология*. 2017. № 23 (1). С. 49–68.
8. Gaxiola M. I. B., Armenta M. F. Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato // *Revista Colombiana de Psicología*. 2015. Vol. 25(1). P. 63–82.
9. Папкова Н. Е., Багрова Н. В. Знакомство с профессиями: комплексный подход в профессиональном ориентировании детей дошкольного и школьного возраста // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2017. Т. 16, № 6 (145). С. 151–160.
10. Hummel H., Boyle E., Einarsdóttir S., Pétursdóttir A., Graur A. Game-based career learning support for youth: effects of playing the Youth Work game on career adaptability // *Interactive Learning Environments*. 2018. Vol. 26. P. 745–749.
11. Hummel H., Nadolski R. J., Joosten-ten Brinke D., Baartman L. Content validity of game-based assessment: Case study of a serious game for ICT-managers in training // *Technology, Pedagogy and Education*. 2017. Vol. 26 (2). P. 225–240.
12. Hummel H., Geerts W., Sloomaker A., Kuipers D., Westera W. Collaboration scripts for mastership skills: online game about classroom dilemmas in teacher education // *Interactive Learning Environments*. 2013. Vol. 23. P. 1–13.
13. Tavares O., Cardoso S. Enrolment Choices in Portuguese Higher Education: Do Students Behave as Rational Consumers? // *Higher Education*. 2013. Vol. 66, № 3. P. 297–309.
14. Sun V., Yuen M. Towards a Model of Career Guidance and Counselling for University Students in China // *International journal for the advancement of counselling*. 2012. Vol. 34, № 3. P. 202–210.
15. Sun V. J., Yuen M., Hao D. F. Reflections on a university career center in Guangzhou, China // *Asian Journal of Counselling*. 2012. Vol. 19 (1–2). P. 97–114.
16. Liu Z., Liao C. Z. The comparison of university employment work between China and foreign countries // *Career Horizon*. 2011. Vol. 11. P. 101–103.
17. Меренков А. В. Особенности и проблемы формирования профессиональных ориентаций учащейся молодежи // *Университетское управление: практика и анализ*. 2009. № 6. С. 31–37.
18. Батырева М. В., Семенов М. Ю. К вопросу об эффективности профориентационной работы в современной общеобразовательной школе // *Вестник Тюменского государственного университета*. 2014. № 8. С. 50–56.

19. Cinkır S. Students' Opinions about the Effectiveness of Guidance and Orientation Module in Turkey // *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*. 2015. № 49. 139–155.

20. Шилова М. И., Кашапова Н. В. Влияние профессиональных проб на выбор старшеклассниками сферы трудовой деятельности // *Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2011. № 5. С. 52–57.

References

1. Melnik V. V. New industrialization and competitiveness of youth. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenij. Sociologiya. Ekonomika. Politika = News of Higher Educational Institutions. Sociology. Economics. Politics*. 2017; 3: 53–63. (In Russ.)

2. Tolstoguzov S. N. Experience of career guidance work abroad. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2015; 1 (120): 151–165. (In Russ.)

3. Watts A. G., Sultana R. G., McCarthy J. The involvement of the European Union in career guidance policy: A brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2010; 10 (2): 89–107. DOI: 10.1007/s10775-010-9177-9

4. Roberts K. Career guidance in England today: Reform, accidental injury or attempted murder? *British Journal of Guidance & Counselling*. 2013; 41, 3: 240–253.

5. Daniel Ch. P., Simpson P. A. Does personality matter? Applying Holland's typology to analyze students' self-selection into science, technology, engineering, and mathematics majors. *Journal of Higher Education*. 2015; 86 (5): 725–750.

6. Van Praag L., Nouwen W., Van Caudenberg R., Clycq N., Timmerman Ch. Comparative perspectives on early school leaving in the European Union. Routledge; 2018. 254 p.

7. Kravchenko A. I. The choice of profession as a sociological phenomenon. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18: Sociologiya i politologiya = Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and political science*. 2017; 23 (1): 49–68. (In Russ.)

8. Gaxiola M. I. B., Armenta M. F. Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*. 2015; 25 (1): 63–82.

9. Papkova N. E., Bagrova N. V. Acquaintance with professions: an integrated approach in the professional orientation of children of preschool and school age. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta = The "RSSU Proceedings"*. 2017; 16, 6 (145): 151–160. (In Russ.)

10. Hummel H., Boyle E., Einarsdóttir S., Pétursdóttir A., Graur A. Game-based career learning support for youth: effects of playing the Youth Work game on career adaptability. *Interactive Learning Environments*. 2018; 26: 745–749.

11. Hummel, H., Nadolski, R. J., Joosten-ten Brinke, D., Baartman, L. Content validity of game-based assessment: Case study of a serious game for ICT-managers in training. *Technology, Pedagogy and Education*. 2017; 26 (2): 225–240.

12. Hummel H., Geerts W., Sloomaker A., Kuipers D., Westera W. Collaboration scripts for mastership skills: online game about classroom dilemmas in teacher education. *Interactive Learning Environments*. 2013; 23: 1–13.

13. Tavares O., Cardoso S. Enrolment choices in Portuguese higher education: Do students behave as rational consumers? *Higher Education*. 2013; 66, 3: 297–309.

14. Sun V., Yuen M. Towards a model of career guidance and counselling for university students in China. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 2012; 34, 3: 202–210.

15. Sun, V. J., Yuen, M., Hao, D. F. Reflections on a university career center in Guangzhou, China. *Asian Journal of Counselling*. 2012; 19 (1–2): 97–114.

16. Liu Z., Liao C. Z. The comparison of university employment work between China and foreign countries. *Career Horizon*. 2011; 11: 101–103.

17. Merenkov A. V. Peculiarities and problems of formation of professional orientation of students. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2009; 6: 31–37. (In Russ.)

18. Batyreva M. V., Semenov M. Yu. To the question of the effectiveness of vocational guidance work in a modern comprehensive school. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta = Tyumen State University Herald*. 2014; 8: 50–56. (In Russ.)

19. Cinkir S. Students' opinions about the effectiveness of guidance and orientation module in Turkey. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*. 2015; 49: 139–155.

20. Shilova M. I., Kashapov N. V. The impact of professional samples of the students work. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya = Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2011; 5: 52–57. (In Russ.)

Информация об авторах:

Шафранов-Куцев Геннадий Филиппович – доктор философских наук, профессор, академик РАО, научный руководитель Тюменского государственного университета; SPIN-код 5920–4694, AuthorID 496528; Тюмень, Россия. E-mail: g.f.kucev@utmn.ru

Ефимова Галина Зиновьевна – кандидат социологических наук, доцент, заведующий учебно-научной социологической лабораторией Тюменского государственного университета; SPIN-код 6600–6604, AuthorID 571660; Тюмень, Россия. E-mail: g.z.efimova@utmn.ru

Семёнов Максим Юрьевич – ассистент кафедры общей и экономической социологии, младший научный сотрудник социологической лаборатории Тюменского государственного университета; SPIN-код 2176–0409, Author ID 810575; Тюмень, Россия. E-mail: m.y.semenov@utmn.ru

Вклад соавторов:

Шафранов-Куцев Г. Ф. – научное руководство, определение методической и методологической концепции научного исследования; критический анализ и доработка текста.

Ефимова Г. З. – критический анализ и доработка текста; разработка методологии социологического исследования.

Семенов М. Ю. – разработка методологии, визуализация и представление результатов социологического исследования; сбор данных и статистическая обработка результатов исследования; подготовка начального варианта текста.

Статья поступила в редакцию 05.05.2018; принята в печать 12.09.2018.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Gennady F. Shafranov-Kutsev – Academician of Russian Academy of Education, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Scientific Director, University of Tyumen; SPIN 5920–4694, AuthorID: 496528; Tyumen, Russia. E-mail: g.f.kutsev@utmn.ru

Galina Z. Efimova – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Head of Educational and Sociological Laboratory, University of Tyumen; SPIN 6600–6604, AuthorID 571660; Tyumen, Russia. E-mail: g.z.efimova@utmn.ru

Maxim Yu. Semenov – Teaching Assistant, Department of the General and Economic Sociology; Research Assistant of Sociological Laboratory, University of Tyumen, SPIN 2176–0409, Author ID 810575; Tyumen, Russia. E-mail: m.y.semenov@utmn.ru

Contribution of the authors:

Gennady F. Shafranov-Kutsev – scientific guidance, definition of the methodological and methodological concept of scientific research; critical analysis and revision of the text.

Galina Z. Efimova – critical analysis and revision of the text; development of the methodology of sociological research.

Maxim Yu. Semenov – development of methodology, visualization and presentation of the results of sociological research; data collection and statistical processing of the research results; preparation of the initial version of the text.

Received 05.05.2018; accepted for publication 12.09.2018.

The authors have read and approved the final manuscript.

МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

УДК 378.147.88 + 372.881.111.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-66-87

WORK WITH ENGLISH CORPORA AS A MEANS OF PROMOTING LEARNER AUTONOMY

Anna N. Oveshkova

*Institute of Philosophy and Law Ural Branch of the Russian Academy of Sciences;
Ural Federal University named after B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia.*

E-mail: oveshkova-anna@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Learner autonomy and the ability to determine their own learning paths are becoming the crucial components of graduates' competitiveness. As Russian students at many higher educational institutions are often brought up in a teacher-oriented learning environment, they are often less adept at autonomous learning. Such skills are especially important nowadays as there tend to be fewer hours of classroom learning. This problem is further compounded by mother tongue interference which is as a rule undesired at advanced levels and also by difficulties of understanding and memorizing foreign language material. Therefore, this paper studies how English corpora and independent work may be used to enhance autonomy.

The *aim* of the research was to describe the potential of English corpora – alongside other sources – to teach English as a foreign language, and furthermore, to analyse and determine the effects of this innovative approach on learner autonomy and language proficiency.

Methodology and research methods. The research method involved at the pre-experiment stage was an extensive literature review of relevant studies. The basis for designing the abovementioned system of teaching techniques incorporated the methodology of corpus linguistics, systematization, analysis and consolidation of the best practices in this field of linguistics. The main tool of the pedagogical experiment whose aim was exploring the potential of corpus-based tasks to promote learner autonomy was the author's methodology of teaching English to university students.

Results and scientific novelty. The author described a number of autonomy forming factors and the pedagogical principles underlying learner autonomy enhancement. A system of corpus-based tasks and activities in conjunction with tasks for intensive and extensive reading and listening for students' independent work was developed. The designed system was implemented in a five-month experiment which took place at the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedago-

gical University (Yekaterinburg). The research findings based on the pre-experiment and post-experiment data comparison suggest that foreign language teaching is more effective with corpus tasks as they promote learner autonomy. The experimental group (n = 13) became better, i.e. more independent, learners, which indicates their enhanced autonomy, and consequently, a higher level of language proficiency was demonstrated. Thus, corpus-driven language learning coupled with traditional forms of independent work contributes to students' motivation and sufficient academic progress.

Practical significance. The obtained results may provide valuable insights which could be beneficial for foreign language teachers at any educational level. The findings of the study can be used as a framework for further theoretical and empirical research into the effect of the corpus-based approach as well as other forms of independent and classroom learning on enhancing learner autonomy. Another novel contribution of the paper is using the GloWbE corpus that is still relatively unknown in Russia for designing tasks.

Keywords: language teaching; language skills; language proficiency; data-driven learning; English corpora; corpus-based approach; learner autonomy.

Acknowledgements. The article is a result of the online course "Understanding Research and Academic Writing", U. S. Department of State's English Language Specialist Program. The author would like to express a deep and sincere appreciation to the course teacher, Ivan Seth Eubanks, an assistant professor of English and Literature at University College of the Cayman Islands for the support and help provided. The author is also grateful to the reviewers of The Education and Science Journal whose constructive comments have helped to improve the manuscript.

For citation: Oveshkova A. N. Work with English corpora as a means of promoting learner autonomy. *The Education and Science Journal*. 2017; 8 (20): 66–87. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-66-87

РАБОТА С КОРПУСАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ

А. Н. Овешкова

*Институт философии и права Уральского отделения Российской академии наук;
Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия.*

E-mail: oveshkova-anna@yandex.ru

Аннотация. Введение. Умение трудиться самостоятельно, готовность собственными силами проектировать и реализовывать индивидуальную траекторию обучения становятся сегодня ключевым условиями конкурентоспособности выпускников высшей школы. Однако в связи с тем, что в большин-

стве российских профессиональных учебных заведений образовательный процесс во время аудиторных занятий по-прежнему строится как односторонняя трансляция знаний педагогом, студенты не приобретают должных развитых навыков автономной учебной деятельности, которые весьма актуальны еще на стадии подготовки специалиста по причине возрастающей доли самостоятельной работы в программах вузов. Наиболее остро указанная проблема ощущается при изучении иностранных языков на продвинутом этапе, на котором трудности восприятия и запоминания иноязычной информации усугубляются в случае опоры студента исключительно на ресурсы родного языка.

Цель публикации – продемонстрировать потенциал корпусов английского языка для его освоения в качестве иностранного и раскрыть возможности применения данных баз текстов для развития автономии обучающихся и повышения их лингвистической компетенции.

Методология и методы. На начальном этапе работы был произведен широкомасштабный обзор научной литературы, касающейся темы изыскания. Методология корпусной лингвистики, систематизация, анализ и обобщение практики применения соответствующих этому прикладному направлению языкознания технологий и методов стали основой разработки авторской методики обучения иностранным языкам, которая, в свою очередь, послужила инструментарием экспериментальной части исследования.

Результаты и научная новизна. Обозначены факторы формирования учебной автономии студентов и роль педагога-фасилитатора в этом процессе. Сконструирована и описана система заданий, сочетающая традиционные аудирование, интенсивное и экстенсивное чтение с корпусными лингвистическими задачами, предназначенными для самостоятельной работы студентов. Предлагаемая методика была апробирована в ходе педагогического эксперимента, проводившегося в течение пяти месяцев в Институте иностранных языков Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург). Итоги инновационного обучения одной из академических групп ($n = 13$ человек) и сравнение их с обычными показателями подготовки, осуществляющейся привычными, давно укоренившимися средствами, убедительно доказывают эффективность нового подхода к преподаванию дисциплины «Иностранный язык» и прямую зависимость уровня лингвистической компетенции от уровня учебной автономии студентов. Выполнение корпусных заданий, способствуя становлению и совершенствованию субъектности студентов, значительно повышает их мотивацию и успеваемость.

Практическая значимость. Автор надеется, что материалы статьи будут полезны преподавателям иностранных языков на любой ступени системы образования. Полученные результаты могут стать базой для продолжения теоретического и эмпирического изучения условий развития автономии обучающихся, а также влияния различных форм самостоятельной и аудиторной работы на данный

процесс. Дополнительный интерес представляет опыт использования в эксперименте интернет-корпуса GloWbE, пока мало известного в России.

Ключевые слова: преподавание языка; языковые умения и навыки; уровень владения иностранным языком; обучение на основе данных; корпуса английского языка; корпусный подход в обучении; автономия обучающегося.

Благодарности. Данная статья выполнена в рамках дистанционного курса «Научное и академическое письмо» офиса английского языка при Посольстве Соединенных Штатов Америки в Москве. Автор выражает глубокую признательность за консультации доктору философии Айвану Юбэнксу, преподающему в Университете Каймановых островов (Великобритания), а также рецензентам журнала «Образование и наука».

Для цитирования: Овешкова А. Н. Работа с корпусами английского языка как средство развития автономии студентов // Образование и наука. 2017. Т. 20, № 8. С. 66–87. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-66-87

Introduction

Our experience and communication with colleagues from different higher educational institutions show that one of the problems teachers elsewhere in Russia face on a regular basis is limited classroom time. In this time they not only struggle to achieve their teaching objectives, but also try to find effective solutions for the obstacles and difficulties students face outside the classroom. EFL teachers are put in a more vulnerable position as they cannot rely on their students' knowledge of the mother tongue. Moreover, this knowledge often results in L1 interference. Also, the Regulation of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 1367 [1] must be taken into consideration: according to it there can be up to 25 university students in a group. Thus, the objective of effectively accomplishing specific tasks in the classroom is becoming even more difficult to achieve. It takes effort and time the teacher often cannot afford (for example, in 2015–2017 there were 18–20 language students in our groups, which meant only about 5 minutes of class was allotted to each learner). As a result, teachers can hardly squeeze presentation and practice into a ninety-minute class, and as a rule there is no time left for production. To deal with this problem and at the same time to improve the traditional PPP (Presentation – Practice – Production) structure of a foreign language lesson, the focus must be shifted on to autonomous learning.

The concept “learner autonomy” was brought into focus about 50 years ago and as a result research in this area has a long history and as D. Little formulated, “various sources and wide-ranging implications; thus, it cannot

be satisfactorily defined in a few paragraphs”¹. Learner autonomy is the necessary basis for improving language proficiency, which is understood as students’ substantial knowledge, skills related to this knowledge and students’ attitude (i.e. the belief that their proficiency in EFL is a valuable resource and willingness to increase the level of language proficiency). This definition to a certain extent correlates with the one in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR):

[...] ‘proficiency’ is a term encompassing the ability to perform communicative language activities (can do...), whilst drawing upon both general and communicative language competences (linguistic, sociolinguistic, and pragmatic), and activating appropriate communicative strategies [2, p. 32–33].

Unfortunately, in the framework of conventional teaching students are often made to learn, which turns them into passive receivers of information. The limited experience of independent and self-directed learning impedes students’ linguistic progress. Teacher-directed environment does not contribute to enhancing students’ capacity to take over responsibility for their own learning. This, according to Henri Holec, is the cornerstone of learner autonomy which means

[...] to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i. e.:

- determining the objectives;
- defining the contents and progressions;
- selecting methods and techniques to be used;
- monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.);
- evaluating what has been acquired².

Taking responsibility implies that learners are motivated enough to do so, possess metacognitive skills and have language awareness to identify potential challenges in learning, i.e. autonomy should be conscious, cf. D. Little’s opinion in his work.

As learner autonomy can evolve out of an autonomous classroom, L. Legenhausen’s language-learning model is of interest. In it, the learner has three roles:

- a communicator (using English in authentic situations, learners master communicative skills);

¹ Little D. Learner autonomy 1: definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1991. P. 2.

² Holec H. Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon Press, 1981. P. 3.

- an explorer/experimenter (analyzing English, learners build their language awareness);
- an intentional learner (monitoring learning, students develop their learning awareness) [3, p. 37].

Performing these roles students develop language skills and enhance cognitive and metacognitive strategies (strategies of how they learn and strategies about learning). To pursue individual learning, to be able to modify and improve acquired strategies in the course of time, though, one needs intrinsic motivation. The use of computer-aided language learning (CALL) has become one such motivating factor [4]. Corpora (electronic collections of texts created in a certain language and functioning as a reference system) are becoming an important CALL's tool.

On these grounds an experiment was designed and carried out to test the hypothesis that using corpus-based tasks and activities together with extensive, intensive reading and listening compensates for the lack of classroom time, contributes to enhancing learner autonomy, which leads to increasing the level of language proficiency. Supposedly, it is due to the fact that learners are confronted with more real-life English not only in books and/or recordings, but also in English corpora. Exploring the language utilizing corpora tools and methods they gain much more foreign language experience. Quantity is transformed into quality, or improved fluency, accuracy and idiomaticity. It was also found that the corpus-based tasks and activities enabled the learners in the experimental group to work autonomously on a regular basis.

Literature review

In Russia the teacher is associated with control and direct tuition. Unlike this traditional perception, the teacher's role in student-centered pedagogy is that of a facilitator of learning. The growing interest in fostering autonomy in (language) learning explains the increasing literature on the subject [5–9]. As R. Godwin-Jones points out, "Given the emphasis on student-centered pedagogy and on accommodating student diversity, this is not surprising" [10, p. 4].

The detailed review by Römer [8] shows that corpus linguistics and language teaching have been going hand in hand for almost three decades. According to G. R. Bennett [11, p. 2], corpus linguistics is over one century old and contributes to both linguistic research and language teaching and learning. Today it is an area of computational linguistics. Corpora are "large systematic collections of written and/or spoken language stored on a computer and used in linguistic analysis" [8, p. 112]. Spoken language is presented in

the form of transcription of speech. All texts are authentic, i. e. naturally occurring. The language phenomena in corpora can only be analyzed with computers, to be more exact, with a concordancing program. By definition offered in the Macmillan dictionary 'a concordancer' means "a list produced by a computer that shows every example of a particular word that is used in the books, newspapers etc stored on the computer". The concordancer yields quantitative results which are then analyzed qualitatively by the researcher. This interdependence of the two analytical techniques provides an opportunity for data-driven and self-directed learning. The corpus approach allows students to change from passive receivers of information into researchers whose cognitive activity is supported and facilitated by teachers. World Web resources provide access to corpora which are an essential tool a teacher can use to arouse learners' interest, involve them in various activities, generally, urge them on. An English corpus is a tool that opens multiple windows to real English. Bernardini [12] sees corpora as a source of serendipitous autonomous learning activities. Working with corpora, students are active exploring the world of English at their own pace, building new knowledge on what they already know, thus being involved in discovery learning. Consequently, all these factors make corpus-based activities interesting and beneficial for learners. What is more, work with corpora can be seen as a great opportunity for students to source their own language learning materials. Logically, corpus-based approach to language teaching (see for example Laviosa's¹ research) is becoming more and more widespread [6, 13].

A number of researchers focused on separate language skills: for example, the effect of using English corpora to improve writing ability is discussed by Koyama et al [14], Levchenko [15], Yoon [16]; the studies by T. McEnery & A. Wilson² and Zanettin [17] describe the effect of corpora-based tasks on translating skills; some papers discuss corpus-based approach to vocabulary teaching [18–19]. Although corpora have been the focus of attention in numerous studies explaining which of their pedagogical applications are useful in language teaching, they do not describe a multifaceted approach to promoting learner autonomy in the EFL classroom with the help of corpus tools and methods. What is more, there still is an apparent lack of large-scale rese-

¹ Laviosa S. Core patterns of lexical use in a comparable corpus of English narrative prose. *Meta*. 1998; 43 (4): 557–570.

² McEnery T., Wilson A. Corpora and translation: uses and future prospects. *Technical report from the unit for computer research on the English language (UCREL)*. [Internet]. 1993 [cited 2017 Nov 3]. 11 p. Available from: <http://ucrel.lancs.ac.uk/papers/techpaper/vol2.pdf>.

arch examining the relation between promoting learner autonomy and corpus linguistics methods used in teaching EFL.

English corpora definitely open up new possibilities for the teacher to foster learner autonomy¹. This key term of student-centered pedagogy can be used in various ways². In summary, the focus of student-centered pedagogy is learners – their needs (what they want to learn or find interesting and beneficial), motivation (the impetus for learning), learning strategies (methods for acquiring knowledge), and language awareness (students' ability to master languages). English corpora provide all of the information and tools necessary for a productive, successful autonomous learning environment. Exploring a corpus means observing the realities of language in use, which is intellectually engaging and triggers learners' interest, cf. L. van Lier's views on action-based teaching and learning [20]. This process is equal to linguistic research and develops cognitive and metacognitive skills that make students responsible for their own learning process.

Students in Russia often lack certain cognitive and metacognitive skills and strategies necessary for successful autonomous language learning. A. Wenden argues that "Learning strategies are mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so"³. But as a rule, students have been guided for too long. They are too used to the teacher-centered environment, are passive and not ready to be in charge of their own education. Moreover, many teachers cannot see themselves in the role of a facilitator. As a result, learners are unable to solve problems for themselves, which is an obstacle to successful self-directed learning.

Skills are necessary to implement strategies. V. Cook speaks about the following cognitive strategies: resourcing (learners refer to dictionaries, grammar books, etc.), translation, note-taking, deduction (learners make a judgement about something based on the information they have), inferencing and others⁴. The strategies (logical reasoning, being able to construct rules for solving problems and offer hypotheses, testing the formed hypotheses, etc.) are transferable, i.e. can be implemented in any situation. What is metacognitive

¹ Benson P., Voller P., ed. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997. 270 p.

² Thanasoulas D. What is learner autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal* [Internet]. 2000 [cited 2017 Jan 31]: 6 (11). Available from: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy>.

³ Wenden A. *Learner strategies for learner autonomy*. Prentice Hall, 1998. P. 18.

⁴ Cook V. *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillan, 1993. P. 114–115.

knowledge? Wenden suggests that it “includes all facts learners acquire about their own cognitive processes as they are applied and used to gain knowledge and acquire skills in varied situations”¹. In other words, learners are able to describe how they learn, identify activities essentially important for their learning, reflect on their own achievements, can monitor the progress they have made or are making, assess themselves, direct their learning. Generally speaking, it is the responsibility they take for their studies.

To conclude, it is possible to say that there are enough data to believe that work with corpora contributes to strengthening various skills and develops language learning strategies. At the same time “The practice of ELT to date, at least, seems to be largely unaffected by the advances of corpus research, and comparatively few teachers and learners know about the availability of useful resources and get their hands on corpus computers or concordancers themselves” [9, p. 18].

Materials and methods

The teacher’s task is to create and maintain conditions for promoting learner autonomy. The following pedagogical principles underlying the teaching of EFL with the focus on autonomous learning guided the implementation process. The fundamental principle was to enhance pedagogical practice effectiveness via utilizing pedagogical techniques based on the corpus approach. This methodological decision is closely connected with the next core principle, i. e. the need to motivate students to work autonomously and in a systematic way, which correlates with the motivation of students’ cognitive activity. Another important principle was making students conscious of their learning process and able to understand their learning tasks. Finally, assessment criteria (a rubric) were developed to provide effective guidelines for the learners to see the direction of learning and for the teacher to assess their progress at the end of the experiment.

We believe that a carefully designed system of corpus-based tasks and activities can complement the extensive, intensive reading and listening activities traditionally used in teaching EFL. In the CEFR the terms ‘activity’ and ‘task’ are defined as follows:

Language activities involve the exercise of one’s communicative language competence in a specific domain in processing (receptively and/or productively) one or more texts in order to carry out a task. [...] A task is defined as any purposeful action considered by an individual as necessary in order to

¹ Wenden A. Learner strategies for learner autonomy. Prentice Hall, 1998. P. 34.

achieve a given result in the context of a problem to be solved, an obligation to fulfil or an objective to be achieved [21, p. 10].

The authors see text as the input provided to students to enhance their foreign language proficiency. In this paper corpus data perform the function of text and at the same time form the basis for systematic analysis and discovery learning. It is worth noting that developing such a system ought to start with perfecting learners' cognitive strategies, the main objective being increased metacognitive awareness. Another result will be a higher level of language proficiency. One of the major guidelines in this work is Gavioli and Aston's investigation [22], followed by Braun's research, showing "how corpora as a pedagogical resource can considerably enrich the learning and teaching environment and support autonomous language learning and teaching" [23, p. 1].

The corpora used in this research were the Corpus of Global Web-Based English, the National British Corpus, and the Corpus of Contemporary American English (see [24]). The Corpus of Global Web-Based English (GloWbE) is the largest one available, constructed only a few years ago, in 2013. As a result, there are very few papers referring to it [25] and consequently most teachers are unlikely to be aware of its existence. Nevertheless, GloWbE ought to become quite popular as it includes 1.9 billion words (1.8 million web pages from 20 different English-speaking countries).

Approximately 60 percent of the corpus comes from informal blogs, and the rest from a wide range of other genres and text types. Because of its large size, its architecture and interface, the corpus can be used to examine many types of variation among dialects, which might not be possible with other corpora – including variation in lexis, morphology, (medium- and low-frequency) syntactic constructions, variation in meaning, as well as discourse and its relationship to culture. [25, p. 1]

The paper is based on a literature review and the analysis of the empirical data derived from the study carried out at the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (USPU) for a period of one semester (5 months) within the first-year English class and was confined to 13 language students (one out of the four groups of first-year students majoring in English). The aim of the study was to enhance learner autonomy and increase the learners' language proficiency using tasks and activities based on English corpora in addition to extensive, intensive reading and listening activities. The novel *Black Swan Green* by D. Mitchell chosen for additional intensive reading was supplemented by a system of tasks for independent work outside the classroom; for intensive listening 10 authentic recordings from 2 to 30 minutes in length were selected and tasks for them were developed. The materials were to arouse the students' interest and

curiosity, to motivate them to work independently. The learners were free to choose any fiction audio books for extensive listening. The students in the other three (control) groups followed the syllabus without doing any corpus-based tasks and activities. They were not engaged in additional intensive reading and listening activities either. Both cohorts did extensive reading (English original fiction texts) and compulsory intensive, or home, reading (The Case of the Perjured Parrot by E. S. Gardner).

The language proficiency of both control and experimental groups was assessed twice – at the end of the first semester (before the experiment) and at the end of the second semester – through an exam consisting of two parts (written and spoken). According to the system of assessment common in the Russian Federation, students got excellent (A/5), good (B/4), satisfactory (C/3), or unsatisfactory (F/2 = failed) grades. The examination was set with the help of the same materials. It is necessary to note that grades A and B were important for our research as they demonstrated language proficiency above average. All the students majored in English. The proficiency levels (the CEFR guideline) varied within both the experimental and the three control groups, ranging from A2 (4–5 students in each group) to C1 (1–2 students in each group). The average proficiency in the four groups was approximately the same at the end of the first semester.

According to a survey conducted at the beginning of the study, the students in the experimental group were unfamiliar with English corpora and had never used them before. Thus, the first step was to introduce the learners to at least one English corpus (as a rule the Corpus of Web-Based Global English was chosen at this stage due to its accessibility and hugeness). After a short introduction to the corpus' concordancer was given, each student registered on corpus.byu.edu and logged in. A non-researcher is allowed 50 queries a day for free, which is usually enough for our purposes. Generally, the learners found their way around the site easily and once starting, they got used to consulting it daily, which is believed to be an excellent way to learn content and language. Such regular work with the corpus did increase students' exposure to real-life English vocabulary, grammatical structures, phraseological units in different contexts. As some authors point out (for example, see [26–27]), content-based instruction results in "increased contextualization for language learning in comparison to traditional grammar-based or communicative language teaching approaches, leading to comparatively greater gains in student language proficiency" [28, p. 3].

At the next stage ten sets of corpus-based tasks and activities were developed; the learners had to do them on a regular basis (once a week for five months). The tasks were confined to either regular homework (short-term inde-

pendent work focusing on vocabulary, grammar, micro writing and other skills) and intensive reading and listening (medium-term independent work) or to extensive reading and listening (long-term independent work). The corpus-based tasks and activities generally fall into four broad categories presented below.

1. Building writing skills

Learners coming to the course often have poor writing (both micro and macro) skills and a vague idea of how to write in English. Work with English corpora comes in handy as it improves learners' writing and strengthens scanning and reading faster skills. Learners have to compile mini-corpora of materials relevant to spelling, punctuation, mechanics in L2. Another option involves reviewing outlines and essays of peers looking collocations and/or colligations and their frequency up in the corpora accessible online.

2. Strengthening vocabulary

Corpus methods were also used to improve teaching vocabulary. The students had to perform corpus analyses of the corpora texts adding more frequent collocations to the list, so teacher-corpus interaction affected the content of teaching materials and led to learner-corpus interaction (see [8, p. 113–114]). Cf. the example task:

Study the collocations and add more nouns collocating with the verbs.

- peel (eggs, potatoes, ...)
- roast (duck, potatoes, ...)
- roll out (pastry, marzipan, ...)

Using corpora exposes students and teachers to real, live English which is often different from what is described in dictionaries and textbooks, especially if they are not authentic. As an option, compiling concordances with vocabulary items “most relevant and useful to language learners” followed. The next step can be the compilation of corpus-based collocations dictionaries or glossaries. By doing such tasks, learners get invaluable experience in dictionary work and lexicography.

3. Integrating teaching methodology and learning methodology (developing professional competence of future teachers)

The students were asked to develop a fragment of a lesson plan for a class using authentic language samples from the abovementioned English corpora. It is worth mentioning that GloWbE has “the option of re-contextualizing”, i. e. learners can see full contexts or go to the website to read the whole piece. Thus, a corpus-based approach coupled with a discourse-based ap-

proach is sure to contribute to better pedagogical corpus exploitation. Developing their lesson plans the language learners had to familiarize themselves with concordances first, choose suitable patterns, then study fuller contexts, reading for detail, analyze mechanics, collocations, and colligations. This contributed to the learners' receptive skills development. At the next stage students created their own tasks for the peers. Their productive skills improved as they had to write (at home) and speak (in the classroom) teaching their groupmates according to the developed lesson plans. Moreover, being confronted with mechanics, collocations, colligations on a regular basis, language learners developed vocabulary/writing/grammar skills, put to use various teaching techniques they learnt in their English teaching methodology class. Students of English not only got access to authentic texts, but were also involved in research and were provided with an opportunity to be creative. All these factors contributed to professional competence of future teachers.

4. Strengthening grammar to build research skills

Any natural language is always and forever changing. For example, contrastive analysis of some grammar books and naturally occurring English (corpus research of object clauses introduced by *suggest*) revealed mismatches. According to literature, *should* in the object clause is said to be the norm in British English. The research conducted on the British National Corpus (BNC), accompanied by paper-based analysis (17 novels / 5390 pages by contemporary English writers) disproved this point. The received data inspired me to adjust grammar teaching syllabus in order to improve pedagogical practice. Similar tasks given to students enable instructors to teach grammar inductively and implicitly. This way learners act as explorers, which contributes to enhancing their metacognitive skills and language awareness. It is intellectually challenging to analyze the obtained data, consequently, such tasks help learners to acquire research skills.

Results and Discussion

In this research, the correlation between doing corpus-based activities, students' degree of autonomy and achievements (grades in exams, i.e. proficiency levels) was studied. Based on the results of the empirical research, it can be concluded that employing English corpora in conjunction with traditional forms of independent work had an important effect on enhancing learners' autonomy.

At the same time, as the research was conducted on a sample of 13 students (the experimental group), it does not allow us to generalize and refer the results to all educational situations. Nevertheless, the obtained evidence indicates

a possibility for enhancing learner autonomy with the help of corpus-based tasks and activities. The findings from the two stages of the experiment were compared and are presented in Table 1. The analysis of the experimental group's results prior to and after the experiment (the assessment was made at the end of the first and second semesters) demonstrates that the level of language proficiency grew:

Table 1

Experimental group's results before and after the experiment, grades

Таблица 1

Результаты экспериментальной группы до и после эксперимента, баллы

Grades	Before the experiment	After the experiment
Excellent/A	2 students	5 students
Good/B	5 students	2 students
Satisfactory/C	6 students (4 of the students failed the exam the first time and had to retake it)	6 students (2 of the students failed the exam the first time and had to retake it)

The students of the experimental group became better learners. They were able to do more homework compared to the three control groups (as it has already been mentioned, corpus-based tasks and activities were combined with extensive, intensive reading and listening), demonstrated good quality of preparation (which was reflected in their grades during the second semester) and in most cases showed significant improvement on classroom performance as Table 2 indicates. The data reflect the effectiveness of the utilized approach and show a correlation between the results and the students' proficiency levels demonstrated in the examination at the end of the study (cf., Table 1). Additionally, the experimental group made two creative projects in English, the latter of which won the first prize at the annual Creative Project Competition held at the Institute of Foreign Languages (USPU).

Table 2

Results of formative assessment in the first and second semesters, average grade

Таблица 2

Результаты формативного оценивания в 1-м и 2-м семестрах, средний балл

Assessment period	Average Grade												
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13
Semester 1	1.3	3	2.8	3.8	3.3	2.4	4	3.8	2.5	3	4.3	2	2
Semester 2	3.2	4.4	3.6	3.8	4.4	3.8	4.2	4.6	4.4	4.3	4.8	3.2	3.2

The results of the experimental group contrasted against those of control groups 1–3 (the end of the second semester) can confirm the aforementioned conclusions and also stress the necessity of incorporating corpus-based approaches into students' independent and classroom work. It is evident from Table 3 that the students in the experimental group made significant progress: seven out of 13 participants got grades above average ($\approx 54\%$). The unsatisfactory progress in the control groups is fairly obvious as the majority of students got grade C (43 out of 55 students in control groups 1–3). Thus, the experimental results support the hypothesis of the study and justify the practical usefulness of utilising corpus-based tasks and activities in teaching English as a foreign language.

Table 3
Experimental groups' vs. control groups' results (the end of the study), grades

Таблица 3
Окончательные результаты в экспериментальных и контрольных группах, баллы

Term II	N	Grades			Mean	SD	V
		5/A (%)	4/B (%)	3/C (%)			
GRExp	13	38.5	15.4	46.2	3.9	1	0.9
GRC1	18	5.6	22.2	72.2	3.3	0.6	0.4
GRC2	18	0	22.2	77.8	3.2	0.4	0.2
GRC3	19	0	15.8	84.2	3.2	0.4	0.1

Table 3 demonstrates the basic statistical parameters of the students' results in the experimental and control groups in the final knowledge assessment, including the number of students in each group, their grades, the arithmetic means, standard deviations and variances. The average value (mean) difference convincingly shows the experimental group's more substantial progress versus the academic achievements of their peers in the control groups. The calculated standard deviations and variances indicate the greater diversity in the experimental group's results compared to Term I (SD = 0.6; V = 0.7), which can be explained by more excellent/A grades received by the learners. At the same time, though the diversity of grades is lower in the control groups (SD = 0.4), most students got satisfactory grades, which does not show enough progress in English.

It is worth mentioning that the tool used to assess the students' answers was an analytic rubric with detailed descriptors. This scoring instrument allows a teacher to assess individual aspects of a student's performance in the examination. After that the scores for the individual parts are summed,

and the total score is obtained [29]. The grades for extensive reading, portfolio, and writing were given to the students prior to the examination. Limitations of space prevent an exhaustive description of each of the six criteria (extensive reading, student portfolio, writing, reading and retelling, sentence translation, dialogic interaction with the teacher and a peer). A sample is provided in Table 4.

Table 4

An analytic rubric as the tool for summative course assessment (sample)

Таблица 4

Аналитический рубрикатор для итогового (суммативного) оценивания (пример)

Criteria	Levels of Performance					
Extensive Reading	5	4	3	2	1	0
	≥1000 pages of original literature + ≥600 words and phrases	≥900 pages + ≥500 words and phrases	≥800 pages + ≥400 words and phrases	≥700 pages + ≥300 words and phrases	≥600 pages + ≥200 words and phrases	< 600 pages + < 200 words and phrases

Corpus-based tasks and activities provided observation of real-life language, which resulted in profound linguistic reflection. Regular independent work contributed to honing not only various language skills but also cognitive skills necessary for developing and implementing metacognitive strategies. The impact of the utilized approach on the process of education in general and the level of learner autonomy, in particular, is definitely favorable.

This hands-on experience shows that today corpus applications in language teaching are more confined to teachers, not learners, as teachers are much more active users of English corpora. What is more, our communication with colleagues across Russia shows that the percentage of such teachers is still low. Because our aim is to enhance learner autonomy, we should bring students up to make more extensive use of language corpora, facilitating learner-centered activities, encourage language learners to access online corpora, do corpus-based research projects to help them become linguistic researchers, as advantages of using corpus methods and tools are numerous.

Conclusion

In conclusion, it should be noted that corpus analysis should be used in materials development as corpora are sources of extensive data and provide opportunities for innovation in language learning and teaching. Thus, data-driven learning can become an alternative to the traditional study of collocations, grammatical structures, spelling rules outside and in the classroom.

In addition, homework done with the help of corpus tools and methods becomes a less time-consuming, more confidence-building and horizon-broadening activity; dictionary work, for example, takes much more time. Corpora also expose learners to real-world language and its variation, motivating and engulfing them. Corpus-based activities create conditions for learner autonomy as students implement a number of cognitive and metacognitive strategies (for instance, contextualization, resourcing, translation, inferencing, self-monitoring, self-management, directed attention, selective attention), get motivated and acquire knowledge about language learning. This kind of information is crucial for promoting learner autonomy, as only those students who have mastered the aforementioned strategies can be responsible for their learning and consciously take control over enhancing their receptive and productive skills. Finally, there is the teacher whose function is to develop instructional materials and guide the learner along the way.

The experiment results indicated that doing additional reading, listening, corpus-based tasks and activities, using English corpora as a look-up and learning facility to support writing, reading, vocabulary and grammar acquisition on a day-to-day basis, students made noticeable progress. Corpora broadened the learners' horizons and raised awareness of what real-life English is like, thus fostering autonomous, self-directed learning. At the same time, it is still unclear to what exactly extent using corpora maximizes learner autonomy. A larger research sample would be desirable. Another relevant question is the role of the teacher's personality, i. e. whether the result depends on the amount of effort taken by the teacher, his or her experience and involvement. That is why a more detailed study is needed.

References

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 19 dekabrya 2013 g. = The Regulation of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 1367 of December 19, 2013 [Internet]. 2014 [cited 2017 Jan 19]; Moscow. Available from: <http://www.rg.ru/2014/03/12/obr-dok.html> (In Russ.)
2. North B., Goodier T., Piccardo E. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment. Companion volume with new descriptors [Internet]. Council of Europe; 2018 [cited 2018 Apr 10]. 235 p. Available from: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
3. Legenhausen L. Arguments for learner autonomy: analysing linguistic developments. In: Learner Autonomy: What does the Future Hold [Internet]. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc; 2008 [cited 2018 Apr 10]. p. 33–48. Available from: <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-learner-autonomy.pdf?sfvrsn=0>

4. Blin F. CALL and the development of learner autonomy: Towards an activity-theoretical perspective. *ReCALL*. 2004; 16 (2): 377–395.
5. Borg S., Al-Busaidi S. Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices [Internet]. London: British Council; 2012 [cited 2017 Nov 3]. 45 p. Available from: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b459%20ELTRP%20Report%20Busaidi_final.pdf
6. Gardner D. Fostering autonomy in language learning [Internet]. Gaziantep: Zirve University; 2011 [cited 2017 Jan 14]. 279 p. Available from: https://www.researchgate.net/publication/259368185_Fostering_autonomy_in_language_learning
7. Macaskill A., Denovan A. Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology. *Studies in Higher Education*. 2013; 38 (1): 124–142.
8. Römer U. Corpora and language teaching. In: Ludeling A., Kyto M., editors. *Corpus linguistics. An international handbook*. Berlin: Mouton de Gruyter; 2008. p. 112–130.
9. Römer U. Using general and specialized corpora in English language teaching: past, present and future. In: Campoy-Cubillo M. C., Bellés-Fortuño B., Gea-Valor M. L., ed. *Corpus-based approaches to English language teaching*. London; New York: Continuum; 2010. p. 18–35.
10. Godwin-Jones R. Emerging technologies: autonomous language learning. *Language Learning and Technology*. 2011; 15 (3): 4–11.
11. Bennett G. R. Using CORPORA in the learning classroom: *Corpus Linguistics for Teachers*. The University of Michigan Press: Ann Arbor; 2010. 144 p.
12. Bernardini S. Exploring new directions for discovery learning. In: Ketterman B., Marko G., editors. *Teaching and learning by doing corpus analysis. Proceedings of the fourth international conference on teaching and language corpora*, Graz; 2000 Jul 19–24. Amsterdam: Rodopi; 2002. p. 165–182.
13. Kübler N. Corpora and LSP translation. In: Zanettin F., Bernardini S., Stewart D., ed. *Corpora in translator education* [Internet]. Manchester: St Jerome Publishing, 2003 [cited 2017 Nov 6]. Available from: https://www.academia.edu/4145310/Corpora_and_LSP_translation
14. Koyama Y., Tanaka S., Miyazaki Y., Fujieda M. Development of a corpus-assisted writing system for research papers by science and technology students. In: Hobbs M., Dofs K., ed. *Autonomy in a networked world. ILAC selections. Independent learning association*. Rutherford House: Victoria University of Wellington; 2013. p. 65–67.
15. Levchenko V. Use of Corpus-based classroom activities in developing academic awareness in doctoral students. *The New Educational Review*. 2017; 48 (2): 28–40. DOI: 10.15804/tner.2017.48.2.02
16. Yoon C. Concordancing in L2 writing class: An overview of research and issues. *Journal of English for Academic Purposes*. 2011; 10 (3): 130–139.
17. Zanettin F. Corpus-based translation activities for language learners. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2009; 3 (2): 209–224.
18. Xiao R., McEnery T. Collocation, semantic prosody, and near synonymy: A cross-linguistic perspective. *Applied Linguistics*. 2006; 27 (1): 103–129.

19. Zuo Q. Using corpora in autonomous study of English vocabulary: a case study of STORM. In: Proceedings of the 16th conference of Pan-Pacific association of applied linguistics [Internet]. 2011 [cited 2017 Nov 19]. Available from: <http://www.paaljapan.org/conference2011/ProcNewest2011/pdf/graduate/G1-1.pdf>
20. Van Lier L. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2007; 1 (1): 46–65. DOI: 10.2167/illt42.0
21. Trim J. L. M., Coste D., North B., Sheils J. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment [Internet]. Cambridge: Cambridge University Press; 2001 [cited 2018 Apr 10]. 260 p. Available from: https://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/CECR_EN.pdf
22. Gavioli L., Aston G. Enriching reality: language corpora in language pedagogy. *ELT Journal*. 2001; 55 (3): 238–246.
23. Braun S. Designing and exploiting small multimedia corpora for autonomous learning and teaching. In: Hidalgo E., Quereda L., Santana J., ed. Corpora in the foreign language classroom. Selected papers from TaLC6 [Internet]. Amsterdam: Rodopi; 2008 [cited 2017 Jan 31]. p. 31–46. Available from: <http://epubs.surrey.ac.uk/1298/1/fulltext.pdf>
24. Davies M. The corpus of contemporary American English as the first reliable monitor corpus of English. *Literary and Linguistic Computing*. 2011; 25: 447–465. DOI: 10.1093/lc/fqq018
25. Davis M., Fuchs R. Expanding horizons in the study of World Englishes with the 1.9 billion word Global Web-based English Corpus (GloWbE). *English World-Wide*. 2015; 36 (1): 1–28. DOI 10.1075/eww.36.1.01dav
26. Cammarata L. Foreign language teachers' struggle to learn content-based instruction. *L2 Journal*. 2010; 2 (1): 89–118.
27. Lain S. Content-based instruction understood in terms of connectivism and constructivism. *L2 Journal*. 2016; 8 (1): 18–31.
28. Horn B. The future is now: Preparing a new generation of CBI teachers. *English Teaching Forum*. 2011; 3 (49): 2–9.
29. Mertler C. A. Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation* [Internet]. 2001 [cited 2017 Dec 19]; 7 (25). Available from: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/03/12/obr-dok.html> (дата обращения: 19.01.2017)
2. North B., Goodier T., Piccardo E. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment. Companion volume with new descriptors [Internet]. Council of Europe; 2018 [cited 2018 Apr 10]. 235 p. Available from: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

3. Legenhausen L. Arguments for learner autonomy: analysing linguistic developments. In: *Learner Autonomy: What does the Future Hold* [Internet]. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc; 2008 [cited 2018 Apr 10]. P. 33–48. Available from: <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-learner-autonomy.pdf?sfvrsn=0>
4. Blin F. CALL and the development of learner autonomy: Towards an activity-theoretical perspective. *ReCALL*. 2004. № 16 (2). P. 377–395.
5. Borg S., Al-Busaidi S. Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices [Internet]. London: British Council; 2012 [cited 2017 Nov 3]. 45 p. Available from: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b459%20ELTRP%20Report%20Busaidi_final.pdf
6. Gardner D. Fostering autonomy in language learning [Internet]. Gaziantep: Zirve University; 2011 [cited 2017 Jan 14]. 279 p. Available from: https://www.researchgate.net/publication/259368185_Fostering_autonomy_in_language_learning
7. Macaskill A., Denovan A. Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology // *Studies in Higher Education*. 2013. № 38 (1). P. 124–142.
8. Römer U. Corpora and language teaching. In: Ludeling A., Kyto M., editors. *Corpus linguistics. An international handbook*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. P. 112–130.
9. Römer U. Using general and specialized corpora in English language teaching: past, present and future. In: Campoy-Cubillo M. C., Bellés-Fortuño B., Gea-Valor M. L., ed. *Corpus-based approaches to English language teaching*. London; New York: Continuum, 2010. P. 18–35.
10. Godwin-Jones R. Emerging technologies: autonomous language learning // *Language Learning and Technology*. 2011. № 15 (3). P. 4–11.
11. Bennett G. R. *Using CORPORA in the learning classroom: Corpus Linguistics for Teachers*. The University of Michigan Press: Ann Arbor, 2010. 144 p.
12. Bernardini S. Exploring new directions for discovery learning. In: Ketterman B., Marko G., editors. *Teaching and learning by doing corpus analysis. Proceedings of the fourth international conference on teaching and language corpora*, Graz; 2000 Jul 19–24. Amsterdam: Rodopi, 2002. P. 165–182.
13. Kübler N. Corpora and LSP translation. In: Zanettin F., Bernardini S., Stewart D., ed. *Corpora in translator education* [Internet]. Manchester: St Jerome Publishing, 2003 [cited 2017 Nov 6]. Available from: https://www.academia.edu/4145310/Corpora_and_LSP_translation
14. Koyama Y., Tanaka S., Miyazaki Y., Fujieda M. Development of a corpus-assisted writing system for research papers by science and technology students. In: Hobbs M., Dofs K., ed. *Autonomy in a networked world. ILAC selections*. Independent learning association. Rutherford House: Victoria University of Wellington, 2013. P. 65–67.
15. Levchenko V. Use of Corpus-based classroom activities in developing academic awareness in doctoral students // *The New Educational Review*. 2017. № 48 (2). P. 28–40. DOI: 10.15804/tner.2017.48.2.02

16. Yoon C. Concordancing in L2 writing class: An overview of research and issues // *Journal of English for Academic Purposes*. 2011. № 10 (3). P. 130–139.
17. Zanettin F. Corpus-based translation activities for language learners // *The Interpreter and Translator Trainer*. 2009. № 3 (2). P. 209–224.
18. Xiao R., McEnery T. Collocation, semantic prosody, and near synonymy: a cross-linguistic perspective // *Applied Linguistics*. 2006. № 27 (1). P. 103–129.
19. Zuo Q. Using corpora in autonomous study of English vocabulary: a case study of STORM. In: *Proceedings of the 16th conference of Pan-Pacific association of applied linguistics* [Internet]. 2011 [cited 2017 Nov 19]. Available from: <http://www.paaljapan.org/conference2011/ProcNewest2011/pdf/graduate/G1-1.pdf>
20. Van Lier L. Action-based teaching, autonomy and identity // *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2007. № 1 (1). P. 46–65. DOI: 10.2167/ilt42.0
21. Trim J. L. M., Coste D., North B., Sheils J. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* [Internet]. Cambridge: Cambridge University Press; 2001 [cited 2018 Apr 10]. 260 p. Available from: https://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/CECR_EN.pdf
22. Gavioli L., Aston G. Enriching reality: language corpora in language pedagogy // *ELT Journal*. 2001. № 55 (3). P. 238–246.
23. Braun S. Designing and exploiting small multimedia corpora for autonomous learning and teaching. In: Hidalgo E., Quereda L., Santana J., ed. *Corpora in the foreign language classroom. Selected papers from TaLC6* [Internet]. Amsterdam: Rodopi; 2008 [cited 2017 Jan 31]. P. 31–46. Available from: <http://epubs.surrey.ac.uk/1298/1/fulltext.pdf>
24. Davies M. The corpus of contemporary American English as the first reliable monitor corpus of English // *Literary and Linguistic Computing*. 2011. № 25. P. 447–465. DOI: 10.1093/lc/fqq018
25. Davis M., Fuchs R. Expanding horizons in the study of World Englishes with the 1.9 billion word Global Web-based English Corpus (GloWbE) // *English World-Wide*. 2015. № 36 (1). P. 1–28. DOI 10.1075/eww.36.1.01dav
26. Cammarata L. Foreign language teachers' struggle to learn content-based instruction // *L2 Journal*. 2010. № 2 (1). P. 89–118.
27. Lain S. Content-based instruction understood in terms of connectivism and constructivism // *L2 Journal*. 2016. № 8 (1). P. 18–31.
28. Horn B. The future is now: preparing a new generation of CBI teachers // *English Teaching Forum*. 2011. № 3 (49). P. 2–9.
29. Mertler C. A. Designing scoring rubrics for your classroom // *Practical Assessment, Research & Evaluation* [Internet]. 2001 [cited 2017 Dec 19]. № 7 (25). Available from: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>

Information about the author:

Anna N. Oveshkova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Theoretical Linguistics and Academic Communications Department, The Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; Associate Professor, Foreign Languages and Interpretation

Department, Ural Federal University named after B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: oveshkova-anna@yandex.ru

Received 13.02.2018; accepted for publication 15.08.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

Информация об авторе:

Овешкова Анна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник сектора теоретической лингвистики и академических коммуникаций Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук; доцент кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: oveshkova-anna@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 13.02.2018; принята в печать 15.08.2018.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.2; 37.08

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-88-111

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТСКИХ САДОВ В РАКУРСЕ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ЭТИЧЕСКИМ ДИЛЕММАМ

Е. В. Воробьева¹, Т. Н. Ле-ван²

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

E-mail: ¹elena.v.vorobyova@gmail.com; ²t.levan.pedagog@gmail.com

Аннотация. Введение. Уровень и специфика организационной культуры педагогического коллектива дошкольного образования учреждения (ДОУ) влияют на степень психологического комфорта среды, в которой воспитываются и развиваются дети младшего возраста. Актуальность изложенного в статье исследования связана с необходимостью повышения качества дошкольного образования через создание эмоционально благоприятных условий для формирования личности воспитанников и сохранения их здоровья, а также посредством обновления содержания методической работы с сотрудниками детских садов в соответствии с новыми, зафиксированными в федеральном государственном образовательном стандарте требованиями к выстраиванию взаимодействия воспитателя, ребенка и его родителей.

Цель работы – выявить особенности этического выбора педагогов при решении профессиональных проблем в зависимости от типа организационной (шире – корпоративной) культуры, сложившейся в коллективе ДОУ.

Методология и методики. В ходе исследования проводились анонимный онлайн-опрос педагогов и анкетирование. Для очного опроса был разработан опросник, включающий кейсы со штатными трудными профессиональными ситуациями и параметры, позволяющие составить профиль корпоративной культуры организации. Полученные данные обрабатывались качественным и количественным способами, с помощью методов контент-анализа, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA и метода взаимного пересечения доверительных интервалов, рассчитанных с помощью стандартной процедуры на языке R.

Результаты и научная новизна. Сконструирована модель дифференциации типов организационных культур в системе образования. На ее основе

выделены и охарактеризованы «демократическая», «лидерская», «попустительская» и «бюрократическая» разновидности корпоративных культур ДОУ (названия условны и не обладают оценочными значениями).

Уточнены принципиально важные для предпринятого исследования понятия «этическая дилемма» и «трудная ситуация, требующая прямого профессионального действия». Первое подразумевает противоречие между двумя равнозначными ценностями, второе – противоборство новых, прогрессивных подходов к осуществлению профессиональных обязанностей с укоренившимися в педагогической практике стереотипами и традициями. С помощью диагностики установлено, что вариант разрешения педагогом проблемной ситуации или этической дилеммы может быть обусловлен разными ценностями, преобладающими в коллективах с различными типами организационных культур.

Практическая значимость. Сделан вывод о том, что для обеспечения перманентного совершенствования дошкольного образования, в частности повышения эффективности взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса, при методическом сопровождении педагогов важно опираться не столько на их формальные характеристики, сколько на базовые, часто неявные представления, обнаружить которые поможет предлагаемый диагностический инструментарий, а также совместная интерпретация полученных результатов всеми членами коллектива с участием приглашенных экспертов и родителей.

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольный педагог, профессиональное поведение, профессиональные ценности, этическая дилемма, проблемная ситуация, профессиональный выбор.

Благодарности. Авторы благодарят коллег, работающих в лаборатории развития ребенка Института системных проектов Московского городского педагогического университета, прежде всего главного научного сотрудника Н. Е. Веракса и заведующего лабораторией И. Б. Шияна, за глубокую и интересную дискуссию по проблеме исследования и помощь в разработке его инструментария. Авторы выражают также признательность педагогическим коллективам и руководителям детских садов, в которых проводились опросы, и специалистам, принявшим участие в обсуждении результатов изыскания во время VII Международной конференции «Воспитание и обучение детей раннего возраста» (16–20 мая 2018 г., МГУ).

Для цитирования: Воробьева Е. В., Ле-ван Т. Н. Особенности организационной культуры детских садов в ракурсе отношения педагогов к этическим дилеммам // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 8. С. 88–111. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-88-111

PRESCHOOL ORGANISATIONAL CULTURE FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS' ATTITUDES TO ETHICAL DILEMMAS

E. V. Vorobyeva¹, T. N. Le-van²

Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: ¹elena.v.vorobyova@gmail.com; ²t.levan.pedagog@gmail.com

Abstract. *Introduction.* Both the level and the specific character of the organisational culture of preschool pedagogical staff influence the degree of psychological comfort of the environment in which younger children are brought up. The relevance of the research is related to the need to improve the quality of preschool education through the creation of emotionally favourable conditions for forming pupils' individuality and preserving their health. In addition, it is important to acquaint the staff of nursery schools with the content of the new methodological requirements (the formation of interaction between a tutor, a child and parents) recorded in the Federal State Educational Standard.

The *aim* of this research paper was to identify the specific features of teachers' ethical choices when dealing with difficult professional situations according to the type of organisational (corporate) culture established in a pre-school educational institution.

Methodology and research methods. In the course of the research, teachers were selected to participate in an anonymous online poll and a follow-up questionnaire. The authors developed a face-to-face feedback approach using the cases of difficult professional situations and parameters to build the corporate culture profile of the organisation. The obtained data were processed by qualitative and quantitative means through the approaches of content analysis, analysis of variance (ANOVA) and intercrossing of confidence intervals calculated by a standard procedure in the R programming language.

Results and scientific novelty. A model of differentiated types in the organisational culture of the system of education was designed. "Democratic", "leader-following", "laissez-faire" and "bureaucratic" (these terms do not carry an evaluation characteristic) kinds of the corporate cultures of preschool educational institutions were identified and characterised. The concepts of "ethical dilemma" and "difficult situation requiring a direct professional action" were clarified. The first abovementioned concept refers to a contradiction between two equivalent values, while the second denotes a confrontation between new, progressive approaches to implementing professional duties with the stereotypes and traditions entrenched in the teaching process. The diagnostic tools allowed the authors to establish that different solutions to resolving problem situations or ethical dilemmas are often derived from the different values prevailing among preschool teachers as representatives of the various types of organisational cultures.

Practical significance. The authors concluded that to ensure permanent improvement of preschool education (increase in the efficiency of participants' interaction of the learning process) it is important to count not on members' formal characteristics, but on basic characteristics which often can be seen as implicit representations. The diagnostic tools proposed by the authors and the joint interpretation of findings by all members of the teaching staff with participation of the invited experts and parents will help to identify formal and basic characteristics.

Keywords: preschool education, preschool teacher, professional behaviour, professional values, ethical dilemma, problem situation, professional choice.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the colleagues from the Child Development Laboratory of the Institute of System Projects of Moscow City University, in particular, Principal Researcher, Professor N. E. Veraksa, and Head of the Laboratory, I. B. Shiyan, for the deep and interesting discussion on the research problem and their assistance in developing the toolkit. The authors are also grateful to the pedagogical teams and heads of nursery school who participated in the research, as well as to the specialists who contributed to the discussion on the research findings at the VII International Conference "Early Childhood Care and Education" (2018 May 16–20, Moscow State University).

For citation: Vorobyeva E. V., Le-van T. N. Preschool organisational culture from the perspective of teachers' attitudes to ethical dilemmas. *The Education and Science Journal*. 2018; 8 (20): 88–111. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-88-111

Введение

В системе отечественного дошкольного образования (ДО), как и в целом в сфере образования, происходят существенные изменения, в частности заметна тенденция к трансформациям предметно-развивающего пространства детского сада с учетом индивидуальных потребностей и ритма жизнедеятельности детей (это требование зафиксировано в Федеральном государственном образовательном стандарте ДО – ФГОС ДО). Меняются и требования к выстраиванию взаимодействия воспитателей с воспитанниками в этом пространстве.

От качества и особенностей коммуникаций педагогов с детьми зависит степень психологического комфорта среды образовательного учреждения [1, 2]. В связи с этим в феврале – апреле 2018 г. специалистами лаборатории развития ребенка Института системных проектов Московского городского педагогического университета было проведено пилотное исследование особенностей организационной культуры педагогических

коллективов дошкольного уровня образования московских школ¹. Основной целью исследования было выяснение предпочтений в выборе педагогами занимаемой позиции в трудных профессиональных ситуациях, связанных с этическими дилеммами, – в случаях, когда требуется прямое профессиональное действие, осуществление которого, однако, осложняется существующими традициями и стереотипами.

Исходное значение термина «этика» – «совместное жилище». Отталкиваясь от этой семантики, В. А. Цвык приходит к заключению, что этические нормы регламентируют совместную жизнедеятельность представителей различных социальных групп, интересы которых могут вступать в противоречие [3, с. 9].

Под этической дилеммой в общем виде обычно понимается противоречие между двумя равнозначными ценностями, возникающее в определенных обстоятельствах и вызывающее затруднения в принятии решения в пользу одной из этих ценностей. В реалиях детского сада такими ценностями являются, например, убеждения семьи и уклад детского сообщества (дошкольной группы); здоровье и безопасность дезадаптированного ребенка и других детей в группе, с которыми он конфликтует; просветительская миссия педагогов в отношении родителей по вопросам развития ребенка и право семьи на приоритетный выбор воспитательной стратегии и т. п. Разрешение какой-либо этической дилеммы требует взаимной договоренности, учета интересов всех несогласных между собой сторон, а следовательно, опоры одновременно на несколько вступающих в противоречие ценностей.

Под трудными ситуациями, нуждающимися в прямом профессиональном действии, в нашем случае имеются в виду положения, когда, с точки зрения современных представлений педагогики и психологии о детском развитии, отраженных в концептуальных нормативных документах (например, в ФГОС ДО), требуется однозначный и определенный сценарий профессиональных действий, реализация которого тем не менее отягощается внутренним сопротивлением педагога в силу сложившихся в его сознании и укоренившихся в практике понятий о профессиональном «правильном» поведении. Не менявшаяся десятилетиями система

¹ В Москве с 2015 г. почти все самостоятельные ранее детские сады юридически вошли в состав школ. До недавнего времени эти объединения назывались «комплексы», но сейчас снова используется слово «школа» (комплексы обычно включают несколько зданий и педагогических коллективов, из которых несколько реализуют программы дошкольного образования и в совокупности именуется «дошкольное отделение»).

профессиональной подготовки работников образования и прочно закрепившиеся, но не всегда верные и часто не соответствующие изменившимся реалиям представления о должном качестве педагогической деятельности могут создавать существенные сложности, поскольку, пользуясь словами А. С. Сиденко, «педагогу, имеющему 30-летний стаж работы, удовлетворенному результатами своей деятельности, увидеть, понять и принять новые ценности довольно трудно: мешает стереотип сознания “лучшего в мире советского образования” и видение себя как успешного учителя в этом процессе» [4, с. 42]. То же можно сказать и о некоторых руководителях образовательных организаций, которые оценивают себя как успешных администраторов, но на деле ограничивают свои обязанности курированием режима функционирования образовательной организации, не уделяя внимания вопросам ее развития [4].

Как показали исследования, проведенные нами ранее, в практике ДО этические дилеммы традиционно рассматриваются относительно конфликтов между субъектами образования и воспитания, а не в русле возможных противоречий между их ценностными установками, при нивелировании которых следует учитывать разные интересы. Среди декларируемых ценностей действительно «работающей» является лишь безопасность ребенка. Переговоры между всеми участниками возникающих коллизий и спорных ситуаций, поиск совместного конструктивного выхода из них происходят довольно редко – все сводится, как правило, к «сглаживанию» конфликта, к попыткам успокоить конфронтирующие стороны, при этом не берется во внимание, что одна из них может остаться не удовлетворенной исходом дела. Разрешение трудных ситуаций центрировано преимущественно на воспитателе, тогда как часто в их обсуждении и осуществлении дальнейших мер по устранению разногласий и установлению взаимопонимания требуется активное заинтересованное участие и представителей администрации, и родителей [1].

На наш взгляд, для избавления хотя бы от части перечисленных проблем необходимо обновление содержания профессиональной подготовки и повышения квалификации работников дошкольного образования. Педагоги ДО, с одной стороны, должны обладать научными представлениями из области конфликтологии о трудных профессиональных ситуациях (включая этические дилеммы), а с другой – должны быть вооружены практическим инструментарием действия, в том числе рекомендациями, разработанными на основе объективных научных данных об организационной культуре.

Обзор литературы

Особенности организационной культуры обусловлены в первую очередь типом отношений, который складывается в коллективе и может определяться стилем его руководства, признаваемыми ценностями и установившимися правилами. Существуют также различные классификации организационных культур в зависимости от отношения к результату и личности в коллективе, которые разработаны преимущественно для сферы бизнеса.

Подробный и всесторонний обзор концепций, имеющихся в предпринимательской области, дан в книге В. А. Макеева «Корпоративная культура как фактор эффективной деятельности организации» [5].

Э. Гидденс на основании особенностей управленческой модели выделяет три типа корпораций: семейные, управленческие и институциональные [6]. Американские ученые Т. Дил и А. Кеннеди описывают четыре класса корпоративных культур: административную (исполнительскую, лишенную инициативы, бюрократическую), спекулятивную (характеризующуюся агрессивностью, предприимчивостью, нечувствительностью к этике и эмоциональной сфере отношений), торговую (подразумевающую прагматизм, командность, трудолюбие с ориентацией на краткосрочный успех), инвестиционную (включающую такие компоненты, как командность, осмотрительность, ориентация на долгосрочные планы, терпеливость в следовании к цели)¹ (см. дополнительно [7]).

У. Оучи предлагал типологию организаций, ориентированную на различия в системе управленческих отношений и базирующуюся на специфике регуляции взаимодействий, исходя из которых он вычленил три, с его точки зрения, наиболее распространенных типа организационной культуры: бюрократическую, рыночную и клановую² [8].

В теории бизнеса обычно выделяется шесть независимых измерений корпоративной культуры:

- ориентация на процесс / на результат;
- ориентация на деятельность / на сотрудников;
- профессиональный / цеховой вид культуры (другими словами, равенство и общие для всех правила поведения противопоставлены привилегиям одних «каст» по сравнению с ущемленностью других);
- открытость / закрытость организации;

¹ Deal T., Kennedy A. A. Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life. Harmondsworth: Penguin Books, 1982. P. 37–40.

² Ouchi W. G. A Conceptual Framework for the Design of Organisational Control Mechanisms // Management Science. 1979. № 25 (9). P. 833–848.

- жесткий / слабый характер контроля;
- прагматический / нормативный характер отношений (другими словами, признание многообразия ситуаций и действие сообразно общим принципам или строгая регламентация всех возможных вариантов событий)¹.

Разумеется, положения о корпоративной культуре в бизнес-структурах в полной мере неприменимы к дошкольным образовательным организациям, однако они позволили нам сконструировать собственную классификацию, которая будет показана ниже.

Основу любой корпоративной культуры составляют ценности и нормы поведения, обеспечивающие сохранение целостности социальной организации, в силу того, что именно в них выражается особая значимость определенных материальных и духовных благ для ее стабильного существования и успешного развития [9]. А. И. Пригожин выделяет несколько групп ценностей: ценности порядка, развития, отношений, благополучия и социальные ценности [10, с. 37].

Однако эта базовая составляющая организационной культуры, к сожалению, редко является предметом исследований, посвященных ДО. В основном, если речь идет о детских садах (либо о школах), принято обращаться к анализу «артефактов», т. е. «видимых» феноменов организационной культуры: например, внешнего имиджа организации (Е. А. Федулова [11]) или формальных показателей, таких как знаково-символическая система, развитие внешних связей с научными организациями, нормативно-правовое обеспечение работы, совершенствование материально-технической базы, уровень образования и квалификации кадрового состава, результативность образовательной деятельности, сохранность контингента и т. п. (О. Ю. Коровина [12]).

Вместе с тем внутренние – этические – ценности организации есть не что иное, как принципы, регулирующие процессы социального взаимодействия между ее элементами и компонентами внешней среды. Они выполняют роль внутреннего свода правил, позволяющих понять, как правильно себя вести в тех или иных ситуациях; какие решения следует принимать, а какие нет; где грань между добром и злом. Таким образом, этика – важнейшая, базовая часть корпоративной культуры, и вопрос о выборе при этических дилеммах является ключевым для поддержки работоспособности организации.

У истоков решения этических противоречий стоял Жан Пиаже, описавший три стадии нравственного развития. На первой из них – доконвен-

¹ Управление человеческими ресурсами / под ред. М. Пула и М. Уорнера. С.-Петербург: Питер, 2002. С. 313–314.

циональной – неразвитая личность (ребенок или взрослый) руководствуется собственными желаниями и выгодой. На следующей, конвенциональной стадии прослеживается строгое следование общественным нормам – стремление поддержать установленный порядок. Наконец, на стадии «автономной морали» приходит понимание относительности правил; нравственное, моральное и интеллектуальное развитие в случае преодоления эгоцентризма приводит к тому, что правила для индивида становятся внутренними. Однако эти стадии отражают идеальный процесс нравственного развития. Эгоцентрическая позиция может сохраняться и особенно ярко проявляться в сложных ситуациях, например в ситуациях конфликта [13].

Л. Колберг дополнил модель, описанную Ж. Пиаже, добавив к третьей стадии постконвенциональный этап – руководство универсальными этическими принципами¹. Для решения этических дилемм существенно то, чем руководствуется человек, делая свой выбор: следует он собственным желаниям (доконвенциональная стадия) или правилам, не допуская исключений (конвенциональная стадия); опирается он, учитывая обстоятельства конкретной ситуации, на правила как внутреннюю норму (автономная мораль) или на универсальные этические принципы (постконвенциональная стадия).

Существует ряд современных исследований, изучающих различия между моральными суждениями, основанными на общественно поддерживаемых нормах, когнитивном решении проблемной ситуации с точки зрения общего случая и моральном выборе, приравниваемом к моральному действию, исходя из личной проекции на конкретную ситуацию (S. Tassy et al. [14]; O. Feldmanhall et al. [15]; A. Blasi², M. R. G. Catacutan, A. B. de Guzman [16], C. A. Ștefan, O. L. Rebegea, A. Cosma [17], L. Decker-Woodrow [18]).

Материалы и методы

В основу нашей классификации типов организационных культур была положена модель «креста реальности»³ с двумя наиболее значимыми для изучения организационной культуры измерениями, дифференцирующими различные типы культур в системе образования (рис. 1).

¹ Kolberg L. The claim to Moral Adequacy of Highest Stage of Moral Judgement // Journal of Philosophy. 1973. Vol. 70, № 18. P. 630–646. DOI: 10.2307/2025030.

² Blasi A. Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature // Psychological Bulletin. 1980. Vol. 88 (1). P. 1–45. DOI: 10.1037/0033-2909.88.1.1.

³ Модель была впервые применена О. Розеншток-Хюсси для описания речевой ориентации действительности и положения в ней субъекта по двум измерениям: прошлое и будущее, внешнее и внутреннее.

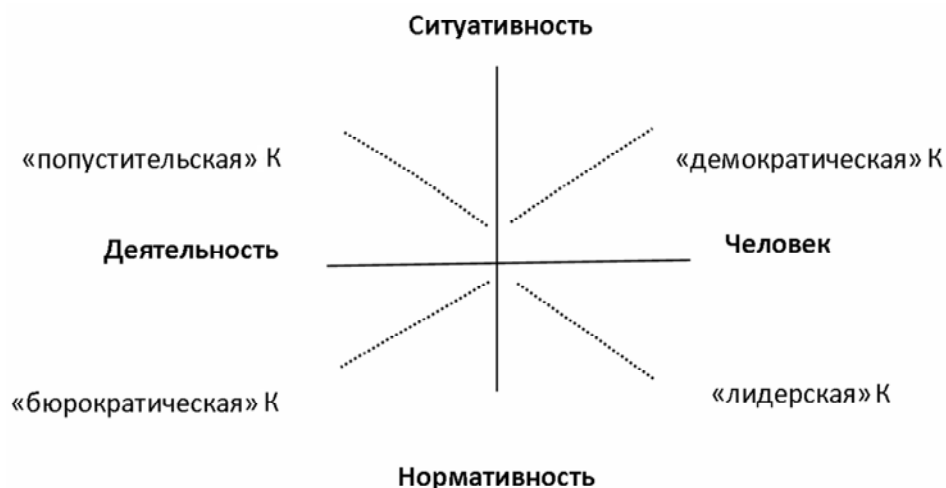


Рис. 1. Модель анализа типов организационной культуры (К)
Fig. 1. The model of analysis of organisational cultures

Ось абсцисс на рис. 1 показывает, насколько приближена организационная культура к тому или иному полюсу – «человек» или «деятельность» – по своему смысловому центру; ось ординат демонстрирует, насколько ярко выражена заданность алгоритма действий: от ситуативности, где решение каждый раз вырабатывается заново, до нормативности, где заранее описаны способы решения. В данной модели представлены четыре типа организационной культуры: бюрократический, демократический, лидерский и попустительский. Названия даны условно и не имеют оценочного значения.

Наше предварительное исследование особенностей различных типов организационных культур педагогических коллективов дошкольных образовательных учреждений (ДОО) позволило составить их «портреты» на основе объективных данных опроса, обработанных качественным и количественным способами (с помощью методов контент-анализа, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA, взаимного пересечения доверительных интервалов). В соответствии с данной типологией нами были выведены характеристики четырех типов организационных культур дошкольных образовательных организаций.

Бюрократическая культура – тип организации, для которого характерна директивная управленческая стратегия и четкое соблюдение иерархии. В отношениях преобладают контроль и конкуренция. *Деятель-*

ность таких организаций ориентирована в большей степени на внешний имидж и на запросы родителей. Основной мотив работы сотрудников – привычка и нежелание заново доказывать собственный профессиональный статус в новых условиях. Неуверенность в своем профессионализме компенсируется доверием коллег, заслуженным за годы совместной работы. Среди основных ценностей – профессионализм, поддержка, взаимовыручка. Неформальные события в жизни коллектива, не обозначенные в планах работы, не типичны.

Демократическая культура – организация, которой свойственна ориентация на естественные потребности ребенка и совместную деятельность педагогического коллектива и родителей во благо счастливого проживания ребенком периода детства. При этом члены педагогического коллектива, полагая себя экспертами в воспитании, не готовы идти на поводу у родителей, если запросы семьи противоречат потребностям ребенка. Представители таких организаций отрицают эффективность контроля и конкуренции как управленческих стратегий и ценят свободу. Мотивы работы в организации разнообразны, но не связаны с привычкой или неуверенностью в себе, что демонстрирует субъектность и самодостаточность представителей такого типа культуры. Ключевые ценности организаций демократического типа – доверие, честность, поддержка, ответственность, уважение, возможности выбора. Для коллектива характерны неформальные профессиональные встречи, которые ценятся как важный ресурс развития; нормой являются специально подготовленные или стихийно возникающие события, предназначенные исключительно для детей с участием их родителей.

Лидерской культуре присущи конкуренция и определенная степень свободы в стиле руководства. В плане педагогической стратегии члены организаций активны, стремятся сделать таковыми и воспитанников, поощряя их инициативность, и в какой-то мере родителей (однако не готовы следовать их пожеланиям вопреки профессиональным представлениям и сформировавшейся педагогической концепции). К профессиональным ценностям представители этой организационной культуры относят доверие, взаимопомощь, солидарность, сплоченность, справедливость, сознательность, взаимопонимание, уважение. В традициях сильны специальные мероприятия для педагогов и для детско-взрослой общности (особые праздники для детей с участием родителей, корпоративы и чествования персонала).

Попустительскую культуру отличает от других типов конкуренция в сочетании с ведущим мотивом работы по причине неуверенности

в собственном профессионализме (педагоги остаются в организации, потому что коллеги уважают их как профессионалов). Основной управленческой стратегией является солидарность: «действуем все вместе», «делаем общее дело». При этом свобода в принятии управленческих решений не свойственна представителям подобных коллективов. В качестве ценностей декларируются взаимопомощь, взаимопонимание, сплоченность, справедливость, уважение, солидарность, которые, однако, не имеют «осязаемого» наполнения и подвержены профессиональной деформации, о чем свидетельствует «лозунговость» педагогических идей: всестороннее воспитание развитой личности, любовь к детям и пр. Традиции «формальны» и не ориентированы на детей и родителей: день дошкольного работника, календарные праздники, обозначенные в планах работы.

Очевидно, что существуют организации ДО как с ярко выраженным типом корпоративной культуры, так и с сочетанием признаков разных типов. Причем сотрудники могут иметь необъективное представление о своей организации. Ценности и правила, действующие в коллективе, могут быть не отрефлексированы его членами. Между тем степень внимания к базовым, но неотрефлексированным, скрытым представлениям коллектива о ценностях и педагогической стратегии организации может сыграть определяющую роль в развитии качества образования в ДОУ и в разрешении этических дилемм.

Для исследования особенностей выбора, который делают педагоги в трудных профессиональных ситуациях, связанных с этическими дилеммами, мы разработали опросник. Он включал кейсы с трудными профессиональными ситуациями, типичными для ДОУ, и параметры, позволяющие составить профиль корпоративной культуры организации:

- феномены, которые можно увидеть, услышать и почувствовать (по Э. Х. Шейну [19]), т. е. корпоративные атрибуты, коммуникативное пространство, наличие места для встреч коллектива, традиции и пр.;

- провозглашенные ценности, т. е. цель, ключевая педагогическая идея, стратегия;

- базовые представления – неявные, скрытые убеждения, особенности восприятия, мысли и чувства, которые являются первичным источником ценностей и поступков;

Для оптимизации опросника в процессе обсуждения с экспертами в области ДО из предварительно составленных 7 кейсов были отобраны 3 ситуации, включающие основные типы взаимодействия: «воспитатель – ребенок», «воспитатель – родители», «воспитатель – администрация», «воспитатель – воспитатель».

В исследовании принимали участие респонденты 12 московских школ (образовательных комплексов, реализующих, кроме программ начального, основного и среднего (полного) общего образования, образовательные программы дошкольного уровня) и одной дошкольной образовательной организации из другого региона. Общее количество опрошенных – 69 представителей коллективов различных типов организационных культур: бюрократической, демократической, лидерской и попустительской. Четко выраженную лидерскую культуру демонстрировали 24 респондента, ярко выраженную демократическую – 11, бюрократическую – также 11, попустительскую – 10.

Респондентам было предложено ответить на ряд вопросов о ценностях и нормах организационной культуры, представителями которой они являются, а также решить три кейса с этической дилеммой или ситуацией, требующей прямого профессионального действия (тип кейса для респондентов не обозначался). Каждый кейс содержал два равновесных варианта выбора, ориентированных на ценность, существующую в поле ДО, и предоставлял возможность предложить собственное решение, которое, как предполагалось, будет основано на интеграции ценностей. Трудные ситуации, нуждающиеся в прямом профессиональном действии, отличались от дилемм тем, что содержали следующие варианты выбора: один апеллировал к общечеловеческим ценностям, лежащим в основе современных принципов дошкольного образования (ценность индивидуальности, сохранение позитивности в личных контактах и др.); второй опирался на какую-либо традицию системы ДО. Таким образом, в подобных кейсах респондентам предлагалась неравноценная, но вызывающая затруднение альтернатива, причем они могли при желании аргументировать свой выбор и сформулировать иной способ решения, интегрирующий ценности и традиции.

Один из кейсов с трудной ситуацией не учитывался в анализе, поскольку в ходе исследования не показал дисперсии в ответах респондентов. Из оставшихся кейсов первый содержал этическую дилемму с выбором между ценностью семейных норм и социальных норм сообщества, в которое включен дошкольник (группы дошкольной организации); во втором противопоставлялись учет индивидуальных особенностей ребенка и следование предписанному режиму дня.

Обработка данных производилась с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA и метода взаимного пересечения доверительных интервалов, рассчитанных с помощью стандартной процедуры на языке R. Группы считались значимо различными, если, по крайней мере, одна из них отличалась от других на уровне значимости 0,05.

Было выдвинуто предположение о том, что воспитатели, представляющие разные организационные культуры, по-разному будут решать этические дилеммы, что даст основания для различения типов организационных культур при последующей корректирующей работе с педагогическими коллективами с учетом их специфики. В частности, ожидалось, что представители бюрократической организационной культуры будут склонны к конвенциональным решениям, представители демократической организационной культуры – к постконвенциональным способам решения проблемы.

Результаты исследования

В пилотном исследовании количественный статистический анализ показал отсутствие значимых различий в ответах респондентов – представителей выделенных нами типов организационных культур, что может быть связано с небольшим числом респондентов в каждой из выборок. Не обнаружено статистически значимых различий и между решениями групп с разными ценностными приоритетами этической дилеммы или трудной профессиональной ситуации.

Вместе с тем выявлена определенная разница между ответами представителей демократической культуры и остальных респондентов. Так, в кейсе с этической дилеммой диапазон доверительного интервала демократической оргкультуры (D) составил 0,36–0,79, тогда как в других группах испытуемых диапазоны оказались схожими: в «лидерской» (L) 0,67–0,91; в «бюрократической» (B) 0,65–0,97; в «попустительской» (P) 0,56–0,94. В кейсе с трудной ситуацией эти отличия еще более выражены: 0,21–0,64 D против 0,05–0,25 L, 0,01–0,29 B и 0,03–0,38 P. Очевидно, необходимо продолжение исследования на более многочисленной выборке. Возможно, удастся статистически доказать, что демократические ценности (свобода как управленческая стратегия, доверие, честность, поддержка, ответственность, уважение) позволяют коллективу оптимально решать трудные профессиональные ситуации с учетом интересов всех участников образовательного процесса – в первую очередь ребенка.

Отсутствие статистически значимых различий в ответах представителей разных организационных культур позволяет рассматривать респондентов как единую выборку работников ДО, однако проведенный качественный анализ все же обнаружил определенные тенденции, характерные для разных групп респондентов, которые продемонстрировали формулировки их ответов.

Так, ответы воспитателей о выборе между нормами группы или нормами семьи показали следующее: 83% отдали предпочтение нормам

группы, 4% – нормам семьи, 13% интегрировали их или предложили переговоры. То есть для большинства педагогов ценность включения ребенка в социальное пространство превалирует над ценностью норм, сложившихся в семье. Данная тенденция соответствует конвенциональному способу решения этических дилемм, поскольку выбор основан на сохранении нормы социального пространства дошкольной организации; интеграция с ней семейных норм требует, как минимум, коррекции действующей нормы ДО.

При решении трудной ситуации, требующей прямого профессионального действия, в единой выборке респондентов была обнаружена тенденция следовать общечеловеческим ценностям – предоставлять возможность для индивидуального ритма жизнедеятельности ребенка. Такой выбор сделали 51% респондентов; 25% отдали предпочтение установленному режиму дня, считая необходимым «вписать» в него ритм ребенка, невзирая на его индивидуальные потребности; 24% воспитателей ориентируются на особенности ребенка, но полагают, что нужно постепенно сближать индивидуальный ритм с режимом дня группы. Таким образом, половина испытуемых готова следовать индивидуальному ритму ребенка в пространстве ДОУ, другая половина склонна адаптировать его к сложившемуся режиму посредством перехода различной степени мягкости.

Как было упомянуто ранее, статистический анализ не обнаружил значимых различий в решениях этической дилеммы и трудной ситуации прямого профессионального действия представителями различных организационных культур, однако качественный анализ, осуществленный с применением контент-анализа (наглядно представленного в виде семантического облака), показал, что контекстуально решения могут базироваться на разных основаниях.

Были проанализированы аргументы выбранных педагогами решений трудной ситуации. На рис. 2 представлены семантические «облака» ответов представителей разных оргкультур, принимавших участие в исследовании.

Изображения на рис. 2 демонстрируют заметное различие в лексике, употребляемой в аргументах к выбранным решениям кейса. Из ответов респондентов, принадлежавших к типу В-оргкультуры, можно составить словосочетание «он не укладывается в режим» (наиболее частотные формулировки). У представителей D-оргкультуры часто встречаются слова «ребенок», «возможно», «необходимо», «учитывать», «закончилось», «время», «особенности». В группе, позиционирующей Р-оргкультуру, чаще всего повторялись слова «ребенок», «учитывать», «закончилось», «возможно»,

«особенности», «необходимо»; в L-группе – «режим», «ребенок», «ритм», «индивидуальный», «свой», «каждый», «если».

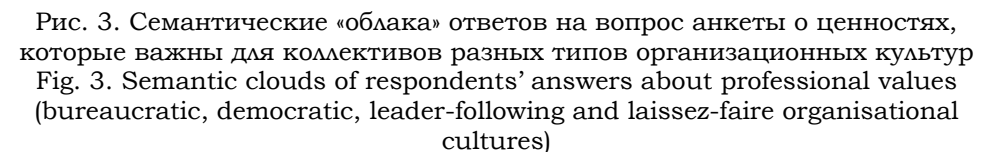


Рис. 2. Семантические «облака» ответов о решении трудной профессиональной ситуации представителями разных типов организационных культур

Fig. 2. Semantic clouds of respondents' answers about solving the situation with direct professional action in complicated circumstances (bureaucratic, democratic, laissez-faire and leader-following organisational cultures)

Наиболее употребляемая в аргументации лексика показывает, что в ситуации выбора между индивидуальным ритмом ребенка и режимом дня у представителей бюрократической организационной культуры приоритетным является соблюдение режима, которое важнее, чем, например, потребности медлительного ребенка. У испытуемых, работающих в организациях с преимущественно лидерской культурой, заметна тенденция к обсуждению условий коррекции индивидуального ритма ребенка и «вписывания» его в общий режим. У членов коллективов с попустительским и демократическим складом организационных культур довольно похожий набор часто упоминаемых слов указывает на существование затруднительных ситуаций: «время закончилось» (режим), «учитывать», «возможности» (индивидуальный ритм ребенка). Самое крупное слово «ребенок» находится в центре аргумен-

Кроме работы с кейсами, педагогам предлагалось заполнить анкеты с вопросами о ценностях, бытующих в коллективах, где они работают. На рис. 3 размещены семантические «облака» ответов респондентов исследуемых типов оргкультур образовательных учреждений.



Образование и наука. Том 20, № 8. 2018 / The Education and Science Journal. Vol. 20, № 8. 2018

ненты «взрослый», «настоящее», «детство», «ребенок», «каждый», «развиваться», «выбор». Ведущая идея Р-оргкультуры – «воспитание всесторонне развитой личности», здесь также выделяются понятия «дети» и «любовь». Главный посыл В-оргкультуры – «будущее в наших руках», к ведущим причислено и слово «уверенно».

В решении этических дилемм на постконвенциональном уровне краеугольными являются универсальные, общечеловеческие ценности. Судя по педагогическим идеям, объединяющим коллективы респондентов анализируемых организационных культур, можно сделать выводы:

- для D-оргкультуры самыми значимыми выступают ценности свободы и личного опыта ребенка;
- в L-оргкультуре приоритетными считаются ценности выбора и развития детей;
- какая общечеловеческая ценность лежит в основании педагогических идей и направляет усилия коллективов Р- и В-оргкультур, очевидно: ответы этих групп респондентов весьма похожи на лозунги или цитаты из типовых образовательных программ.

Таким образом, в коллективах, ориентированных преимущественно на демократический и лидерский типы организационных культур, заметен потенциал для успешного и позитивного решения этических дилемм на постконвенциональном уровне. Попустительский и бюрократический типы оргкультур, очевидно, не располагают к постконвенциональному восприятию и урегулированию трудных профессиональных ситуаций.

Обсуждение и заключения

Для благополучного, устраивающего всех участников воспитательно-образовательного процесса решения этических дилемм и в целом трудных профессионально-педагогических ситуаций в ДОУ крайне важно их совместное конструктивное обсуждение внутри коллектива, а также с родителями воспитанников. На это указывают и разработчики зарубежных этических кодексов, например, Сингапура (Code of Ethics, 2015 [20]) и Соединенных Штатов Америки (NAEYC [21]). Так, сингапурский кодекс содержит ряд кейсов с описанием подходов к решению каждой проблемной ситуации. Решения включают обсуждение проблемы со всеми заинтересованными сторонами.

Одно из ключевых условий возможности плодотворного, способного принести пользу всем обсуждения проблемных профессиональных ситуаций, – доверие. В связи с этим отметим, что в нашем исследовании доверие как центральная ценность было обозначено респондентами, представляющими лидерский и демократический типы оргкультур. Другими

не менее важными условиями являются «ответственность» и «сотрудничество» (отмечены как ведущие ценности в группе испытуемых, позиционирующих D-оргкультуру), «осознанность» и «выбор» (названы в качестве ценностных приоритетов респондентами L-группы).

Репрезентанты бюрократического и попустительского типов оргкультур на первые места среди прочих ценностей выдвинули «сплоченность» (B- и P-оргкультуры) и «солидарность» (P-оргкультура), однако, на наш взгляд, эти установки скорее могут создавать препятствия для открытого обсуждения трудных профессиональных ситуаций и этических дилемм, поскольку откровенные диалоги и прямые, честные дискуссии могут видаться их потенциальным участникам как угроза солидарности или сплоченности, поддерживающих единство коллектива.

Подводя итоги проведенного пилотного исследования особенностей разных типов организационных культур педагогических коллективов дошкольного уровня образования, проявляющихся через отношение педагогов к этическим дилеммам и решение трудных ситуаций, требующих прямого профессионального действия, следует заключить, что выбор вариантов решения проблем с большой вероятностью базируется на ценностных основаниях, которые поддерживает коллектив. Однако это утверждение требует дальнейшего детального исследования на более масштабной выборке.

При методическом сопровождении педагогов для обеспечения перманентного совершенствования качества дошкольного образования, в частности качества взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса, важно опираться на тип сложившейся в образовательном учреждении организационной (шире – корпоративной) культуры и осуществлять поддержку сотрудников ДОУ с позиций их базовых, часто неявных представлений, а не только декларируемых, формально заявленных, лежащих на поверхности внешних и потому наиболее очевидных, но зачастую далеко не главных признаков. В этом поможет диагностика типа организационной культуры, включающая решение кейсов с трудными профессиональными ситуациями, а также совместная интерпретация полученных результатов всеми членами коллектива с участием приглашенных экспертов и родителей.

Список литературы

1. Белолуцкая А. К., Ле-ван Т. Н., Холодова О. А. Особенности взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста при разрешении этически противоречивых ситуаций: результаты пилотного исследования // Современное дошкольное образование. 2018. № 4 (86). С. 4–17. DOI: 10.244 11/1997–9657–2018–00013

2. Zinsser K. M., Curby T. W. Understanding Preschool Teachers' Emotional Support as a Function of Center Climate // SAGE Open. 2014. October – December. P. 1–9. DOI: 10.1177/2158244014560728
3. Цвык В. А. Профессиональная этика: основы общей теории. 3-е изд. Москва: РУДН, 2014. 288 с.
4. Сиденко А. С. О модели внутрифирменного повышения квалификации по подготовке школ к реализации ФГОС второго поколения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 41–44.
5. Макеев В. А. Корпоративная культура как фактор эффективной деятельности организации / под ред. В. Д. Грибова. Москва: ЛЕНАНД, 2017. 248 с.
6. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. Москва: Академический проект, 2003. 528 с. ISBN 5-8291-0232-3
7. Кеннеди Д. Жесткий менеджмент. Заставьте людей работать на результат. Москва: Альпина Паблишер, 2012. 292 с.
8. Ouchi W. G.. Making Schools Work: A Revolutionary Plan To Get Your Children the education They Need. New York: Simon and Schuster, 2003. ISBN 0-7432-4630-6.
9. Федулова Е. А. Аксиологический подход в формировании имиджа дошкольного образовательного учреждения // Самореализация личности в современном социуме: сборник научных трудов по материалам IV Международного форума «Духовная самореализация личности в современном социуме». Москва, 2015. С. 174–178.
10. Коровина О. Ю. Влияние организационной культуры на эффективность управления общеобразовательным учреждением // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. № 3. С. 26–29.
11. Стеклова О. Е. Организационная культура: учебное пособие. Ульяновск: УлГТУ, 2007. 127 с.
12. Пригожин А. И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. Москва: Дело, 2010. 432 с.
13. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. Москва: Академический проект, 2006. 480 с.
14. Tassy S., Oullier O., Mancini J., Wicker B. Discrepancies between judgment and choice of action in moral dilemmas // Frontiers in psychology. 2013. V. 4, № 250. P. 1–8. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00250
15. Feldmanhall O., Mobbs D., Evans D., Hiscox L., Navardy L., Dalglish T. What we say and what we do: the relationship between real and hypothetical moral choices // Cognition. 2012. Vol. 123. P. 434–441. DOI: 10.1016/j.cognition.2012.02.001
16. Catacutan M. R. G., de Guzman A. B. Ethical decision-making in academic administration: A qualitative study of college deans' ethical frameworks(Article) // Australian Educational Researcher. 2015. Vol. 42, Issue 4 (30). P. 483–514.
17. Ștefan C. A., Rebege O. L., Cosma A. Romanian Preschool Teachers' Understanding of Emotional and Behavioral Difficulties: Implications for Designing Teacher Trainings // Journal of Early Childhood Teacher Education. 2015. Vol. 36, Issue 1. P. 61–83.

18. Decker-Woodrow L. The Relationship Between Internal Teacher Profiles and the Quality of Teacher-Child Interactions in Prekindergarten // *Journal of Research in Childhood Education*. 2018. Vol. 32, Issue 1. P. 32–51.

19. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство: пер. с англ. / под ред. В. А. Спивака. С.-Петербург: Питер, 2002. 336 с.

20. Code of Ethics. Handbook for Early Childhood Professionals. An essential companion for daily practice: December 2015 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.aecses.org (дата обращения 14.07.2018)

21. NAEYC. Code of Ethical Conduct. Supplement for Early Childhood Program Administrators [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSETH05_supp.pdf (дата обращения 14.07.2018)

References

1. Belolutskaia A. K., Le-van T. N., Holodova O. L. Peculiarities of the interaction of teachers with children of preschool age in solving ethically contradictory situations: The results of a pilot study. *Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye* = *Modern Preschool Education*. 2018; 4 (86): 4–17. DOI: 10.244 11/1997–9657–2018–00013 (In Russ.)

2. Zinsser K. M., Curby T. W. Understanding preschool teachers' emotional support as a function of center climate. *SAGE Open*. 2014; 4 (4): 1–9. DOI: 10.1177/2158244014560728

3. Tsvyk V. A. Professional'naya etika: osnovy obshchey teorii = Professional ethics: The foundations of a general theory. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia; 2014. 288 p. (In Russ.)

4. Sidenko A. S. On the model of in-service teachers training for the preparation of schools for the implementation of the FSES of the second generation. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii* = *Innovative Projects and Programs in Education*. 2011; 4: 41–44. (In Russ.)

5. Makeev V. A., Gribov V. D. Korporativnaya kul'tura kak faktor effektivnoy deyatelnosti organisatsii = Corporate culture as a factor in the effective activity of the organisation]. Ed. by V. D. Gribov. Moscow: Publishing House LENAND; 2017. 248 p. (In Russ.)

6. Giddens Je. Ustroenie obshchestva: Ocherk teorii strukturacii = Organisation of society: Sketch of the structuration theory. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt; 2003. 528 p. ISBN 5–8291–0232–3 (In Russ.)

7. Kennedi D. Zhestkij menedzhment. Zastav'te ljudej rabotat' na rezul'tat = Ruthless management of people and profits: The ultimate, no holds barred, kick butt, take no prisoners guide to really getting rich. Moscow: Publishing House Al'pina Publisher; 2012. 292 p. (In Russ.)

8. Ouchi W. G. Making schools work: A Revolutionary plan to get your children the education they need. New York: Simon and Schuster; 2003. ISBN 0–7432–4630–6

9. Fedulova E. A. Axiological approach in the formation of the image of preschool educational institution. In: *Samorealizatsiya lichnosti v sovremennom sotsiume: sbornik nauchnykh trudov po materialam IV mezhdunarodnogo foruma*

“Dukhovnaya samorealisatsiya lichnosti v sovremennom sotsiume” = *Self-Realisation of an Individual in Modern Society. Collection of Scientific Papers on the Materials of the 6th International Forum “Spiritual Self-Realisation of the Individual in Modern Socium”*. Moscow; 2015. p. 174–178. (In Russ.)

10. Korovina O. Yu. Influence of organisational culture on the effectiveness of management of a general educational institution. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* = *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2010; 2 (3): 26–29. (In Russ.)

11. Steklova O. E. Organisatsionnaya kul'tura = Organisational culture. Ulyanovsk: Ulyanovsk State Technical University; 2007. 127 p. (In Russ.)

12. Prigozhin A. I. Celi i cennosti. Novye metody raboty s budushhim = Purposes and values. New methods of work with the future. Moscow: Publishing House Delo; 2010. 432 p. (In Russ.)

13. Piaget J. Moral'noye suzhdeniye u rebenka = Moral judgment of the child. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt; 2006. 480 p. (In Russ.)

14. Tassy S., Oullier O., Mancini J., Wicker B. Discrepancies between judgment and choice of action in moral dilemmas. *Frontiers in Psychology*. 2013; 4 (250): 1–8. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00250

15. Feldmanhall O., Mobbs D., Evans D., Hiscox L., Navardy L., Dalgleish T. What we say and what we do: The relationship between real and hypothetical moral choices. *Cognition*. 2012; 123: 434–441. DOI: 10.1016/j.cognition.2012.02.001

16. Catacutan M. R. G., de Guzman A. B. Ethical decision-making in academic administration: A qualitative study of college deans' ethical frameworks. *Australian Educational Researcher*. 2015; 42, 4 (30): 483–514.

17. Ștefan C. A., Rebega O. L., Cosma A. Romanian preschool teachers' understanding of emotional and behavioral difficulties: Implications for designing teacher trainings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2015; 36, Issue 1: 61–83.

18. Decker-Woodrow L. The relationship between internal teacher profiles and the quality of teacher-child interactions in prekindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*. 2018; 32, Issue 1: 32–51.

19. Shane E. H., Spivak V. A. Organisatsionnaya kul'tura i liderstvo = Organisational culture and leadership. Ed. by V. A. Spivak. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2002. 336 p. (In Russ.)

20. Code of Ethics. Handbook for Early Childhood Professionals. An essential companion for daily practice: December 2015 [cited 2018 Jul 14]. Available from: www.aeces.org

21. NAEYC. Code of Ethical Conduct. Supplement for Early Childhood Program Administrators [Internet]. 2004 [cited 2018 Jul 14]. Available from: http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSETH05_supp.pdf

Информация об авторах:

Воробьева Елена Вячеславовна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия. E-mail: elena.v.vorobyova@gmail.com

Ле-ван Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия. E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Вклад соавторов в подготовку статьи равнозначен, разработка инструментария и проведение исследования осуществлялось совместно.

Статья поступила в редакцию 27.05.2018; принята в печать 12.09.2018. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Elena V. Vorobyeva – Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Child Development Laboratory, Institute of System Projects, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: elena.v.vorobyova@gmail.com

Tatiana N. Le-van – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Child Development Laboratory, Institute of System Projects, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Contribution of the authors. Both authors contributed equally to this work. Development of the toolkit and the research were carried out jointly.

Received 27.05.2018; accepted for publication 12.09.2018.
The authors have read and approved the final manuscript.

ВОПРОСЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 796.011.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-112-128

МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ РАЗЛИЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Е. М. Ревенко

*Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, Омск, Россия.
E-mail: revenko.76@mail.ru*

В. А. Сальников

*Омский автобронетанковый инженерный институт, филиал Военной академии материально-технического обеспечения им. А. В. Хрулева, Омск, Россия.
E-mail: viktor.salnikov1@yandex.ru*

Аннотация. Введение. Важнейший фактор эффективности занятий физической культурой – мотивация учащихся. Сформировать у воспитанников устойчивое желание и потребность выполнять регулярно, добровольно, осознанно и в перспективе преимущественно самостоятельно физические упражнения – одна из основных задач преподавателя физкультуры.

Цель статьи – продемонстрировать влияние различных подходов к организации спортивных занятий на мотивацию к двигательной активности юношей 16–18-летнего возраста.

Методология и методики. Методологической базой исследования были положения личностно-ориентированной концепции обучения, а также дифференцированного и кинезиологического подходов к физическому воспитанию. Поэтапная работа проводилась методами «погодичных» и «продольных» (лонгитюдных) срезов. Уровни общего интеллекта испытуемых оценивались посредством теста Р. Амтхауэра в адаптации Л. А. Ясюковой. Формально-динамические свойства индивидуальности учащихся определялись с помощью методики В. М. Русалова. При выявлении уровня мотивации респондентов применялся авторский опросник. Для статистической обработки первичного экспериментального материала были задействованы программы SPSS Statistics 22 и Microsoft Excel.

Результаты и научная новизна. На основе сравнительного анализа личностных характеристик старшеклассников общеобразовательной школы и студентов 1-х курсов вуза, совокупная выборка которых составила 177 человек, установлен гетерохронизм в развитии кондиционных двигательных и интеллектуальных способностей молодых людей. Доказывается, что отсутствием синхронности в становлении отдельных функциональных систем организма обусловлено разное отношение школьников к занятиям физкультурой, организованных на основе комплексного программно-нормативного подхода, не учитывающего индивидуальные особенности юношей. Мотивация к занятиям изначально выше у учащихся с более высокими двигательными показателями и менее низким, в сравнении со сверстниками, уровнем сформированности общего интеллекта, что объясняется их потенциальной успешностью выполнения широкого комплекса требований программы по физической культуре. Однако при свободном выборе спортивной специализации в вузе у молодых людей, отстающих в физической подготовке, но опережающих ровесников в интеллектуальном развитии, мотивация к спортивным занятиям существенно возрастает.

Практическая значимость. Итоги исследования могут служить научным обоснованием внедрения в учебный процесс спортивно-ориентированного подхода к физвоспитанию, принимающего во внимание предпочтения и интересы каждого обучающегося и предоставляющего свободный выбор наиболее привлекательных для него видов деятельности, выполнение которых дает чувство удовлетворенности и уверенности в собственных силах, а следовательно, усиливает мотивацию к физическому самосовершенствованию и посещению спортивных залов и площадок, что, в свою очередь, является залогом поддержки крепкого здоровья.

Ключевые слова: физическое воспитание, комплексный и спортивно-ориентированный подходы, мотивация двигательной активности, двигательные и интеллектуальные способности.

Для цитирования: Ревенко Е. М., Сальников В. А. Мотивация обучающихся к двигательной активности в условиях различной организации физического воспитания // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 8. С. 112–128. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-112-128

THE EFFECT OF MOTIVATION ON THE MOTOR ACTIVITIES OF STUDENTS UNDER DIFFERENT PHYSICAL EDUCATION APPROACHES

E. M. Revenko

*Siberian Automobile and Highway University, Omsk, Russia.
E-mail: revenko.76@mail.ru*

V. A. Salnikov

Omsk Tank-Automotive Engineering Institute, Branch of the Military Academy of Material-Technical Support named after the General of the Army A. V. Khrulev, Omsk, Russia.

E-mail: viktor.salnikov1@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Motivation of pupils is the principal aspect in successful physical education. One of the main objectives of a physical-education teacher is to create in pupils a strong desire to consciously and voluntarily carry out regular physical exercises and develop the potential to work independently.

The *aim* of the research was to show the influence of various approaches to the organization of sports activities on motivation leading to physical activity in young men aged 16–18.

Methodology and research methods. The methodological base of the research involved a personally-oriented educational concept combining differentiated and kinesiological approaches to physical education. The research was carried out in phases using annual and longitudinal tests to evaluate students' knowledge and skills. Levels of general intelligence were estimated using the I-S-T 2000R test as adapted by L. A. Yasyukova. Formal-dynamic characteristics of individuality were studied using the method developed by V. M. Rusalov. In order to evaluate motivation for the realization of motor activity, a specially-designed questionnaire was used. IBM SPSS Statistics 22 and Microsoft Excel software programs were employed for statistical processing of primary experimental material.

Results and scientific novelty. A comparative analysis of the personal characteristics of senior school students and 1st year students (177 people) identified heterochronism in the development of standard motive and mental abilities of young people. It was observed that a lack of synchronism in the formation of separate functional systems in an organism causes a different attitude of school students to physical exercises implemented through an integrated program and standard approach without taking into account individual characteristics of young men. As compared with their peers, motivation to sport activities is initially higher among pupils with higher motor function. A formative level of general intelligence is lower due to students' potential success when performing a wide complex of activities required by the physical culture curriculum. However, allowing free choice in sport specialization significantly increases the motivation of young people who are physically weaker but who are more intellectually developed than their peers.

Practical significance. The research outcomes serve as scientific justification for the more extensive introduction of sports-oriented approach into educational institutions when organizing physical education. A sports-oriented approach is focused on preferences and interests of each student. The approach provides a free choice of the most attractive kinds of activity which gives a feeling of satisfaction and self-confidence, and consequently, enhances motivation to physical self-improvement through visiting fitness centres and gyms which, in turn, will ensure good health in the future.

Keywords: physical education, integrated and sport-oriented approaches, motivation for motor activity, motor and intellectual abilities.

For citation: Revenko E. M., Salnikov V. A. The effect of motivation on the motor activities of students under different physical education approaches. *The Education and Science Journal*. 2018; 8 (20): 112–128. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-112-128

Введение

Мотивация, занимающая ведущее место в структуре личности, является важнейшим фактором эффективной реализации деятельности, в том числе учебной. Наличие выраженных потребностей, мотивов, интересов к обучению – неотъемлемое условие достижения целей образовательного процесса.

Особую актуальность вопрос мотивации имеет в сфере физического воспитания, поскольку одной из основных задач преподавателя физической культуры является выработка у обучающихся устойчивых потребности и желания выполнять регулярно, добровольно, осознанно и преимущественно самостоятельно физические упражнения. В этой связи вопрос формирования мотивации к занятиям физической культурой должен пониматься достаточно широко, а именно как формирование мотивации к двигательной активности в целом.

Обзор литературы

Изучение мотивации человека – важнейший аспект поиска путей повышения эффективности его деятельности [1–5]. Данный феномен как движущая сила поведения занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая ее основные структурные образования: направленность, характер, эмоции, способности¹.

По мнению В. Г. Леонтьева, мотивация – это сложный психологический процесс формирования мотива, в котором отражается взаимосвязь психофизиологических, психических и социально-психологических явлений. Психологический механизм мотивации раскрывается ученым через диалектическую связь условий, средств, отношений, психических и личностных свойств, на базе которых происходит образование мотивов [3].

Одна из базовых потребностей человека – потребность в движении, которая является врожденной. У каждого индивида эта потребность вы-

¹ Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва: Мысль, 1976. 158 с.

ражена по-разному, что определяется совокупностью факторов, в том числе генетических, социальных и даже климатических.

Так, по данным Е. П. Ильина, в связи с генетически детерминированной потребностью в движениях суточная активность студентов может различаться кратно – в два-три раза [6]. Как отмечает автор, «у лиц с преобладанием возбуждения по “внутреннему” балансу двигательная активность значительно выше, чем у лиц с преобладанием торможения по этому виду баланса» [6, с. 13].

Представители категории студенческой молодежи с «внутренним балансом» более активны на занятиях физической культурой, у них наблюдается лучшая динамика физической подготовленности, освоения двигательных навыков и, как следствие, лучшая успеваемость. Соответственно, на данных занятиях такие обучающиеся, в сравнении с их сверстниками, находятся в более выгодных условиях. Для нивелирования различий между ними и обучающимися с генетически детерминированной низкой потребностью в двигательной активности необходимы большее внимание к последним со стороны педагога и дополнительная внешняя стимуляция [6].

Вместе с тем, невзирая на большое количество научных исследований в сфере мотивации к физкультурной деятельности и попытки внедрения в практику методических разработок, повышающих интерес обучающихся к физическому самосовершенствованию и их сознательную потребность в занятиях физическими упражнениями и двигательной активности в целом, в настоящее время сохраняются устойчиво высокие показатели количества школьников и студентов, негативно относящихся к занятиям физической культурой в образовательных учреждениях (по разным данным, от 60 до 80%)¹, что свидетельствует о наличии актуальной и пока не решенной проблемы.

Подобная проблема констатируется и зарубежными исследователями [7–9], хотя во многих странах она стоит менее остро, чем в отечественном образовании.

Комплексный анализ причин неэффективности физического воспитания школьников в России, проведенный С. Ю. Щетининой, показал «отставание от зарубежной практики по качеству, степени, глубине дифференциации и индивидуализации учебного процесса»².

¹ Вавилов Ю. Н., Вавилов Д. Ю. Спортивно-оздоровительная программа «Президентские состязания» (авторский проект) // Теория и практика физической культуры. 1997. № 6. С. 51–54.

² Щетинина С. Ю. Физическое воспитание школьников в интегрированной воспитывающей физкультурно-спортивной среде: дис. ... д-ра пед. наук. С.-Петербург, 2014. С. 35.

По мнению А. И. Лубышевой и А. И. Загrevской, принципиально важно переориентировать учебный процесс физического воспитания на удовлетворение потребностей каждого занимающегося в соответствии с его склонностями, интересами и с учетом индивидуальных особенностей. Авторы предлагают кинезиологический подход к физвоспитанию, подразумевающий развитие интеллектуального потенциала и здорового тела с помощью методик, запускающих естественные силы организма для его восстановления и совершенствования на основе определения индивидуальных зон, вызывающих физический, эмоциональный и/или энергетический дисбаланс у конкретных людей [10].

Несомненно, дифференцированный подход к преподаванию физкультуры может не только способствовать восполнению дефицита двигательной активности обучающихся, но и приобщить их к регулярной самостоятельной двигательной активности [11].

Данное условие наиболее полно учтено в рамках спортивно-ориентированного подхода [11, 12], ключевая особенность которого – предоставление возможности выбора спортивной специализации в соответствии с индивидуальными предпочтениями.

В ходе исследований, проведенных нами с 2006 по 2017 г., было установлено, что в подростковом возрасте и ранней юности наблюдается выраженная асинхронность развития кондиционных двигательных и интеллектуальных способностей, являющаяся следствием индивидуальных характеристик возрастного развития [13–16], которые, в свою очередь, связаны с выраженностью мотивации к двигательной активности, сформированной в процессе реализации физкультурной деятельности [14, 15].

В связи с этим мы предположили, что существует взаимосвязь между возможностью выбора вида физкультурных занятий и формированием указанной мотивации.

Цель представленной в данной статье части исследований заключалась в изучении влияния разных подходов к организации физического воспитания на мотивацию к двигательной активности обучающихся 16–18 лет, различающихся соотношением развития двигательных и интеллектуальных способностей, обусловленным индивидуальными возрастными особенностями.

Материалы и методы

Исследование с использованием методов «погодичных» и «продольных» (лонгитюдных) срезов проводилось нами поэтапно с 2016 по 2018 г.

В первом этапе (2016–2017 гг.), основанном на методе «погодичных» срезов, приняли участие учащиеся лица № 149 г. Омска (53 десятикласс-

сника и 69 одиннадцатиклассников) и студенты 1-х курсов Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета – СибАДИ (55 юношей). Совокупная численность выборки испытуемых составила 177 юношей в возрасте 16–18 лет.

На втором этапе (2017–2018 гг.) осуществлялись «продольные» срезы двигательной активности 31 студента 1-х курсов спустя год их обучения в вузе. Это были те же респонденты, которые были обследованы ранее (на начальном этапе), будучи учащимися 11-х классов.

Занятия по дисциплине «Физическая культура» у школьников 10-х и 11-х классов (юноши 16 и 17 лет) реализовывались на основе комплексного программно-нормативного подхода [17], предполагающего освоение в течение учебного года комплексной программы, базовая часть которой включает несколько видов двигательной активности (спортивные игры (волейбол, баскетбол, футбол), гимнастику, легкую атлетику, лыжную подготовку и др.), а вариативная, как правило, посвящается одному из игровых видов спорта.

Основным критерием оценивания обучающихся был уровень овладения ими техникой перечисленных видов спорта и комплексная оценка физической подготовленности (оценка двигательных способностей: скоростных, координационных, скоростно-силовых, силовых, выносливости и гибкости).

Занятия по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре и спорту» у студентов 1-х курсов (юноши 18 лет) реализовывались на основе спортивно-ориентированного подхода [12]. Обучающимся предлагалось согласно личным предпочтениям выбрать один из видов двигательной активности (борьба самбо, футбол, настольный теннис, пауэрлифтинг, волейбол или баскетбол), который являлся базовым компонентом программы.

В качестве основного критерия оценивания выступал уровень овладения техникой избранного вида деятельности и оценка двигательных способностей с использованием контрольных упражнений (тестов) исходя из специфики данного вида.

Исследование носило констатирующий характер, в соответствии с которым в естественных условиях изучались выраженность мотивации к двигательной активности и ее изменения в условиях различных подходов к организации физического воспитания.

Двигательные способности обучающихся определялись посредством измерения проявлений и темпов прироста мышечной силы (кистевая и станова́я динамометрия, кгс), силовой выносливости (подтягивание на

перекладине, кол-во раз), скоростно-силовой способности (прыжок в длину с места, см), скоростной способности (бег на 100 м, с), общей выносливости (бег на 1000 м, мин).

Оценка общего интеллекта (ОИ) осуществлялась на основании теста Р. Амтхауэра в адаптации Л. А. Ясюковой [18].

Формально-динамические свойства индивидуальности (эргичность моторная (ЭРМ), эргичность интеллектуальная (ЭРИ), пластичность моторная (ПМ), пластичность интеллектуальная (ПИ), скорость моторная (СМ), скорость интеллектуальная (СИ)), а также интегральные показатели: индекс психомоторной активности (ИПА) и индекс интеллектуальной активности (ИИА) устанавливались с помощью методики ОФДСИ В. М. Русалова¹.

Другие показатели данной методики в статье в целях сокращения объема материала не приводятся.

Мотивация к реализации двигательной активности выяснялась с применением авторского опросника [19].

Статистическая обработка первичного экспериментального материала происходила на базе программ SPSS Statistics 22 и Microsoft Excel.

Результаты исследования

С изменением организации системы физического воспитания при переходе из школы в вуз методом «погодичных» срезов было установлено, что после периода стабильного проявления мотивации к двигательной активности юношей в 16- и 17-летнем возрасте ($69,57 \pm 9,69$ и $69,51 \pm 8,58$ балла соответственно) год спустя (в 18 лет) у них на статистически значимом уровне ($P \leq 0,05$) увеличилась выраженность изучаемого признака до $73,56 \pm 9,96$ балла (рис. 1).

Выявленное различие, очевидно, связано с тем, что для учащихся 10–11-х классов уроки физической культуры проводились в соответствии с программно-нормативным подходом, тогда как в вузе дисциплина «Элективные курсы по физической культуре и спорту» реализовывалась в рамках спортивно-ориентированного подхода, позволяющего заниматься избранным на основе личного предпочтения видом двигательной активности.

Высказанное нами предположение подтвердилось при анализе данных, полученных методом «продольного» среза (лонгитюдного обследования): мотивация к двигательной активности 17-летних юношей составляла $69,94 \pm 8,07$, а через год обучения в вузе она увеличилась до $74,0 \pm 6,03$

¹ Русалов В. М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ): методическое пособие. Москва: ИП РАН, 1997. 50 с.

($P \leq 0,05$) (рис. 1). Выявленный факт позволяет сделать заключение о том, что организация физического воспитания, основанная на учете индивидуальных предпочтений, положительно отражается на мотивах молодых людей к спортивным занятиям. Вероятно, повышение эффективности физического воспитания обеспечивается тем, что интересы и желания, а главное, цели смещаются на более привлекательные для обучающихся виды деятельности, выполнение которых приносит удовлетворение [20].

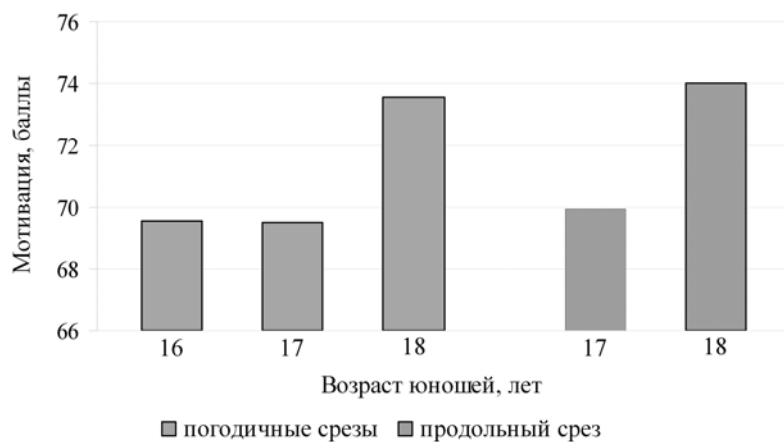


Рис. 1. Выраженность мотивации к реализации двигательной активности у юношей 16–18 лет

Fig. 1. Motivation of young men (aged 16–18) to physical activity

Исходя из установленных изменений мы попытались изучить рассматриваемый вопрос более дифференцированно, в зависимости от соотношения развития двигательных и интеллектуальных способностей обучающихся как проявлений индивидуальных возрастных особенностей. Представленные ниже данные были получены посредством лонгитюдного метода исследования.

Результаты корреляционного анализа показали, что мышечная сила (кистевая динамометрия правой и левой рук) и силовая выносливость (подтягивание на перекладине) отрицательно соотносятся с уровнем общего интеллекта – ОИ (табл. 1). Аналогичная направленность связи наблюдалась и относительно скоростно-силовой способности. В совокупности с ранее установленными показателями [13] новые данные свидетельствуют о том, что силовые двигательные и интеллектуальные способности юношей 17 лет развиваются асинхронно, что, как мы полагаем, и отражает индивидуальные особенности возрастного развития.

Таблица 1

Корреляционные связи исходных уровней проявления двигательных способностей и общего интеллекта (ОИ), $n = 31$

Table 1

Correlations between initial levels of motor abilities and general intelligence (GI), $n = 31$

Двигательные проявления	Уровень ОИ
Кистевая динамометрия правой руки, кгс	– 365*
Кистевая динамометрия левой руки, кгс	– 367*
Становая динамометрия, кгс	– 336
Подтягивание на перекладине, количество раз	– 375*
Прыжок в длину с места, см	– 262
Бег на 100 м, с	181
Бег на 1000 м, мин	– 098

Примечание. В этой и последующих таблицах: в значениях уровня общего интеллекта нули и знаки (запятые), отделяющие целые значения от десятых и сотых долей, не указаны; * – достоверность корреляционной связи на уровне значимости $P \leq 0,05$; ** – $P \leq 0,01$.

В контексте выявленного гетерохронизма в развитии кондиционных двигательных и интеллектуальных способностей представляет интерес, как именно трансформируется мотивация к двигательной активности в зависимости от уровня ОИ обучающихся.

Показатели, представленные на рис. 2, свидетельствуют о том, что ее значимые различия в 17-летнем возрасте, фиксируемые у учеников 11-х классов с разным уровнем ОИ (меньшему уровню соответствовала мотивация в $74,22 \pm 5,49$ балла, большему – $66,27 \pm 6,36$ балла ($P \leq 0,01$)), занимающихся физкультурой на основе комплексного программно-нормативного подхода, становятся незначительными в 18 лет, если занятия организуются в соответствии со спортивно-ориентированным подходом.

Различия в мотивации к двигательной активности нивелируются преимущественно за счет усиления данного признака у юношей с большим уровнем ОИ. У испытуемых с меньшим уровнем ОИ мотивация изменилась незначительно – с $74,22 \pm 5,49$ до $76,0 \pm 3,61$ балла, в то время как у респондентов с большей выраженностью ОИ она выросла существенно – с $66,27 \pm 6,36$ до $72,91 \pm 7,13$ балла). В первом случае изменение составило $2,52 \pm 6,25\%$, во втором – $9,48 \pm 7,99\%$ (значимость различий $P \leq 0,05$).

Следовательно, разная организация физического воспитания влияет на мотивацию к двигательной активности юношей с индивидуальными особенностями возрастного развития. Как правило, изначально более мотивированными являются юноши со сравнительно высокой физической

подготовленностью и с более низким развитием ОИ. Однако благодаря спортивно-ориентированному физвоспитанию разница в мотивах обучающихся исчезает за счет их роста у молодых людей с отставанием в физической подготовке, но опережением в интеллектуальном развитии.

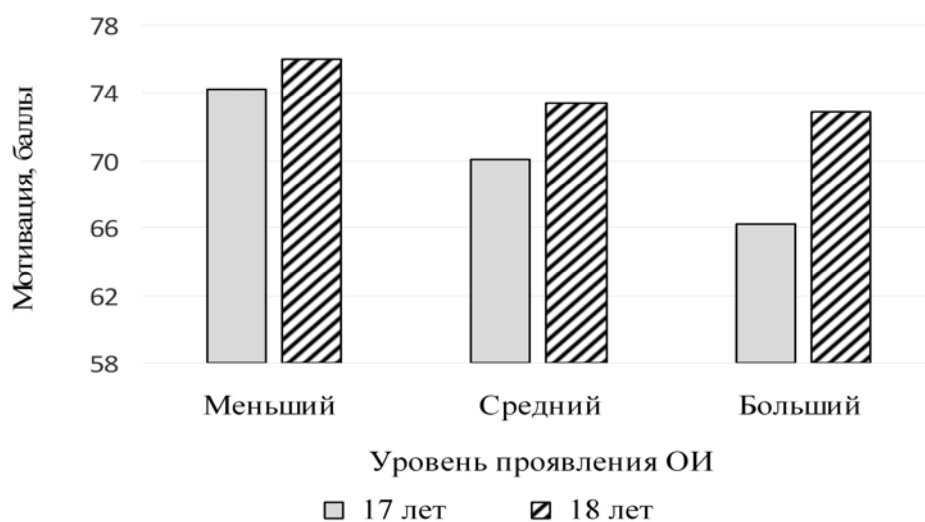


Рис. 2. Изменение выраженности мотивации к двигательной активности у юношей 17–18 лет с разным уровнем ОИ

Fig. 2. Change of the motivation of young men (aged 17–18) to physical activity with a different level of general intelligence

Данные, размещенные в табл. 2, демонстрируют, что в 17-летнем возрасте показатель мотивации к двигательной активности положительно коррелирует с мышечной силой и отрицательно – с уровнем ОИ. Выявлена также тенденция положительных связей мотивации с силовой выносливостью и скоростно-силовой способностью.

Спустя год во взаимосвязях изучаемых признаков были зафиксированы определенные изменения. Мотивация к двигательной активности уже не имела значимой отрицательной связи с уровнем ОИ, при этом снизились положительные корреляции с показателями мышечной силы и силовой выносливости, но увеличились со скоростно-силовой способностью.

Мотивация 18-летних молодых людей, выявленная на втором этапе исследования, отрицательно коррелирует с результатом в беге на 1000 м, что отражает ее положительную связь с общей выносливостью. Аналогич-

ная связь отмечена и со скоростной способностью (результатами в беге на 100 м), но ее выраженность находится на уровне тенденции.

Таблица 2

Корреляционные связи показателей мотивации к двигательной активности с проявлениями общего интеллекта и двигательных способностей юношей 17–18 лет

Table 2

Correlations between indicators of motivation leading to motor activity and general intelligence and motor abilities of young men aged 17–18

Мотивация к двигательной активности	Общий интеллект	Кистевая динамометрия правой руки	Кистевая динамометрия левой руки	Становая динамометрия	Подтягивание на перекладине	Прыжок в длину с места	Бег на 100 м	Бег на 1000 м
	Исходные уровни проявлений							
Юноши 17 лет (11-е классы)	– 368*	461*	475**	268	329	342	– 225	– 104
Юноши 18 лет (1-й курс вуза)	– 144	358	390*	300	299	394*	– 359	– 405*
Изменение мотивации	Темпы прироста							
	033	333	380*	412*	557**	299	– 025	433*

Таким образом, по прошествии учебного года, в течение которого физическое воспитание проводилось на основе спортивно-ориентированного подхода, изменение мотивации к двигательной активности оказалось значимо положительно связано с такими показателями физподготовки, как темп прироста мышечной силы и силовая выносливость, и более слабо, но тем не менее очевидно – с темпом прироста скоростно-силовой способности.

Анализ взаимосвязей мотивации к двигательной активности с формально-динамическими свойствами индивидуальности (ФДСИ) показал, что на фоне изменений в организации системы физического воспитания наблюдаются некоторые метаморфозы в корреляции изучаемых признаков (табл. 3). У учащихся 11-х классов мотивация к двигательной активности имела положительную связь с пластичностью моторной (ПМ), индексом психомоторной активности (ИПА) и отрицательную – со скоростью интеллектуальной (СИ). На уровне тенденции положительно коррелировали с изучаемым признаком эргичность моторная (ЭРМ), отрицательно –

эргичность интеллектуальная (ЭРИ) и интегральный показатель – индекс интеллектуальной активности (ИИА).

Таблица 3

Корреляционные связи показателей мотивации к двигательной активности с формально-динамическими свойствами индивидуальности (ФДСИ) юношей 17–18 лет

Table 3

Correlations between indicators of motivation leading to motor activity and formal-dynamic characteristics of individuality (FDCI) of young men aged 17–18

Мотивация к двигательной активности	ФДСИ							
	психомоторная сфера				интеллектуальная сфера			
	ЭРМ	ПМ	СМ	ИПА	ЭРИ	ПИ	СИ	ИИА
Юноши 17 лет (11-е классы)	278	551**	164	363*	– 298	124	– 438*	– 294
Юноши 18 лет (1-й курс вуза)	319	557**	270	416*	– 193	118	– 240	– 156
Изменение мотивационного признака	– 071	– 231	054	– 078	250	– 068	404*	277

После года занятий в вузе у студентов 1-х курсов несколько усилилась положительная связь между мотивацией к двигательной активности и показателями активности психомоторной сферы (ЭРМ, ПМ, СМ и ИПА) и менее выраженными стали отрицательные связи мотивов со свойствами, отражающими активность в интеллектуальной сфере (ЭРИ, СИ и ИИА).

Установлена значимая положительная корреляция мотивации со скоростью интеллектуальной (СИ). Как тенденция, выявлена положительная связь и с другими ФДСИ, отражающими активность в интеллектуальной сфере (ЭРИ и ИИА). Следовательно, выраженность мотивации к двигательной активности в условиях спортивно-ориентированных занятий увеличивалась у юношей, ФДСИ которых определяют более высокую активность в интеллектуальной сфере.

Положительные связи двигательных способностей с ФДСИ, отражающими активность в психомоторной сфере, и отрицательные связи со свойствами, характеризующими активность в интеллектуальной сфере [14], позволяют утверждать, что спортивно-ориентированное физическое воспитание положительно влияет на мотивацию к двигательной активности обучающихся, характеризующихся большим уровнем общего интеллекта и более выраженными ФДСИ, стимулирующими активность в интеллектуальной сфере.

Заключение

Итак, в ходе исследования установлено, что в условиях физического воспитания на основе комплексного программно-нормативного подхода, не учитывающего в полной мере гетерохронизм развития двигательных и интеллектуальных способностей обучающихся и их индивидуальные особенности, мотивация к двигательной активности значительно выше у юношей с более высоким уровнем двигательных способностей и меньшим, в сравнении со сверстниками, уровнем ОИ, поскольку им легче выполнять широкий комплекс требований программы по физкультуре и быть успешными на занятиях.

При свободном выборе спортивной специализации, когда вероятность совпадения индивидуальных характеристик с объективными требованиями возрастает, у молодых людей с более слабо развитыми двигательными способностями (отстающими от ровесников в физической подготовке), но со сравнительно высоким уровнем ОИ мотивация к спортивным занятиям усиливается.

Удовлетворенность от физкультурных занятий часто формируется не только за счет достигаемых высоких результатов (на что ориентирован комплексный программно-нормативный подход), но и вследствие самого процесса выполнения упражнений, если они соответствуют личностным качествам и потребностям учащихся [20]. Гармонизация и обеспечение эффективности системы физического воспитания возможны лишь в случае, если будут приниматься во внимание предпочтения, склонности и интересы каждого школьника или студента, а также их индивидуальные физиологические и интеллектуальные возрастные особенности. Ключевым фактором интереса к физическому самосовершенствованию и стойкого желания посещать спортивные залы и площадки является предоставление молодым людям выбора более привлекательных для них видов деятельности, выполнение которых даст чувство самоудовлетворения и уверенности в собственных силах.

Представленные в статье результаты лонгитюдного исследования доказывают, что переориентация организации физического воспитания в системе школьного и высшего образования с комплексного программно-нормативного подхода на спортивно-ориентированную модель позволит значительно повысить мотивацию обучающихся к двигательной активности и спортивным занятиям, а значит, откроет перспективы для поддержки здоровья новых поколений на должном уровне.

Список использованных источников

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. С.-Петербург: Питер, 2008. 400 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. С.-Петербург: Питер, 2008. 512 с.

3. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: НГПУ, 2002. 264 с.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. С.-Петербург: Питер; Москва: Смысл, 2003. 860 с.
5. Ciani K., Ferguson Y., Bergin D., Hilpert J. Motivational Influences on School-Prompted Interest // *Educational Psychology*. 2010. № 4. С. 377–393.
6. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека. С.-Петербург: Питер, 2003. 384 с.
7. Пасек М., Михайловска-Савчин М., Новак-Залеска А. Посещаемость занятий по физическому воспитанию и ее связь с отношением к физкультуре и отдельными биологическими и социальными факторами с учетом проведения занятий в полевых условиях и школьных залах // *Теория и практика физической культуры*. 2014. № 8. С. 44–48.
8. Burgeson Ch. R., Wechsler H., Brener N. Physical Education and Activity: Results from the School Health Policies and Programs Study 2000 // *Journal of School Health*. Sep. 2001. № 71. P. 279–293.
9. Couturier L., Chepko S., Coughlin M. Student Voices-What Middle and High School Students Have to Say about Physical Education. *Physical Educator*. Winter 2005. № 62. P. 170–177.
10. Лубышева Л. И., Загrevская А. И. Кинезиологический подход как методологическая основа спортизации физического воспитания // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2017. № 6. С. 2–4.
11. Горелов А. А., Гавришова Е. В. О мотивации достижения в сфере двигательной активности // *Вестник спортивной науки*. 2012. № 5. С. 37–41.
12. Бальсевич В. К., Лубышева Л. И. Спортивно-ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты // *Теория и практика физической культуры*. 2003. № 5. С. 19–22.
13. Ревенко Е. М. Возрастные особенности темпов прироста двигательных способностей обучающихся, различающихся уровнем общего интеллекта // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта: научно-теоретический журнал*. 2018. № 2. С. 188–194.
14. Ревенко Е. М. Индивидуальные особенности студентов, выбравших в рамках физического воспитания разные виды двигательной активности // *Образование и наука*. 2017. № 7. С. 157–174.
15. Ревенко Е. М. Индивидуальные особенности возрастного развития и мотивация к реализации двигательной активности учащихся 10–11-х классов // *Теория и практика физической культуры*. 2018. № 2. С. 33–35.
16. Ревенко Е. М., Сальников В. А. Взаимосвязи двигательных и умственных способностей в процессе взросления: монография. Омск: СибАДИ, 2014. 392 с.
17. Лях В. И. Физическая культура: пособие для учителей общеобразовательных организаций. Москва: Просвещение, 2015. 80 с.
18. Ясюкова Л. А. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST): методическое руководство. С.-Петербург: ИМАТОН, 2002. 80 с.
19. Ревенко Е. М. Диагностика мотивации к реализации двигательной активности: методические рекомендации. Омск: СибАДИ, 2017. 17 с.

20. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. С.-Петербург: Питер, 2001. 464 с.

References

1. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste = Personality and its formation in childhood. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2008. 400 p. (In Russ.)
2. Ilyin E. P. Motivacija i motivy = Motivation and motives. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2008. 512 p. (In Russ.)
3. Leontyev V. G. Motivacija i psihologicheskie mehanizmy ee formirovanija = Motivation and psychological mechanisms of its formation. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University; 2002. 264 p. (In Russ.)
4. Heckhausen H. Motivacija i dejatel'nost' = Motivation and activity. 2nd ed. St.-Petersburg: Publishing House Piter; Moscow: Publishing House Smysl; 2003. 860 p. (In Russ.)
5. Ciani K., Ferguson Y., Bergin D., Hilpert J. Motivational influences on school-prompted interest. *Educational Psychology*. 2010; 4: 377–393.
6. Ilyin E. P. Psihomotornaja organizacija cheloveka = Psychomotor organization of a man. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2003. 384 p. (In Russ.)
7. Pasek M., Mihajlovskaja-Savchin M., Novak-Zaleska A. Attendance in physical education and its relationship with respect to physical education and individual biological and social factors with regard to conducting classes in the field and school halls. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury = Theory and Practice of Physical Education*. 2014; 8: 44–48. (In Russ.)
8. Burgeson Ch. R., Wechsler H., Brener N. Physical Education and Activity: Results from the School Health Policies and Programs Study 2000. *Journal of School Health*. Sep. 2001; 71: 279–293.
9. Couturier L., Chepko S., Coughlin M. Student Voices-What Middle and High School Students Have to Say about Physical Education. *Physical Educator*. Winter 2005; 62: 170–177.
10. Lubysheva L. I., Zagrevskaya A. I. Kinesiological approach as a methodological basis for sports physical education training. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka = Physical Culture, Education, Training*. 2017; 6: 2–4. (In Russ.)
11. Gorelov A. A., Gavrishova E. V. About motivation of achievement in the sphere of motor activity. *Vestnik sportivnoj nauki = Herald of Sport Science*. 2012; 5: 37–41. (In Russ.)
12. Balsevich V. K. The concept of alternative forms of organization of physical education of children and youth. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury = Theory and Practice of Physical Culture*. 1996; 1: 23–26. (In Russ.)
13. Revenko E. M. Specific features of the students with different types of physical activity within physical training. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta = Scientific Notes. Lesgaft University*. 201; 2: 188–194. (In Russ.)
14. Revenko E. M. Individual characteristics of the students enrolled in different types of motor activity of physical education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 7: 157–174. (In Russ.)

15. Revenko E. M. Individual features of age development and motivation for the realization of physical activity of pupils of the 10th and 11th grades. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury = Theory and Practice of Physical Culture*. 2018; 2: 33–35. (In Russ.)

16. Revenko E. M., Salnikov V. A. Vzaimosvjazi dvigatel'nyh i umstvennyh sposobnostej v processe vzroslenija = Interrelationships of physical and mental abilities in the process of growing up. Omsk: Siberian Automobile and Highway University; 2014. 392 p. (In Russ.)

17. Lyakh V. I. Fizicheskaja kul'tura: posobie dlja uchitelej obshheobrazovatel'nyh organizacij = Physical culture. Textbook for teachers of the general education organizations. Moscow: Publishing House Prosveshhenie; 2015. 80 p. (In Russ.)

18. Yasyukova L. A. R. Test struktury intellekta R. Amthaujera (IST) = Amthauer intelligence structure test (IST). St.-Petersburg: Publishing House Imaton; 2002. 80 p. (In Russ.)

19. Revenko E. M. Diagnostika motivacii k realizacii dvigatel'noj aktivnosti = Diagnostics of motivation to the realization of motor activity. Omsk: Siberian Automobile and Highway University; 2017. 17 p. (In Russ.)

20. Ilyin E. P. Differencial'naja psihofiziologija = Differential psychophysiology. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2001. 464 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Ревенко Евгений Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физвоспитания Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета, Омск, Россия. E-mail: revenko.76@mail.ru

Сальников Виктор Александрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор Омского автобронетанкового инженерного института, филиала Военной академии материально-технического обеспечения им. А. В. Хрулева, Омск, Россия. E-mail: viktor.salnikov1@yandex.ru

Вклад соавторов: Ревенко Е. М. – 75%; Сальников В. А. – 25%.

Статья поступила в редакцию 18.04.2018; принята в печать 15.08.2018. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Evgeniy M. Revenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Physical Education Department, Siberian Automobile and Highway University, Omsk, Russia. E-mail: revenko.76@mail.ru

Viktor A. Salnikov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Omsk Tank-Automotive Engineering Institute, Branch of the Military Academy of Material-Technical Support named after the General of the Army A. V. Khrulev, Omsk, Russia. E-mail: viktor.salnikov1@yandex.ru

Contribution of the authors:

Revenko E. M. – 75%; Salnikov V. A. – 25%.

Received 18.04.2018; accepted for publication 15.08.2018.
The authors have read and approved the final manuscript.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 371.015.3

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-129-147

ОПТИМИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА РОДИТЕЛЕЙ КАК АСПЕКТ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Н. А. Дубровина

*Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия.
E-mail: poletaevanina@gmail.com*

Е. С. Набойченко

*Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург, Россия.
E-mail: dhona@mail.ru*

Аннотация. Введение. В системе дошкольного образования родители являются полноправными участниками процесса воспитания. Обеспечить эффективность образовательного процесса без включения в него родителей особенно проблематично, если речь идет о ребенке младшего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Успешное психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) вообще вряд ли возможно без участия самых близких и родных им людей, от психологического состояния которых и способности оказывать необходимую ребенку помощь напрямую зависит будущее растущего человека. Несмотря на это, большинство профилактических мер по социализации «особенных» детей и адаптации их в обществе не затрагивает личностных проблем взрослых членов их семей.

Цель публикации – представить результаты психолого-педагогического эксперимента, направленного на преобразование компонентов личностного потенциала родителей дошкольников с диагнозом НОДА в период их подготовки к обучению в общеобразовательной школе.

Методология и методики исследования. В ходе исследования для сбора эмпирических данных использовались опросник Н. П. Фетискина «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии»; «Тест жизнестойкости» С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым; тест «Адаптивные стратегии поведения» Н. Н. Мельни-

ковой; экспресс-диагностика состояния стресса К. Шрайнер. Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы Statistica 12.0, с применением U-критерия Манна – Уитни и T-критерия Вилкоксона.

Результаты и научная новизна. Выделены мотивационный, поведенческий и эмоциональный компоненты личностного потенциала родителей, имеющих детей с НОДА. На констатирующем этапе психолого-педагогического эксперимента было установлено, что такие родители, как правило, выбирают дезадаптивные стратегии поведения. Большинство из них испытывает постоянное чувство переутомления и эмоциональное истощение, у многих слабо выражена потребность в саморазвитии. Нередко семьи, где есть дети с НОДА, находятся в ситуации стигматизации, которая заметно обостряется и усиливается на этапе подготовки к обучению в школе.

Для оказания психолого-педагогической поддержки семьям, воспитывающим дошкольников с НОДА, на основе средств и методов адаптивной физической культуры разработана технология, позволяющая оптимизировать компоненты личностного потенциала родителей и способствующая достижению оптимального уровня социально-психологической адаптированности всей семьи при поступлении ребенка в общеобразовательную школу. Апробация технологии показала значительные позитивные изменения у родителей экспериментальной группы в выборе стратегий поведения и отношения к ребенку, а также существенные положительные трансформации мотивационного и эмоционального компонентов личностного потенциала большей части взрослых участников эксперимента.

Практическая значимость. Полученные результаты исследования и сделанные авторами выводы будут весьма полезны для построения психолого-педагогической деятельности в образовательном учреждении. Внедрение в практику предлагаемого психодиагностического комплекса поможет разработать научно обоснованные методики и рекомендации взаимодействия педагогов и психологов с взрослыми членами семьи ребенка с НОДА на этапе его подготовки к школе.

Ключевые слова: нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА), личностный потенциал, дошкольный возраст, стратегии поведения, родители, мотивационный компонент, поведенческий компонент, эмоциональный компонент.

Благодарности. Авторы признательны рецензентам журнала «Образование и наука» за помощь в подготовке статьи.

Для цитирования: Дубровина Н. А., Набойченко Е. С. Оптимизация личностного потенциала родителей как аспект сопровождения семей с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 8. С. 129–147. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-129-147

THE OPTIMISATION OF PARENTING PERSONAL POTENTIAL AS AN ASPECT OF SUPPORT FOR FAMILIES OF CHILDREN WITH MOVEMENT DISORDERS

N. A. Dubrovina

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia.*

E-mail: poletaevanina@gmail.com

E. S. Naboichenko

Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: dhona@mail.ru

Abstract. *Introduction.* In the system of preschool education, parents are full participants of the learning process. It is highly problematic to provide the efficiency of the educational process without involving parents, especially, in the case of younger children with special healthcare needs (CSHCN). Successful psychological and pedagogical guidance to children with movement disorders is hardly possible without the participation of the closest people. The future of children directly depends on the psychological state of their parents and their ability to provide the necessary assistance. Nevertheless, the majority of preventive measures intended for the socialisation of “special” children and their adaptation in the society does not affect the personal issues of adult family members.

The *aim* of the research was to present the results of psychological and pedagogical experiment directed to the transformative components of personal potential of parents of preschool children with movement disorders during their preparation for education at the comprehensive school.

Methodology and research methods. In the course of the research, the following psychological approaches were used: the questionnaire developed by N. P. Fetiskin “Diagnostics of realisation of the needs for self-development”; S. Maddi’s Hardiness Survey adapted by D. A. Leontiev; N. N. Melnikova’s Adaptive Behavior Strategies questionnaire; K. Shreiner’s Express Diagnostics of the Stress Level. Mathematical processing of empirical data was carried out using the software statistica 12.0 with the application of the Mann–Whitney U-test and the Wilcoxon T-test.

Results and scientific novelty. The motivational, behavioural and emotional components of personal potential in parents of children with movement disorders were identified. In the course of the first stage of the research, it was revealed that parents of children with movement disorders choose disadaptive behavioural strategies. The majority of parents experience a constant fatigue and stress, the need for self-development is on the low level. Frequently, families of children with mo-

vement disorders are in the situation of stigmatisation that considerably becomes aggravated and amplifies at the stage of preparation for schooling.

The developed technology of the psychological and pedagogical support for families will allow optimising components of parenting personal potential and achieving an optimal level of the family social and psychological adaptability when preparing children for entry into schools. The approbation of technology showed considerable positive changes in the parents of experimental group when choosing the strategy of behaviour and attitude towards their children. Moreover, essential positive transformations of motivational and emotional components of personal potentials were identified in the majority of adult participants.

Practical significance. The findings obtained and the conclusions drawn by the authors will be very useful to designing psychological and pedagogical activity in educational institutions. The implementation into practice of the proposed psycho-diagnostic complex will help to develop evidence-based approaches and recommendations for the interaction of educational institutions with adult members of families of children with movement disorders at the stage of preparation for school.

Keywords: movement disorders, personal potential, preschool children, behavioral strategies, parents, motivational component, behavioural component, emotional component.

Acknowledgements. The authors express their deep gratitude to the reviewers of the Education and Science Journal for their help in preparing the present paper.

For citation: Dubrovina N. A., Naboichenko E. S. The optimisation of parenting personal potential as an aspect of support for families of children with movement disorders. *The Education and Science Journal*. 2018; 8 (20): 129–147. DOI: DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-129-147

Введение

В последние годы в России принимаются энергичные меры для интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общество. Прежде всего, большое внимание уделяется инклюзивным программам обучения и воспитания детей с различными психофизическими статусами.

Непременным условием процесса включения детей данной категории в социокультурную среду является обеспечение их взаимодействия с микросоциумом. При этом невозможно игнорировать тот факт, что в силу детского возраста и особых потребностей дошкольников с ОВЗ полноправными участниками этого процесса становятся родители. От психологического состояния последних и их способности оказывать необходимую помощь ребенку напрямую зависит будущее растущего челове-

ка. Несмотря на это, большинство мер по социализации «особенных» детей не затрагивает личностных проблем их родителей.

Отклонения в развитии традиционно воспринимаются обществом как ненормативные, что определяет неоднозначное, часто негативное, вплоть до стигматизации, отношение к лицам с ОВЗ.

По данным А. В. Шапковой, наибольшее неприятие со стороны социума ощущают родители детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) [1]. В отличие, например, от патологий атипичной внешности НОДА в большинстве случаев не операбельны и более заметны окружающим, чем иные патологические недуги. Ситуация осложняется еще и тем, что физическим отклонениям различной степени при НОДА могут сопутствовать другие патологии.

Особым событием в жизни семей с нетипичными детьми становится период интеграции в систему школьного образования, который нередко сопровождается обострением стигматизации и появлением новых проблем.

С целью оказания поддержки в решении данных проблем нами была разработана технология психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей дошкольного возраста с НОДА, в которой были задействованы средства и методы адаптивной физической культуры.

В статье представлены результаты эксперимента, направленного на преобразование компонентов личностного потенциала родителей детей с НОДА. В ходе апробации технологии были выявлены также особенности детско-родительских отношений в дошкольный период детства, однако в данной публикации мы ограничимся только анализом данных, характеризующих динамику психологических изменений родителей на этом этапе.

Обзор литературы

Вопросы воспитания и обучения детей с НОДА рассматриваются в таких областях науки, как специальная психология, дефектология, коррекционная педагогика, адаптивная физическая культура, поскольку абилитация таких детей, несомненно, носит междисциплинарный характер.

Результаты исследования А. В. Смирнова показали, что физические недуги одного из членов семьи приводят к ощущению неполноценности у других. Существует несколько неблагоприятных сценариев семейного развития. Некоторые родители сознательно скрывают от общества факт рождения ребенка с НОДА. Другие, напротив, пытаются получить от сложившихся обстоятельств своеобразную «выгоду» в виде различных материальных пособий и льгот. Во многих семьях практикуется гиперопека, которая приводит к самоизоляции не только ребенка, но и всей семьи [2].

По фактам, установленным Н. Г. Уэстрайхом, воспитание детей с НОДА по типу гиперопеки в сочетании с недостатком требований и запретов осуществляется в 75% случаев¹.

Вместе с тем, как отмечает В. В. Ткачева, в семьях с такими детьми может иметь место и эмоциональное отвержение ребенка, которое порой проявляется в жестоком обращении [3].

Е. В. Устинова попыталась выявить и сформулировать причины негармоничного воспитания и искажения детско-родительских отношений в семьях дошкольников с особенностями развития. К ним относятся:

- воспитательная неуверенность родителей (90% семей);
- страх за здоровье ребенка (60%);
- повышенный уровень тревожности (93% матерей и 60% отцов);
- эмоциональное соотнесение личности ребенка с понятиями «тревога» (56%) и «болезнь» (36%);
- эмоционально-отрицательное отношение к понятиям «материнство» (6,7%) и «отцовство» (36%);
- неустойчивость воспитательной тактики в семье (20%);
- чувство вины перед ребенком (60%);
- предпочтение «инфантилизации» в процессе воспитания ребенка (60%) [4].

По мнению А. С. Спиваковской, в семьях, где воспитывается ребенок с НОДА, ярко выражена эмоциональная неустойчивость, «сиюминутность внутрисемейных отношений». Всё, что происходит в подобной семье, связано в основном с текущими «сегодняшними» проблемами жизни ребенка, тогда как процесс воспитания детей с нормативным развитием иной: в «обычных» семьях его характеризуют адекватность, «прогностичность в оценках происходящего», направленность на будущее².

В исследованиях зарубежных авторов фиксируется четкая связь между восприятием ребенка членами семьи и ее адаптационными возможностями. При этом отмечается, что стресс в большей степени проявляется у матерей, которые демонстрируют низкую самооценку, усугубляющуюся материальной зависимостью от супругов [5].

В ходе изучения процесса формирования сотрудничества в семьях с детьми с НОДА было выявлено, что отношение к ребенку обуславливают особенности его коммуникативного поведения [6].

¹ Уэстрайх Н. Г. Основные методы физической реабилитации больных с двигательными нарушениями. Минск: Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам «Открытые двери», 1997. 195 с.

² Спиваковская А. С. Как быть родителями. Москва: Педагогика, 1986. 160 с.

У многих родителей отмечается неумение создавать ситуации совместной деятельности, несформированность потребности в общении, неэмоциональное и неадекватное взаимодействие, неуверенность в воспитательных мерах и отсутствие чувствительности по отношению к ребенку, порой до полного отказа от него [7].

Как уже говорилось выше, семьи, воспитывающие детей с НОДА, зачастую находятся в ситуации стигматизации, которая обостряется на этапе подготовки к школе. В этот период, с одной стороны, возникает опасность деструктуризации семьи, с другой – появляются затруднения ее социальной адаптации и интеграции в общество. Особые потребности развития, вызванные нарушениями опорно-двигательного аппарата, в условиях массового образовательного учреждения становятся более заметными. Несмотря на сохранность интеллекта, период перехода на школьную ступень образования у детей с такими нарушениями может оказаться более длительным, чем у их сверстников, развивающихся в соответствии с физиологической нормой.

С приближением начала обучения ребенка с НОДА в школе происходят трансформации личностного потенциала его родителей. При неблагоприятном развитии событий проблема родительской педагогической безграмотности осложняется социально-психологической изоляцией семьи. Ограничение возможностей взаимодействия с окружающим социумом вызывает эмоциональную нестабильность в решении повседневных задач обучения и воспитания детей, снижает мотивацию к социальному взаимодействию и в конечном счете приводит к дезадаптивным стратегиям поведения.

Вместе с тем, исходя из выводов, сделанных Д. А. Леонтьевым, личностный потенциал позволяет запускать саморегуляционные механизмы в изменяющихся внешних условиях, т. е. личность может не только оставаться устойчивой к проявлениям извне, адекватно реагировать на изменения как внутренней, так и внешней ситуации, но и вносить изменения во внешний мир¹.

Убежденность специалистов в необходимости психолого-педагогической работы с родителями основана, прежде всего, на представлении о том, что семья – это структура, обладающая потенциальными возможностями создания благоприятных условий для развития и воспитания ребенка [6, 8, 9].

Для детей с НОДА основополагающим предметом является адаптивная физическая культура, поскольку именно на таких занятиях формиру-

¹ Леонтьев Д. А. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

ются двигательные навыки ребенка, уменьшается или увеличивается тонус мышц, развиваются навыки самообслуживания [10, 11].

Однако правильный двигательный режим для такого ребенка на этапе подготовки к школе не должен начинаться и заканчиваться в спортивном зале. Необходимо, чтобы его соблюдали все члены семьи дошкольника [12]. Поэтому мы разработали специальную технологию обучения родителей детей с НОДА, в которой используются средства и методы адаптивной физической культуры.

Семья и педагоги должны работать как команда, как единый механизм. Именно в этом и состоит основная идея предлагаемой технологии психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей дошкольного возраста с НОДА.

Материалы и методы исследования

Предметом нашего изучения стали психологические особенности семей, имеющих детей с НОДА и сохранным интеллектом, и пути их социально-психологической адаптации на этапе подготовки к школе. Изучение данной проблемы имеет комплексный фундаментальный характер и относится к области педагогической психологии.

М. А. Акопян, исследуя необходимость педагогической поддержки семей, выделила следующие компоненты личностного потенциала родителей:

- познавательные;
- ценностно-смысловые;
- поведенческие возможности [13].

Однако в семьях с детьми с НОДА феномен родительства часто искажается ввиду длительного влияния стрессовых факторов в связи с рождением ребенка с особыми потребностями и заботами о его состоянии и удовлетворении его нужд. На наш взгляд, в таких семьях личностный потенциал родителей раскрывается в трех компонентах:

- мотивационном – выражается в желании родителей быть успешными в достижении целей;
- эмоциональном – представлен в понимании родителями признаков эмоционального комфорта и напряжения;
- поведенческом – характеризуется позицией родителя (активной или пассивной) в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка с НОДА.

Мы не выделяем отдельно когнитивный компонент личностного потенциала родителей, поскольку он рассматривается как неотъемлемая часть всех остальных компонентов. В мотивационном компоненте когнитивная составляющая представлена в виде осознания потребности к са-

моразвитию, в эмоциональном – как знание родителей об имеющихся возможностях для достижения эмоционального комфорта, в поведенческом – как общий уровень жизнестойкости в условиях стихийно складывающегося формирующего пространства.

Разработанная нами технология психолого-педагогического сопровождения содержит три блока: психологический, педагогический и адаптивный.

Педагогический блок включает занятия для членов семьи адаптивной физической культурой в диадах «педагог – ребенок», «родитель – ребенок», консультации и беседы; проведение совместных праздников и спортивных эстафет. Основная цель данных мероприятий – обучить родителей применять средства адаптивной физической культуры для двигательного развития детей с НОДА.

Психологический блок направлен на коррекцию детско-родительских отношений и оптимизацию компонентов личностного потенциала. В него включены применение диагностических методик для исследования личностного потенциала родителей и детско-родительских отношений, проведение психологических тренингов.

Предназначение адаптивного блока заключается в составлении индивидуальной программы двигательного развития ребенка с НОДА, который готовится стать первоклассником. В ходе занятий родители учатся проводить мониторинг формирования двигательных навыков и навыков самообслуживания у детей, а также следовать рекомендациям, указанным в индивидуальных программах.

Общая цель реализации технологии – социально-психологическая адаптация семьи, имеющей ребенка дошкольного возраста с НОДА, путем использования средств и методов адаптивной физической культуры.

В ходе достижения данной цели решаются следующие задачи:

- 1) определение степени соответствия условий, в которых растет и воспитывается ребенок дома, требованиям его уровня развития;
- 2) выявление внутрисемейных факторов, как способствующих, так и препятствующих гармоничному развитию ребенка с НОДА в семье;
- 3) определение причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения родителей с ребенком;
- 4) определение путей гармонизации внутрисемейного климата;
- 5) определение путей социально-психологической адаптации как детей с НОДА, так и их семей на этапе подготовки к школе;
- 6) адаптация домашних условий под нужды ребенка с НОДА;
- 7) обеспечение двигательного развития ребенка с НОДА на этапе подготовки к школе.

Все мероприятия технологии направлены на получение единого результата – обеспечение социально-психологической адаптированности семьи и ребенка дошкольного возраста с НОДА.

В качестве диагностических методик в ходе исследования и апробации технологии были использованы:

1) опросник Н. П. Фетискина «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии» [14], который определяет особенности мотивационного компонента личностного потенциала родителей детей с НОДА;

2) «Тест жизнестойкости» С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым [15], диагностирующий вовлеченность, контроль, принятие риска, что составляет поведенческий компонент личностного потенциала родителей;

3) тест «Адаптивные стратегии поведения» Н. Н. Мельниковой [16], фиксирующий поведенческие стратегии в проблемных ситуациях (поведенческий компонент личностного потенциала родителей);

4) экспресс-диагностика состояния стресса К. Шрайнер [17], определяющая уровень развития эмоционального компонента личностного потенциала родителей;

5) тест-опросник родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина, диагностирующий особенности детско-родительских отношений [18];

6) мониторинг формирования двигательных навыков, который позволяет оценить развитие двигательных навыков у детей с НОДА по семи группам показателей [19];

7) карта оценки навыков самообслуживания, определяющая уровень сформированности необходимых навыков самообслуживания (гигиена, прием пищи, одевание) [20].

Экспериментальной базой исследования был клуб по месту жительства «Надежда», входящий в состав МБУДО «ДЮЦ «Вариант» г. Екатеринбурга (далее – клуб «Надежда»). В исследовании приняли участие дети дошкольного возраста с НОДА (122 человека), имевшие сохранный интеллект, и сопровождавшие их родители (116 матерей и 6 отцов) – всего 244 человека. Гендерные признаки в исследовании не учитывались. Участники были разделены на две группы: экспериментальную (62 ребенка и их родители) и контрольную (60 детей и их родители).

Все родители являлись неработающими, поскольку основной деятельностью каждого из них было сопровождение ребенка с НОДА. В экспериментальной группе из 62 семей 24 являлись неполными (воспитание осуществляла мама, чаще всего при поддержке ее родителей), 38 – полными. В контрольной группе из 60 семей 26 являлись неполными, 34 – полными.

Нарушения опорно-двигательного аппарата детей обеих групп классифицировались как средние и легкие.

Легкие нарушения характеризуются возможностью самостоятельного передвижения, но с замедленным темпом и неловкостью движений. У детей нарушена координация, замедлена реакция, снижены амплитуда и активность движений в суставах, нарушен мышечный тонус, имеется асимметрия развития конечностей. Негативное влияние на развитие навыков самообслуживания оказывают нарушения манипулятивной функции рук.

Средняя степень НОДА означает наличие способности удерживать самостоятельно вертикальную стойку, однако характеризуется ограничением навыков самообслуживания вследствие нарушений мышечного тонуса и координации, возможным наличием гиперкинетических движений. Самостоятельная ходьба находится на стадии формирования, т. е. чаще всего осуществляется с помощью технических средств (ходунков, тростей, костылей) или за руку с сопровождающими.

Дети, участвовавшие в психолого-педагогическом эксперименте, посещали детские сады с инклюзивными формами обучения, включающими групповые занятия с музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре и воспитателем. Помимо детского сада многие дошкольники занимались индивидуально (платно) со специалистами по адаптивной физической культуре и логопедом. Как правило, такие занятия носили курсовой характер, т. е. не были регулярными.

Несмотря на разнообразие занятий для детей в обеих группах, планомерного психолого-педагогического сопровождения родителей не осуществлялось ни в одном образовательном учреждении. Работа с родителями проводилась, но имела массовый и информативный характер (родительские собрания, информационный стенд). Родители могли обратиться за помощью к специалистам, однако эти консультации носили «стихийный», одномоментный характер. Таким образом, специалисты постоянно взаимодействовали преимущественно с детьми.

В ходе нашего исследования родителям и детям экспериментальной группы было предложено принять участие в комплексе мероприятий, предусмотренных технологией психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей дошкольного возраста с НОДА.

Основная цель данной статьи – освещение процесса оптимизации личностного потенциала родителей и результатов применения разработанной для решения этой задачи технологии. При обработке промежуточных и итоговых данных использовались такие математические методы, как U-критерий Манна – Уитни и T-критерий Вилкоксона, а также программа STATISTICA 12.0.

Результаты исследования

На констатирующем этапе психолого-педагогического эксперимента результаты контрольной и экспериментальной групп были проверены на отсутствие различий (табл. 1).

Таблица 1

Проверка различий переменных контрольной и экспериментальной групп с применением непараметрического U-критерия Манна – Уитни

Table 1

Verification of differences in the variables of control and experimental groups using the Mann – Whitney U-test

Переменные	Уровень значимости, р
<i>Мотивационный компонент личностного потенциала родителей</i>	
Потребность в саморазвитии	0,844
<i>Поведенческий компонент личностного потенциала родителей</i>	
Вовлеченность	0,876
Принятие риска	0,920
Контроль	0,920
Жизнестойкость	0,900
Стратегии поведения	0,647
Поведенческий компонент (общий показатель)	0,920
<i>Эмоциональный компонент личностного потенциала родителей</i>	
Стресс	0,498
Личностный потенциал (общий показатель)	0,840

Анализ личностного потенциала родителей обеих групп до эксперимента выявил низкий уровень выраженности мотивационного компонента, что проявлялось в стагнации развития (рисунок).

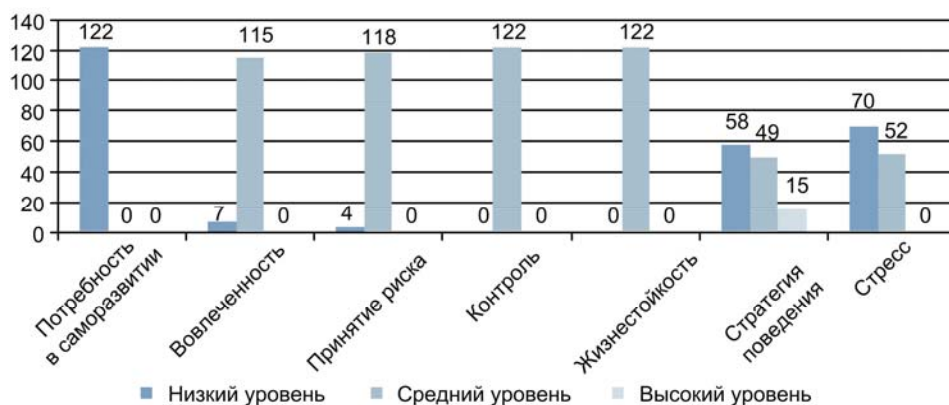
Большинство родителей (57%), участвующих в эксперименте, постоянно испытывали переутомление и эмоциональное истощение, что связано, прежде всего, с ситуацией стихийно складывающегося формирующего пространства, в которой находятся родители после рождения ребенка с НОДА.

Тест жизнестойкости выявил средние показатели вовлеченности, контроля и принятия риска (поведенческий компонент личностного потенциала) у родителей обеих групп. Поясним: средний уровень жизнестойкости способствует возникновению внутренней напряженности в стрессовых ситуациях.

Поведенческий компонент наиболее отчетливо был представлен в выборе стратегий поведения, которые характеризовались в основном как дезадаптивные. Чаще всего родители обеих групп выбирали следующие стратегии поведения:

- уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир (100% респондентов);

- пассивное выжидание внешних изменений (100%);
- пассивное подчинение условиям среды (94,3%);
- уход из среды и поиск новой (90,3%).



Уровни выраженности компонентов личностного потенциала родителей обеих групп до участия в эксперименте (количество человек, $n = 122$)
Levels of expression of the components of parenting personal potentials in both groups prior to participation in the experiment (number of people, $n = 122$)

Перечисленные стратегии в наибольшей степени способствуют формированию социальной самоизоляции.

После участия в комплексной практической апробации технологии психолого-педагогического сопровождения у 48 родителей (78%) экспериментальной группы были зафиксированы конструктивные изменения в выборе адаптивных стратегий поведения, т. е. большинство испытуемых освоили новые позитивные поведенческие стратегии, например «Активное изменение среды». Однако у 14 (22%) позитивной динамики, к сожалению, обнаружено не было.

Кроме того, итогом проделанной работы стали положительные приращения по шкалам теста жизнестойкости. Высокие баллы по шкале «вовлеченность» в экспериментальной группе после психолого-педагогического эксперимента показывают, что у родителей вырос интерес к процессу обучения и воспитания ребенка с НОДА, они стали получать больше положительных эмоций от качественной целенаправленной деятельности.

Улучшения по шкале «Контроль» означают, что родители осознали способность управлять ситуацией, а не «плыть по течению».

Диагностика по шкале «Принятие риска» выявила расширение возможностей родителей. Они стали осуществлять больше практических дей-

ствий, понимая, что отрицательные и положительные результаты – это важные составляющие опыта.

Общий результат жизнестойкости соответственно также улучшился, что свидетельствует о положительных изменениях поведенческого компонента личностного потенциала в силу возросшего уровня компетентности родителей в вопросах обучения и воспитания детей с НОДА.

В результате применения технологии выявлены положительные изменения мотивационного компонента личностного потенциала родителей экспериментальной группы:

- 11 человек (18%) стали активно реализовывать свои потребности в саморазвитии;
- 51 (82%) продемонстрировали саморазвитие.

Повторная диагностика состояния стресса выявила качественные изменения эмоционального компонента личностного потенциала родителей экспериментальной группы. Тестирование до участия в исследовании показало состояние переутомления и истощения, после – способность более адекватно реагировать на стрессовые факторы и улучшение психо-эмоционального фона.

Для определения степени влияния технологии на личностный потенциал родителей экспериментальной группы был использован Т-критерий Вилкоксона (сравнение «до» и «после») и обнаружены позитивные сдвиги по всем переменным, что свидетельствует о положительном воздействии на участников психолого-педагогического эксперимента (табл. 2).

Таблица 2

Наличие изменений в результатах контрольной и экспериментальной групп после применения технологии с использованием Т-критерия Вилкоксона

Table 2

Changes in the results of control and experimental groups after using the technology with the Wilcoxon T-test application

Переменные	Уровень значимости, р	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	2	3
<i>Мотивационный компонент</i>		
Потребность в саморазвитии	0,000*	0,739
<i>Эмоциональный компонент</i>		
Стресс	0,000	0,739
<i>Поведенческий компонент</i>		
Вовлеченность	0,000	0,132

1	2	3
Контроль	0,000	0,366
Принятие риска	0,000	0,172
Жизнестойкость	0,000	0,023
Изменение среды	0,000	0,157
Изменение себя	0,000	1,000
Уход из среды	0,000	1,000
Погружение в себя	0,000	0,157
Пассивная презентация	0,029	0,157
Пассивное подчинение	0,001	0,180
Пассивное выжидание	0,000	0,581

Примечание. Полужирным начертанием выделен статистически достоверный сдвиг.

Несмотря на то, что в контрольной группе по всем методикам практически не выявлено изменений, проверка результатов на наличие сдвига посредством Т-критерия Вилкоксона показала улучшение по переменной «Жизнестойкость». Согласно программе STATISTICA 12.0, изменения зафиксированы у 25 из 60 родителей данной группы.

Обсуждение и заключение

Представленные в статье данные раскрывают один из аспектов применения технологии психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей дошкольного возраста с НОДА, – преобразование компонентов личностного потенциала родителей.

Результаты исследования показали, что родители детей с НОДА нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении не меньше, чем их дети. Комплексная помощь таким семьям способствует не только адаптации и нормализации нарушенных функций детей с НОДА, но и раскрытию потенциальных возможностей их родителей. Это открывает членам всей семьи «выход» из самоизоляции, в которой она оказалась ввиду психотравмирующих обстоятельств и социальной стигматизации.

Проведенное исследование доказывает необходимость рассматривать семью с ребенком с НОДА как автономную систему, где все компоненты имеют последовательные и прочные связи. Позитивные сдвиги, увеличивающие эффективность процесса интеграции в общество семей с «особенными» детьми, происходят, если работа по психолого-педагогическому сопровождению осуществляется одновременно по трем направлениям: дети – родители – детско-родительские отношения.

Полученные в ходе эксперимента результаты требуют дальнейшего рассмотрения в контексте изучения стиля детско-родительских отноше-

ний в семьях с детьми с НОДА и развитием навыков детей. Однако этот вопрос будет освещен в следующих публикациях.

Список использованных источников

1. Шапкова Л. В. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие. Москва: Советский спорт, 2004. 464 с.
2. Смирнов А. В. Самоизоляция личности в критической жизненной ситуации физической инвалидности. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2004. 142 с.
3. Ткачева В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: диагностика и консультирование. Москва: Книголюб, 2008. 144 с.
4. Устинова Е. В. Преодоление эмоциональных нарушений у дошкольников с церебральным параличом в процессе оптимизации их отношений с родителями // Дефектология. 2005. № 1. С. 52–57.
5. Manuel J., Naughton M. J., Balkrishnan R., Smith B., Koman L. A. Stress and adaptation in mothers of children with cerebral palsy // Journal of Pediatric Psychology. 2003. № 28 (3). P. 197–201.
6. Набойченко Е. С. Семья как социально-психологический аттрактор формирования дезадаптации у детей школьного возраста с атипичной внешностью // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 55–57.
7. Tracy L. J., Ronald J. Prinz Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment // Clinical Psychology Review. 2005. Vol. 25, issue 3. P. 341–363.
8. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
9. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учебное пособие. Москва: АСТ; Астрель, 2007. 318 с.
10. Chiarello L. A., Palisano R. J., Maggs J. M., Orlin M. N., Almasri N., Kang L. J., et al. Family priorities for activity and participation of children and youth with cerebral palsy // Physical Therapy. 2010. Sep; Vol. 90 (9). P. 1254–1264.
11. Murphy N. A., Carbone P. S. Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities // American Academy of Pediatrics Council on Children with Disabilities. Pediatrics. 2008 May; Vol. 121 (5). P. 1057–1061.
12. Kang L. J., Palisano R. J., King G. A., Chiarello L. A. A multidimensional model of optimal participation of children with physical disabilities // Disability and Rehabilitation. 2014. Vol. 36 (20). P. 1735–1741.
13. Акопян М. А. Роль семейного воспитания в становлении личности // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Вып. 2. С.-Петербург: ИПП, 2008. С. 9–15.
14. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Институт психотерапии, 2002. 490 с.

15. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.
16. Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: учебное пособие. Челябинск: ЮУрГУ, 2004. 57 с.
17. Дмитриев М. Г., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. С.-Петербург: ПНИ, 2010. 316 с.
18. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. 4-е изд. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. Москва: ВЛАДОС, 2001. 640 с.
19. Топоркова Н. А. Мониторинг формирования двигательных навыков детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом // Адаптивная физическая культура: ежеквартальный журнал. С.-Петербург. 2012. № 3 (51). С. 24–25.
20. Полетаева Н. А., Серова Н. Б. Педагогическое сопровождение семей как средство реабилитации детей дошкольного возраста с ДЦП // Развитие технологий здоровьесбережения в современном обществе: материалы международной студенческой научно-практической конференции. Екатеринбург, 3–4 июня 2015 г. Екатеринбург: Уральский университет, 2015. С. 143–162.

References

1. Shapkova L. V. Chastnye metodiki adaptivnoj fizicheskoy kul'tury = Private methods of adaptive physical training. Moscow: Publishing House Soviet Sport; 2004. 464 p. (In Russ.)
2. Smirnov A. V. Samoizoljacija lichnosti v kriticheskoy zhiznennoj situacii fizicheskoy invalidnosti = Self-isolation of a person in a critical life situation of physical disability. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University; 2004. 142 p. (In Russ.)
3. Tkacheva V. V. Sem'ja rebenka s otklonenijami v razvitii: diagnostika i konsul'tirovanie = Family of a child with developmental disabilities: Diagnosis and counselling. Moscow: Publishing House Knigolyub; 2008. 144 p. (In Russ.)
4. Ustinova E. V. Overcoming of emotional disorders in preschool children with cerebral palsy in the process of optimisation of their relations with parents. *Defektologiya = Defectology*. 2005; 1: 52–57. (In Russ.)
5. Manuel J, Naughton M. J, Balkrishnan R, Smith B, Koman L. A. Stress and adaptation in mothers of children with cerebral palsy. *Journal of Pediatric Psychology*. 28 (3); 2003: 197–201.
6. Naboichenko E. S. Family as a socio-psychological attractor of the formation of disadaptation in school-age children with atypical appearance. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2012; 2: 55–57. (In Russ.)
7. Tracy L. J., Prinz R. J. Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*. 2005. 25, 3: 341–363.
8. Ovcharova R. V. Roditel'stvo kak psihologicheskij fenomen = Parenthood as a psychological phenomenon. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; 2006. 496 p. (In Russ.)

9. Tkacheva V. V. Tehnologii psihologicheskoy pomoshhi sem'jam detej s otklonenijami v razvitii = Technologies of psychological assistance to families of children with developmental disabilities. Moscow: Publishing Houses AST; Astrel; 2007. 318 p. (In Russ.)
10. Chiarello L. A., Palisano R. J., Maggs J. M., Orlin M. N., Almasri N., Kang L. J., et al. Family priorities for activity and participation of children and youth with cerebral palsy. *Physical Therapy*. 2010 Sep; 90 (9): 1254–1264.
11. Murphy N. A., Carbone P. S. Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. American Academy of Pediatrics Council on Children with Disabilities. *Pediatrics*. 2008 May; 121 (5): 1057–1061.
12. Kang L. J., Palisano R. J., King G. A., Chiarello L. A. A multidimensional model of optimal participation of children with physical disabilities. *Disability and Rehabilitation*. 2014; 36 (20): 1735–1741.
13. Akopyan M. A. Rol' semejnogo vospitaniya v stanovlenii lichnosti = The role of family education in the formation of personality. *Sovremennye problemy psikhologii sem'i: fenomeny, metody, koncepcii* = Modern problems of family psychology: Phenomena, methods, concepts. Iss. 2. St.-Petersburg: Publishing House IPP; 2008. p. 9–15. (In Russ.)
14. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp = Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups. Moscow: Institute of Psychotherapy; 2002. 490 p. (In Russ.)
15. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestojkosti = Test of resilience. Moscow: Publishing House Smysl; 2006. 63 p. (In Russ.)
16. Melnikova N. N. Diagnostika social'no-psihologicheskoy adaptacii lichnosti = Diagnostics of the socio-psychological adaptation of an individual. Chelyabinsk: South Ural State University; 2004. 57 p. (In Russ.)
17. Dmitriev M. G., Belov V. G., Parfenov Yu. A. Psihologo-pedagogicheskaja diagno-stika delinkventnogo povedeniya u trudnyh podrostkov = Psychological and pedagogical diagnosis of delinquent behaviour in difficult adolescents. St.-Petersburg: Publishing House PONI; 2010. 316 p. (In Russ.)
18. Nemov R. S. Psihologija = Psychology. In 3 books. 4th ed. Kn. 3: Psihodiagnostika. Vvedenie v nauchnoe psihologicheskoe issledovanie s jelementami matematicheskoy statistiki = Book 3: Psychodiagnostics. Introduction to scientific psychological research with the elements of mathematical statistics. Moscow: Publishing House VLADOS; 2001. 640 p. (In Russ.)
19. Toporkova N. A. Monitoring the formation of motor skills of preschool children with infantile cerebral palsy. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura* = *Adaptive Physical Culture*. 2012; 3 (51): 24–25. (In Russ.)
20. Poletaeva N. A., Serova N. B. Pedagogical support of families as a means of rehabilitation of children of preschool age with cerebral palsy. In: *Razvitie tehnologij zdorov'esberezheniya v sovremennom obshchestve: materialy mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg, 3–4 ijunya 2015 g.* = *Development of Health Saving Technologies in Modern Society. Materials*

of the International Student Scientific and Practical Conference; 2015 Jun 3–4; Ekaterinburg. Ekaterinburg: Ural University; 2015. p. 143–162. (In Russ.)

Информация об авторах:

Дубровина Нина Александровна – аспирант Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, старший преподаватель Института физической культуры, спорта и молодежной политики Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: poletaevanina@gmail.com

Набойченко Евгения Сергеевна – профессор, доктор психологических наук, заведующая кафедрой клинической психологии, декан факультета психолого-социальной работы и высшего сестринского образования Уральского государственного медицинского университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: dhona@mail.ru

Вклад соавторов в исследование равный.

Статья поступила в редакцию 21.04.2018; принята в печать 15.08.2018.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Nina A. Dubrovina – Post Graduate Student, Senior Lecturer, Institute of Physical Culture, Sports and Youth Policy, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: poletaevanina@gmail.com

Evgenia S. Naboichenko – Professor, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of Clinical Psychology, Dean of the Faculty of Psycho-Social Work and Higher Nursing Education, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: dhona@mail.ru

Contribution of the authors. Both authors contributed equally to this research.

Received 21.04.2018; accepted for publication 15.08.2018.
The authors have read and approved the final manuscript.

ДИСКУССИИ

УДК 371.26

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-148-163

О БЕДНОМ РЕПЕТИТОРЕ ЗАМОЛВИТЕ СЛОВО (ЕЩЕ РАЗ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕПЕТИТОРСТВА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ)

Л. М. Нуриева¹, С. Г. Киселев²

Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия.

E-mail: ¹liutsiya59@mail.ru; ²ksg_sd@mail.ru

Аннотация. Введение. С появлением такой формы аттестации выпускников школ, как ЕГЭ, широкий размах в нашей стране приобрело репетиторство. Для подготовки к единому экзамену, по разным оценкам, к индивидуальным урокам с педагогами-предметниками прибегают от четверти до половины выпускников школ. Вместе с тем вопрос об эффективности подобных занятий остается открытым и дискуссионным. В последнее время в профессиональной периодике и средствах массовой информации стали появляться статьи, подвергающие сомнению пользу репетиторства. Их авторами являются специалисты авторитетной организации – Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). Согласно принятым ими изысканиям дополнительные занятия при подготовке к ЕГЭ, в том числе с репетиторами, имеют крайне незначительный эффект.

Цель данной работы – критика и обсуждение обоснованности и правомерности утверждений сотрудников НИУ ВШЭ о низкой продуктивности деятельности репетиторов.

Методология и методики. В ходе изучения вопроса о степени влияния внешкольных занятий на результаты ЕГЭ применялась методология комплексного исследования, включающая методы сравнительного и статистического анализа научных и информационных материалов, размещенных в открытом доступе НИУ ВШЭ, Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ) и Федеральным центром тестирования.

Результаты и научная новизна. Дан обзор статистических и научных источников указанной проблематики. Рассмотрено содержание соответствующих публикаций, изданных специалистами НИУ ВШЭ. Доказано, что заключения о слабой связи между качеством дополнительных занятий при подготовке к ЕГЭ и результатами аттестационных экзаменов являются несостоятельными, так как произведенные расчеты содержат грубые методические ошибки. Во-первых, неверно выбраны ориентиры при определении исходного уровня знаний учащихся до начала занятий с репетитором: вместо итоговых школьных

оценок по основным дисциплинам (обязательным для сдачи ЕГЭ русскому языку и математике) в качестве исходной позиции принимался средний балл аттестата. Во-вторых, проигнорирован факт отсутствия в настоящий момент в школе итоговой оценки «два» («неудовлетворительно»): продвижение от аттестационной «тройки», выставяемой школьным учителем, до «тройки» на выпускном экзаменационном испытании (ЕГЭ) не может быть четко зафиксировано, а значит, не способно продемонстрировать прогресс в обучении школьника. В-третьих, выяснение значимости репетиторских занятий для успешного тестирования на ЕГЭ проводилось без учета специфики работы преподавателей разных предметов. Таким образом, увлечение формальными математическими процедурами в ущерб содержательному анализу проблемы привело специалистов НИУ ВШЭ к скоропалительным выводам, не отражающим истинного положения дел.

Практическая значимость. Авторы статьи полагают, что высказанные ими замечания помогут специалистам скорректировать подходы при определении реальной эффективности дополнительных занятий при подготовке выпускников школ к ЕГЭ.

Ключевые слова: ЕГЭ, репетиторство, дополнительные занятия.

Благодарности. Авторы выражают признательность рецензентам и выпускающему редактору журнала «Образование и наука» В. А. Маминой за ценные замечания, позволившие значительно улучшить текст статьи.

Для цитирования: Нуриева Л. М., Киселев С. Г. О бедном репетиторе замолвите слово (еще раз об эффективности репетиторства для подготовки к ЕГЭ) // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 8. С. 148–163. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-148-163

LET'S HEAR IT ONCE MORE FOR THE UNSUNG COACH: ON THE EFFICIENCY OF COACHING FOR THE UNIFIED STATE EXAM

L. M. Nurieva¹, S. G. Kiselev²

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia.

E-mail: ¹liutsiya59@mail.ru; ²ksg_sd@mail.ru

Abstract. Introduction. With the introduction of a new attestation procedure of school graduates in the form of the Unified State Examination (USE), coaching has gained widespread acceptance in Russia. By some estimates, between a quarter and a half of school graduates have recourse to one-to-one coaching when preparing for the USE. However, the question of the efficiency of such lessons remains open. Recently, various publications in professional periodicals and the media have begun to appear, which cast doubt on the benefits of coaching. The authors of these publications are specialists of the Higher School of Economics (HSE). According to their studies, additional lessons in preparing for the USE, including those with coaches, have a very little effect.

The *aim* of the research was to discuss the validity of the HSE specialists' arguments concerning the low efficiency of coaching activities.

Methodology and research methods. In the course of studying the problem, a comprehensive research methodology was applied, including approaches for comparative and statistical analysis of data and materials published by the HSE, Federal Institute of Pedagogical Measurements (FIPI) and Federal Testing Centre.

Results and scientific novelty. An analysis of scientific works published by the HSE specialists showed that their conclusions with regard to the claimed low efficiency of additional lessons in preparation for the USE are unsubstantiated due to the presence of gross methodological errors in the calculations. Firstly, the students' initial level of knowledge prior to lessons with a coach was miscalculated, with the final school grades in Russian language and mathematics being taken as the initial level instead of the average score of the certificate. Secondly, the specialists ignored the fact that the final grade "two" does not exist in the school attestation system. In this regard, the models used by the HSE specialists' did not allow the progress in training from the school grade "three" to the USE "three" evaluation to be adequately recognised. Thirdly, the determination of the efficiency of coaching was made without taking the specific character of different teaching disciplines into account. Thus, the reliance on formal mathematical procedures to the detriment of content problem analysis led the specialists of the HSE to snap judgements that do not reflect the true situation.

Practical significance. The authors believe that the observations provided in this paper will help education specialists to adjust approaches when determining the efficiency of additional lessons during USE preparation.

Keywords: USE, coaching, additional lessons.

Acknowledgements. The authors express their sincere gratitude to the peer reviewers and V. A. Mamina, Managing Editor of the Education and Science Journal, for their valuable comments that made it possible to significantly improve the text of the present paper.

For citation: Nurieva L. M., Kiselev S. G. Let's hear it once more for the unsung coach: On the efficiency of coaching for the Unified State Exam. *The Education and Science Journal*. 2018; 8 (20): 148–163. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-148-163

Введение

С появлением в практике образования Единого государственного экзамена (ЕГЭ) выпускники и их родители стали искать наиболее действенные и результативные пути подготовки к данной форме аттестации, совмещающей выпускные школьные и вузовские вступительные экзаменационные испытания. Традиционно одним из самых эффективных способов такой подготовки считаются индивидуальные занятия учащихся с репетиторами.

В настоящее время репетиторство стало обычной, никого особо не удивляющей практикой, хотя оценки его масштабов разнятся в зависимости от рассматриваемых аналитиками периодов и территорий.

По данным информационного бюллетеня «Мониторинг экономики образования», в 2006–2009 гг. индивидуальные занятия с педагогом посещали примерно 28–29% учащихся выпускных классов [1, с. 14].

Опрос выпускников школ трех регионов РФ, проведенный НИУ ВШЭ в 2010 г., показал, что с репетиторами по русскому языку занимались 30% одиннадцатиклассников, по математике – 39% [2].

Росстат в 2011 г. привел следующие цифры:

- 26,3% выпускников общеобразовательных учреждений, т. е. свыше четверти старшеклассников, готовятся к ЕГЭ с помощью репетиторов;
- в гимназиях, лицеях и школах с углубленным изучением предметов этот показатель составлял 46%;
- в городских школах – 30%;
- в сельской местности – 15%¹.

Согласно исследованию Института гуманитарного развития мегаполиса (Москва) и Левада-Центра, в 2014 г. почти 70% московских учащихся 10–11-х классов посещали дополнительные занятия по разным предметам [3, с. 111].

В 2017 г. в публикации «Российской газеты» с говорящим названием «Школьники не могут сдать ЕГЭ без репетитора» сообщалось: «По разным оценкам, от 10 до 70% учителей подрабатывают репетиторами и 24% учеников пользуются услугами частных педагогов». В той же статье приводилось следующее мнение одного из частных преподавателей Санкт-Петербурга: «Сейчас репетиторы есть у всех школьников. Сначала это было стыдно, мол, ребенок от программы отстает, потом стало круто, а теперь уже необходимо. Почему? Школа в последнее время стала уstraняться от ответственности за образование и потихоньку перекладывает ее на плечи родителей или дополнительных курсов, которые сейчас тоже обязательны. Мамы и папы рассказывают, что в некоторых школах Петербурга накануне экзаменов их даже просят подписать бумаги, что к результатам ЕГЭ и ГИА они претензий не имеют. То есть школа изначально ничего не гарантирует» [4].

По этому поводу ранее высказал свою обеспокоенность экс-министр образования и науки Д. Ливанов: «Это, конечно, абсолютно ненормальная

¹ Комплексное исследование условий жизни населения. Статистический сборник – 2011. Москва: Статистика России, 2013. С. 201.

ситуация. Я считаю, ребенок должен хорошо в школе учиться без помощи репетиторов. В принципе, в нормальной школе у него времени-то нет на то, чтобы еще дополнительно заниматься» [5].

Таким образом, репетиторство сегодня принадлежит к ряду актуальных тем, всерьез волнующих общественность и вызывающих многочисленные вопросы. Одним из наиболее дискуссионных среди них, благодаря публикациям сотрудников Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), речь о которых пойдет ниже, стал вопрос о том, можно ли с помощью репетиторов подготовиться к ЕГЭ или в этом деле их услуги бесполезны?

Обзор литературы

ЕГЭ послужил мощным толчком для распространения репетиторства. Так, Е. Н. Шипкова, проанализировавшая в 2017 г. представленные в Интернете (на сайте «Виртуальная академия» и платформе сообщества «Все репетиторы» социальной сети «ВКонтакте») анкеты частных преподавателей из 12 городов России, имеющих опыт репетиторской работы более 5 лет, пришла к выводу, что почти 90% из них работают именно по направлению «подготовка к ЕГЭ» [6, с. 43].

Масштабы репетиторства действительно стали столь значительны, что ставят под сомнение ведущую роль школы в фиксируемых на ЕГЭ результатах обучения, искажая представление об эффективности функционирования школьной системы [3, с. 97; 7, с. 47].

Депутат Государственной Думы РФ О. Н. Смолин несколько лет назад утверждал, что репетиторством занимается каждый второй учитель и каждый третий преподаватель вуза¹ [8, с. 182].

Разумеется, к занятиям репетиторством педагогов вынуждает невысокий уровень оплаты труда на основном месте работы. Вместе с тем, по мнению Т. В. Базжиной, общественный запрос на репетиторство объективен и связан не только с подготовкой к ЕГЭ или стремлением педагогов повысить свой достаток, но и со снижением коммуникативной культуры в школе в системе «учитель – ученик», а также с растущим спросом в обществе на индивидуализацию обучения [9, с. 293].

¹ Оценка О. Н. Смолина скорее эмоциональная и политическая, чем рациональная. Наиболее востребованы репетиторы по иностранному и русскому языку, математике, физике, обществознанию. Заметно меньше спрос на преподавателей биологии, истории, химии и географии. И вряд ли подготовкой к ЕГЭ занимаются учителя начальных классов, физкультуры, ОБЖ, музыки, изобразительного искусства и трудового обучения, доля которых в сумме – 45% от числа всех педагогов.

Факт широкой популярности репетиторства отмечается и за рубежом. Например, директор Научно-исследовательского центра сравнительного образования в Университете Гонконга Марк Брей констатирует, что институт репетиторства стал крупной индустрией в большинстве стран Азии и быстро развивается во многих других государствах на разных континентах, особенно в Африке, Европе и Северной Америке [10, с. 66].

В то же время степень эффективность занятий с репетитором остается под вопросом: исследователи, специализирующиеся на этой тематике, приходят к неоднозначным выводам. Так, М. Брей указывает на ряд работ, доказывающих как существенное влияние репетиторства на уровень образовательных достижений учащихся (А. Гааг – Германия; Г. Полидориес – Греция; К. Бухман – Кения; Д. Куолпу – Маврикий), так и на отсутствие такового (Н. Фергани – Египет; Ч. Ли и др. – Корея; А. Павиот и др. – Кения, Малави, Замбия и Занзибар). Автор обзора полагает, что такие разночтения вполне ожидаемы, поскольку в этих исследованиях изучению подвергались разные формы и виды репетиторства, преследующего различные цели и рассчитанного на мало сопоставимые аудитории. При изобилии мотиваций учащихся и форм занятий неудивительно, что результаты и последствия репетиторской подготовки будут неодинаковы, а порой и прямо противоположны [10, с. 73–75].

Думается, следует также обратить внимание еще на один аспект обсуждаемой проблемы – уровень качества самих исследований, степень обоснованности сделанных в них заключений и убедительности их результатов. К сожалению, зачастую итоги работ своих коллег специалисты принимают на веру и не подвергают их критическому анализу. А зря. Ведь сделанные в них выводы напрямую зависят от корректности использованных методик и выбранного инструментария, которые обычно ускользают из поля внимания читателей, в том числе довольно компетентных в этих вопросах.

В этой связи показательна история с изучением эффективности репетиторства у нас в стране.

В отечественных СМИ в последнее время стали появляться сообщения о низкой эффективности дополнительных занятий для подготовки к ЕГЭ. Особенно в «развенчивании мифа» о пользе репетиторов преуспел НИУ «Высшая школа экономики». «Репетиторы не помогут подготовиться к ЕГЭ. Дополнительная подготовка к итоговой аттестации не только бесполезна, но даже вредна»¹, «Ученые “Вышки” выяснили, что занятия с ре-

¹ Режим доступа: http://www.ng.ru/education/2016-02-02/10_ege.html

петитором мало влияют на результат ЕГЭ»¹, «Репетиторы не помогут троечникам успешно сдать ЕГЭ!»² – такими сенсационными заголовками в СМИ анонсировались итоги работы сотрудников НИУ ВШЭ А. Захарова и П. Лоялки, якобы доказавших бесплодность деятельности репетиторов.

Другой представитель того же вуза И. А. Прахов даже получил премию за статью, итогом которой стало утверждение о низкой эффективности дополнительных занятий по подготовке к ЕГЭ вообще и бесполезности репетиторства по математике в частности.

Но так ли бессмысленны усилия репетиторов на самом деле, как нас в этом уверяет НИУ ВШЭ?

Несмотря на заметный общественный резонанс³, вызванный публикациями сотрудников НИУ ВШЭ, посвященными обсуждению эффективности различных форм подготовки к ЕГЭ, объективный критический разбор содержания этих статей, основанный на четкой аргументации и непредвзятых строгих научных позициях, практически никто не проводил.

Публично только Е. Н. Шипкова выразила сомнение в корректности сформулированных представителями НИУ ВШЭ обобщений. Оспаривая их заключительное утверждение о том, что занятия с репетитором не имеют сколько-нибудь значимого влияния на достижения слабоуспевающих старшеклассников, Е. Н. Шипкова обращает внимание на то, что «заказы» на работу репетитора родителей не справляющегося с учебой старшеклассника и родителей «хорошиста» принципиально не совпадают. Если учащиеся с высокой успеваемостью занимаются дополнительно, чтобы набрать высокие баллы на ЕГЭ и, следовательно, увеличить свои шансы поступления в вуз, то слабоуспевающим детям репетитор нужен для того, чтобы получить хотя бы удовлетворительную оценку. Для последних важно не поступление в престижное образовательное заведение, а получение аттестата об окончании школы. «Таким образом, – пишет Е. Н. Шипкова, – можно сделать вывод о результативности занятий с репетитором слабоуспевающих обучающихся, несмотря на невысокий балл ЕГЭ» [6, с. 42].

К сожалению, из-за отсутствия статистики автор не смогла подкрепить свои доводы цифрами и поэтому ограничилась лишь альтернативной интерпретацией данных НИУ ВШЭ. Не был критически проанализирован и инструментарий оппонентов.

¹ Режим доступа: <https://www.hse.ru/ru/interlabs/press/183925120.html>

² Режим доступа: <https://iq.hse.ru/news/177663890.html>

³ На сайте НИУ ВШЭ появилось сообщение о том, что статья А. Захарова и П. Лоялки стала одним из самых скачиваемых материалов ресурса.

Эмоциональную, но точную оценку работ НИУ ВШЭ дал редактор журнала «Эксперт» Александр Привалов: «Нет такой белиберды, которую достаточно ушлый (или недостаточно умный) человек не смог бы обосновать эконометрически. Пора бы запомнить, а я все удивляюсь. Вот и выводы упомянутой выше работы меня удивили: оказывается, услуги репетиторов и курсов помогают только хорошим ученикам, да и тем чуть-чуть; ребятам же с низкой успеваемостью “теневое образование” и вообще ничего не дает (речь идет, естественно, о баллах ЕГЭ)... Трудно найти логичное объяснение тому, что прибавление баллов в верхней части шкалы репетиторам хоть как-то удается, а в нижней (где, на самом-то деле, двигаться проще) – нет» [11].

На наш взгляд, эконометрика здесь ни при чем. Сенсационные результаты объясняются банальными ошибками, допущенными как в инструментарии, так и в методологии исследований НИУ ВШЭ.

Материалы

Для анализа проблемы обратимся непосредственно к текстам работ Высшей школы экономики. Рассмотрим их по мере опубликования.

Результаты первого исследования (автор – И. А. Прахов, сотрудник Института институциональных исследований НИУ ВШЭ) изложены в двух статьях [12, 13]. В качестве исследовательской базы использовались данные социологического опроса семей об особенностях подготовки к поступлению в вуз и результатах ЕГЭ их детей в 2010 г. В 16 крупных городах России (Москва, Санкт-Петербург, Волгоград, Воронеж, Екатеринбург, Казань, Красноярск, Нижний Новгород, Новосибирск, Омск, Пермь, Ростов-на-Дону, Самара, Саратов, Уфа, Челябинск) были опрошены по 100 семей.

Эффективность дополнительных занятий по подготовке к ЕГЭ (на подготовительных курсах и с репетиторами) выявлялась путем сравнения разницы между средней оценкой аттестата за 9-й класс и баллами ЕГЭ у учащихся, как не посещающих такие занятия, так и пользующихся подобными услугами.

В итоге был сделан вывод о том, что дополнительная подготовка к ЕГЭ имеет низкую результативность: эффект от занятий на подготовительных курсах достаточно мал и может принести абитуриенту в среднем от 1,5 до 3,6 балла. Продолжительность обучения на курсах, по подсчетам автора, умеренно влияет на оценки за ЕГЭ (студенты, прошедшие цикл подготовки на длительных курсах, получают ориентировочно на 3 балла больше). Посещение репетиторских занятий положительно (но также умеренно) сказывается на оценке за ЕГЭ только по русскому языку; качество занятий с репетиторами по математике на баллах ЕГЭ не отражается. Завершает публикацию следующая фраза: «Таким образом, *нельзя утверждать, что те, кто тратят больше денег и усилий на подготовку к поступлению, обладают значительно более вы-*

сокими шансами на получение высоких финальных результатов» [12, с. 107]. (курсив наш – А. Н., С. К.). Умозаключение, к которому подводит А. И. Прахов, более чем «оптимистично»: к ЕГЭ можно не готовиться! Бесполезно!

Другое исследование проводилось заместителем заведующего Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования НИУ ВШЭ А. Захаровым и ведущим научным сотрудником этого института П. Лоялкой в рамках реализации проекта «Углубленный анализ результатов исследований качества образования в контексте экономических показателей образования» (руководители М. Карной, И. Д. Фрумин). Оно было опубликовано в англоязычном варианте: «Does shadow education help students prepare for college?» («Помогает ли “теневое образование” старшеклассникам поступить в вуз?» [14].

Эмпирическую базу работы составляли данные социологического опроса, проведенного в 2010 г. в школах Псковской, Ярославской областей и Красноярского края. Для участия в опросе общеобразовательные организации отбирались с использованием стратифицированной случайной выборки. В каждом из выбранных учреждений респондентами были все учащиеся 11-х классов. Всего в опросе приняли участие 2938 человек из 127 школ. В дополнение к этим данным были изучены результаты ЕГЭ выпускников. Исследование было сфокусировано на итоговых баллах аттестации по математике и русскому языку (которые учитываются большинством вузов при зачислении абитуриентов). При этом специалисты ВШЭ ставили перед собой задачу выявления максимально чистого эффекта влияния на баллы ЕГЭ «теневого образования», к которому они наряду с полулегальными репетиторством и частными курсами отнесли и официально функционирующие при вузах и колледжах подготовительные курсы, а также дополнительные занятия в школе – т. е. все формы занятий, не связанные с поурочной деятельностью непосредственно в школах.

Ожидаемая «апагога» работы сводится к тому, что «*“теневое образование” не имеет значимого эффекта для достижения <удовлетворительных результатов> слабоуспевающими старшеклассниками, но дает положительный эффект относительно достижений учащихся с высокой успеваемостью*» (перевод наш – А. Н., С. К.; в оригинале: «Our findings show that participating in shadow education has no positive impact on the achievement of low-achieving students, but rather has a positive and significant impact on the achievement of high-achieving students») [14, с. 19].

Несмотря на различия в подходах к анализу проблем, выводы указанных исследований НИУ ВШЭ оказались удивительно схожи: дополнительная подготовка к ЕГЭ малопродуктивна.

Результаты

Сходство выводов специалистов НИУ ВШЭ не является случайным. Оно стало следствием одних и тех же допущенных ими ошибок.

1. *Ошибки выборки.* Выборка в исследовании И. А. Прахова имеет существенное смещение в пользу академически успешных выпускников школ, так как опрашивались семьи студентов, успешно поступивших в вузы и колледжи для дальнейшего обучения. Опрос по 100 семей из 16 городов, на наш взгляд, не более чем ухищрение, призванное подтвердить его репрезентативность. Коллеги И. А. Прахова из ВШЭ (А. Захаров и П. Лоялка) обошлись всего тремя регионами, но выборка у них статистически более состоятельная: в опросе участвовали все одиннадцатиклассники случайно выбранных школ.

Просчет А. И. Прахова заключается также в том, что при формировании выборки был проигнорирован крайне важный критерий: действительный уровень школьной подготовки участников ЕГЭ, предшествующий занятиям на курсах и с репетиторами. Ведь на решение заниматься дополнительно влияет, прежде всего, исходное недостаточное качество знаний учащихся, а не формальные признаки: регион проживания, пол, состав семьи, тип школы и т. д.

Из-за того, что опрашивались выпускники школ, поступившие в вузы, доля лиц, получивших по математике до 40 баллов, в выборке А. И. Прахова составляет всего 11%, в то время как по данным ФИПИ в 2010 г. этот результат показали почти 40% учащихся, сдававших ЕГЭ. И, наоборот, доля получивших свыше 80 баллов в выборке рассматриваемого исследования составляет 8%, тогда как в действительности их было менее 1%¹. В результате *данные о слабых школьниках в исследовании И. А. Прахова оказались практически не представлены*. Из 109 тыс. выпускников этой категории² было опрошено всего 130 человек, т. е. 0,1% от общей совокупности респондентов³. Выводы, базирующиеся на ответах только 8 выпускников этой категории в каждом из 16 российских городов, в том числе

¹ Итоговый аналитический отчет о результатах проведения ЕГЭ в 2010 году. Раздел 2.1. Математика. С. 4–5 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1408710028/mat11.pdf> (дата обращения: 12.09.2018).

² В 16 указанных регионах в 2010 г. в ЕГЭ по математике участвовали 280 тыс. человек. В целом по стране 39% участников получили 40 баллов и менее. Таким образом, ориентировочно численность слабых учащихся в этих регионах можно оценить в 109 тыс. человек.

³ В подобных случаях социологами рекомендуется опрашивать как минимум 10% совокупности, но не менее 500 человек. См., например: Как провести социологическое исследование / под ред. М. К. Горшкова, Ф. Э. Шереги. Москва: Политиздат, 1990. С. 67.

«миллионников» ($130/16 \approx 8$), вряд ли можно признать статистически надежными и правомерными.

В исследовании А. Захарова и П. Лоялки выборка тоже имеет огрехи.

Во-первых, в ней не представлены территории, где репетиторство распространено наиболее широко (Москва и Московская область, Санкт-Петербург и другие крупные города, на которые приходится около половины всех участников ЕГЭ), что ведет к *систематическому занижению оценки распространенности* этого явления.

Во-вторых, *все опрошенные выпускники школ были скопом зачислены в абитуриенты вузов и колледжей вне зависимости от того, собирались ли они куда-либо поступать или нет*. У нас нет официальной достоверной информации за 2010 г., но согласно отчетам ВПО-1 и СПО-1 за 2012 г., которые были размещены на портале «Открытые данные» Минобрнауки РФ, в учреждения профессионального образования поступил 661531 выпускник, окончивший школу в текущем году¹. Федеральный центр тестирования сообщает, что в 2012 г. ЕГЭ сдавали 785786 выпускников текущего года выпуска. Таким образом, 16% учащихся после окончания средней школы как минимум на год отложили продолжение своего образования, и зачислять их в абитуриенты было бы некорректно. Примерно в тех же масштабах, скорее всего, был отсеив учащихся и в 2010 г., который А. Захаров и П. Лоялка не учитывали вовсе.

2. *Ошибки в оценке уровня школьной подготовки учащихся*. Для оценки исходного уровня знаний обучающихся А. И. Прахов использовал их успеваемость по итогам завершения 9-го класса. Однако он упустил из виду, что у слабых школьников она измеряется всего одной оценкой – «три» («удовлетворительно»), так как итоговой оценки «два» («неудовлетворительно») в сегодняшней школьной аттестационной практике среднего звена не существует. Как бы плохо ни учился выпускник, ниже оценки «три» за год он не получит. Поэтому прогресс детей, занимающихся с репетитором, от липовой тройки в школе («три» пишем, «два» в уме) до тройки за ЕГЭ, пользуясь моделью И. А. Прахова, установить нельзя: от «тройки» в 9-м классе к «тройке» на ЕГЭ – какой же здесь прогресс?

Таковую же ошибку совершают А. Захаров и П. Лоялка, разбившие выпускников на две группы – со средними оценками в 10-м классе «4–5» и «2–3» – и попытавшиеся внутри этих групп выявить различия в баллах ЕГЭ выпускников, занимающихся и не занимающихся дополнительно.

¹ Из-за того, что абитуриенты имели право направлять документы сразу в несколько вузов, определить реальное число выпускников школ, поступающих в учреждения профобразования, на основе текущей статистики не представляется возможным.

Но так же, как и в вышеприведенном случае, мы вынуждены напомнить о сложившихся к настоящему моменту реалиях: двойки в 10-м классе в школах не ставят. Итог подобных изысканий предсказуем: рост баллов ЕГЭ слабых школьников, занимающихся дополнительно, не обнаружен.

3. *Использование в расчетах усредненных оценок.* Для выявления прогресса успеваемости в результате дополнительных занятий в вышеназванных исследованиях баллы ЕГЭ сопоставлялись не с оценками учащихся по математике и русскому языку, а со средним баллом аттестата. Так, эффект от занятий по русскому языку и математике И. А. Прахов определяет как разницу между результатом ЕГЭ со средней оценкой аттестата в 9-м классе. [12, с. 93]. Между тем этот показатель ничего не говорит о действительных знаниях учащихся по указанным предметам. Имея «три» по математике и русскому языку (еще раз повторим: итоговую «два» в школе ставить нельзя), выпускник может выправить средний балл аттестата отличными оценками, например, по физкультуре и технологии.

В результате массив данных у специалистов НИУ ВШЭ представлял собой настоящую «кашу» из средних баллов по всем предметам (И. А. Прахов) и фактов вовлеченности в так называемое «теневое образование», к которому были отнесены все формы подготовки, кроме официальных уроков: курсы, репетиторские и школьные внеурочные занятия (А. Захаров, П. Лоялка). Сопоставление этого месива с баллами ЕГЭ не могло показать ничего иного, кроме отсутствия связи между результатами экзамена и усилиями при подготовке к нему.

4. *Игнорирование специфики работы репетиторов* также характерно для исследований НИУ ВШЭ. Репетиторы учат, прежде всего, набирать максимальный балл. В разных дисциплинах они делают упор на заданиях, разных по степени сложности и способам оценивания. По русскому языку они, как правило, учат писать сочинение (в 2010 г. оно давало 40% тестовых баллов всей работы), стараясь не столько повысить общую грамотность, которая в основном достигается самостоятельно (прежняя часть А – ныне первая часть теста), сколько натренировать на преодоление «рогатов», которыми составители КИМов обставили написание творческого задания, для оценки которого предусмотрено 12 (!) критериев. В математике, не делая простых заданий, невозможно выполнить сложные. Здесь то, что раньше называлось частью С, – либо трудоемкие (стереометрия, планиметрия, задачи с параметром), либо олимпиадные задания, выходящие за рамки школьной программы. Научить выполнять их за год занятий репетитор может только хорошего выпускника, который в силу своей подготовки поступить в обычный вуз может и без дополнительных частных уроков. Для этого вполне достаточно «чисто» решить условную «часть В» (повышенного уровня). В силу отличий в системе перевода первичных баллов

в тестовые и соотношения заданий базового, повышенного и высокого уровня сложности дополнительные занятия по русскому языку дают больший прирост баллов, чем по математике. Именно по этой причине численность 100-балльников по русскому языку всегда намного больше, чем по математике. Данных обстоятельств исследовательская модель И. А. Прахова не учитывала, поэтому роль репетиторов-математиков в подготовке к ЕГЭ им не установлена.

Что касается А. Захарова и П. Лоялки, особенности работы репетиторов разных дисциплин совершенно не интересуют.

Как же специалисты НИУ ВШЭ выбирались из той ловушки, в которую они сами себя загнали?

И. А. Прахов, видя, что обнаруженная им «бесполезность» репетиторства плохо согласуется с широким его распространением, вынужден был сделать оговорки, что репетиторство все же может помочь хорошо подготовленным ученикам получить крохи баллов, которые пригодятся для поступления в престижные вузы. Автора почему-то не насторожила парадоксальность собственного заключения: подготовка к ЕГЭ, кроме школьных уроков (т. е. все прочие ее виды), ухудшает результат [12, с. 98]. Когда это и где дополнительные занятия систематически снижали уровень знаний школьников?!

А. Захаров и П. Лоялка в свой черед пустились в откровенные домыслы: слабым учащимся, мол, не хватает информации о степени эффективности (или пригодности) программ «теневого образования» – занятий, которые они посещают помимо школы. Они попадают к плохим репетиторам или на плохие курсы, так как не разбираются в качестве образовательных услуг и не могут в случае необходимости вовремя поменять их поставщика. Весьма странный вывод: ведь репетиторов нанимают не сами дети, а их родители.

Заключение

Ошибки в рассмотренных исследованиях НИУ ВШЭ заложены уже на стадии проектирования социологических анкет и сбора первичной информации. Вместо того чтобы выяснять действительный уровень подготовки школьников по русскому языку и математике, авторы сделали ставку на самый обобщенный показатель – «средний балл аттестата», плохо дифференцирующий большинство учащихся по уровню знаний по данным предметам. Сравнение баллов ЕГЭ со средней оценкой аттестата практически ничего не говорит о достижениях школьников при подготовке к обязательным экзаменам вне зависимости от того, занимались ли они с репетиторами или нет.

Авторы обсуждаемых работ также не учли, что школьная отметка «три» по любой дисциплине практически не дифференцирует слабых учащихся по уровню подготовки. В результате обнаружить влияние дополнительных занятий на баллы ЕГЭ не получилось.

К сожалению, вынуждены констатировать, что к вышеназванным изысканиям вполне применима фраза знаменитого математика Анри Пуанкаре: «Социология – это наука с максимальным множеством методов и минимальными результатами». Именно увлечение формальными математическими процедурами в ущерб содержательному анализу проблемы привело специалистов НИУ ВШЭ к опрометчивым выводам. Предложенные ими решения проблемы нельзя признать удовлетворительными, а вопрос об эффективности работы репетиторов с научной точки зрения так и остался открытым. С практических же позиций для учащихся и их родителей вопрос об эффективности индивидуальных занятий давно решен. За репетиторов они всё чаще и чаще «голосуют ногами».

Список литературы

1. Рощина Я. М., Лукьянова К. М. Образовательные и экономические стратегии обучающихся // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. 2010. № 5 (45).
2. Соболевская О. В. Репетиторы не помогут троечникам успешно сдать ЕГЭ // Научно-образовательный портал IQ НИУ ВШЭ [Электрон. ресурс]. 2016, 18 января. Режим доступа: <https://iq.hse.ru/news/177663890.html> (дата обращения: 12.09.2018).
3. Бурдяк А. Я. Дополнительные занятия по школьным предметам: мотивация и распространенность // Мониторинг общественного мнения. 2015. № 2. С. 96–112.
4. Бугулова И., Зайков Н., Ивойлова И. Каждый четвертый школьник готовится к ЕГЭ с репетитором // Российская газета. Федеральный выпуск № 7224 (58). 20.03.2017 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2017/03/20/uchenye-podgotovka-k-ege-s-repetitorom-pribavit-lish-neskolko-ballov.html> (дата обращения: 02.09.2018).
5. Терехина С. Школьники не могут сдать ЕГЭ без репетитора // Русская планета: медиапортал [Электрон. ресурс]. 31 марта 2015. Режим доступа: <http://rusplt.ru/society/shkolniki-ne-mogut-sdat-ege-bez-repetitora-16197.html> (дата обращения: 10.09.2018).
6. Шипкова Е. Н. Репетиторство как проблема педагогической науки и практики // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 39–46.
7. Нуриева Л. М., Киселев С. Г. О чем говорит средний балл ЕГЭ? // Образование и наука. 2017. № 6. С. 33–51.
8. Крылова Н. Г. Репетиторы выходят из тени // Народное образование. 2011. № 5. С. 180–184.
9. Базжина Т. В. В ожидании экспертного влияния // Вопросы образования. 2009. № 3. С. 287–296.
10. Брэй М. Частное дополнительное обучение (репетиторство): сравнительный анализ моделей и последствий // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 65–83.
11. Привалов А. О репетиторстве и его уроках // Эксперт [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://expert.ru/expert/2016/04/o-repetitorstve> (дата обращения: 12.09.2018).

12. Прахов И. А. Единый государственный экзамен и детерминанты результативности абитуриентов: роль инвестиций в подготовку к поступлению // Прикладная эконометрика. 2012. № 3 (27). С. 86–107.

13. Прахов И. А. Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 74–99.

14. Loyalka P. K., Zakharov A. Does Shadow Education Help Students Prepare for College? // Higher School of Economics Research Paper. № WP BRP 15/EDU/2014 (January 27, 2014). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2385856> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2385856> (дата обращения: 12.09.2018).

References

1. Roshchina Ya. M., Lukyanova K. M. Educational and economic strategies of students. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya. Inf. Byulleten' = Monitoring of the Economics of Education. News Bulletin*. 2010; 5 (45). (In Russ.)

2. Sobolevskaja O. V. Private tutors do not help C students pass the USE successfully. *Nauchno-obrazovatel'nyy portal IQ NIU VSHE = Scientific and Educational portal IQ HSE* [Internet]. 2016 [cited 2018 Feb 19]. Available from: <https://iq.hse.ru/news/177663890.html> (In Russ.)

3. Burdyak A. Ya. Additional studies on school subjects: Motivation and prevalence. *Monitoring obshchestvennogo mneniya = Monitoring of Public Opinion*. 2015; 2 (126): 96–112. (In Russ.)

4. Bugulova I., Zajkov N., Ivojlva I. Every fourth school student prepares for the USE with a tutor. *Rossiyskaya gazeta* [Internet]. 2017 Mar 20 [cited 2018 Sep 02]; 7224 (58). Available from: <https://rg.ru/2017/03/20/uchenye-podgotovka-k-ege-s-repetitorom-pribavit-lish-neskolko-balloov.html> (In Russ.)

5. Terehina S. Shkol'niki ne mogut sdat' EGJe bez repetitora. *Russkaja planeta: me-diaportal = Russian Planet: Media Portal* [Internet]. 2015 Mar 31 [cited 2018 Sep 10]. Available from: <http://rusplt.ru/society/shkolniki-ne-mogut-sdat-ege-bez-repetitora-16197.html> (In Russ.)

6. Shipkova E. N. Tutoring as a problem of pedagogical science and practice *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2018; 2: 39–46. (In Russ.)

7. Nuriyeva L. M., Kiselev S. G. What does the average USE score mean? *Obrazovaniye i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 6: 33–51. (In Russ.)

8. Krylova N. G. Tutors come out of the shadows. *Narodnoye obrazovaniye = People's Education*. 2011; 5: 180–184. (In Russ.)

9. Bazhina T. V. In anticipation of expert influence *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies (Moscow)*. 2009; 3: 287–296. (In Russ.)

10. Bray M. Partial additional training (tutoring): A comparative analysis of models and consequences. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2007; 1: 65–83. (In Russ.)

11. Privalov A. On tutoring and his lessons. *Ekspert = Expert* [Internet]. 2016 [cited 2018 Feb 10]. Available from: <http://expert.ru/expert/2016/04/o-repetitorstve>. (In Russ.)

12. Prahov I. A. Unified State Exam and determinants of the results of applicants: The role of investment in preparation for admission. *Prikladnaya ekonometrika = Applied Econometrics*. 2012; 3 (27): 86–107. (In Russ.)

13. Prahov I. A. Influence of investments in additional training on the results of USE. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies (Moscow)*. 2014; 3: 74–99. (In Russ.)

14. Loyalka P. K., Zakharov A. Does shadow education help students prepare for college? *Higher School of Economics Research Paper* [Internet]. 2014 [cited 2018 Feb 10]; WP BRP 15/EDU/2014 (January 27, 2014). Available from SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2385856> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2385856>

Информация об авторах:

Нуриева Люция Мухаметовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике Омского государственного педагогического университета, Омск, Россия. E-mail: liutsiya59@mail.ru

Киселев Сергей Георгиевич – социолог Центра адаптации и трудоустройства выпускников и студентов Омского государственного педагогического университета, Омск, Россия. E-mail: ksg_sd@mail.ru

Вклад соавторов в подготовку статьи равный.

Статья поступила в редакцию 07.05.2018; принята в печать 15.08.2018. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Liutsiya M. Nurieva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics and Methods of Mathematics Teaching, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. E-mail: liutsiya59@mail.ru

Sergey G. Kiselev – Sociologist, Center for the Adaptation and Employment of Graduates and Students, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. E-mail: ksg_sd@mail.ru

Contribution of the authors. Both authors contributed equally to this research.

Received 07.05.2018; accepted for publication 15.08.2018.

The authors have read and approved the final manuscript.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 378.662.147: 81108

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-164-187

CLIL-ПРАКТИКИ В ТОМСКОМ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: УСПЕХИ И НЕУДАЧИ

Т. В. Сидоренко¹, С. В. Рыбушкина², Я. В. Розанова³

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Томск, Россия.*

E-mail: ¹sidorenkot@tpu.ru, ²ryboushkinasv@tpu.ru, ³ioannastar@list.ru

Аннотация. Введение. Методы интегрированного предметно-языкового обучения, которые в мировой педагогической литературе получили название CLIL – Content and Language Integrated Learning, стали применяться в системе образования не так давно, но круг их сторонников стремительно расширяется, охватывая самые разные страны. Сущность данных методов состоит в одновременном использовании иностранного языка как объекта изучения и как инструмента овладения содержанием других предметов. Появление CLIL было обусловлено широким распространением в социуме билингвизма и потребностью справляться с сопутствующими этому процессу проблемами, в том числе с необходимостью элиминации межнациональных конфликтов; укрепления консолидации общества как фактора его социального благополучия; поддержки конкурентоспособного рынка труда и др.

Несмотря на рост популярности во всем мире и присвоение Европейским Союзом CLIL статуса одного из ведущих эффективных средств осуществления международной языковой политики мультилингвизма, механизмы и формы организации подобного обучения пока не находят должного понимания среди части представителей профессорско-преподавательского состава российской высшей школы, что в значительной мере связано с национальными особенностями и традициями. Тем не менее в глобализирующемся мировом пространстве CLIL-дидактика становится перспективным направлением высшего образования и действенным способом приобретения и совершенствования языковой и коммуникативной компетенций, обеспечивающих дальнейшую успешную профессионализацию обучающихся и облегчающих им карьерное продвижение в избранной сфере деятельности.

Цель статьи – подытожить и обсудить локальный опыт, накопленный в Томском политехническом университете (ТПУ) по внедрению учебных курсов на основе CLIL-подхода.

Методология и методы. Методологической базой экспериментальной работы по поиску оптимальных вариантов освоения иностранного языка сту-

дентами инженерных специальностей являлась концепция практико-ориентированной профессиональной подготовки. В ходе исследования были задействованы такие методы, как сравнительный анализ, синтез, обобщение, прогнозирование, проектирование, моделирование, пролонгированный мониторинг результатов обучения, наблюдение и анкетный опрос.

Результаты и научная новизна. Сформулированы и обоснованы причины актуализации в российском вузовском образовании CLIL-подхода. Представлен краткий исторический очерк дидактических концептов и временных вызовов, которые предшествовали закреплению в учебном процессе ТПУ CLIL-методик и введению в программу вуза на 3–4-м курсах дисциплины «Профессиональная подготовка на иностранном языке». Рассмотрены этапы эволюционирования преподавания иностранного языка в университете: англофикация инженерной подготовки, трансформировавшаяся в ее многопрофильную модель (ESP); создание «педагогических тандемов» – организация курсов с «двойными агентами»; и, наконец, CLIL-обучение, ключевой характеристикой и основным преимуществом которого выступает когнитивная компонента. Произведена ревизия имеющихся на сегодняшний день в ТПУ достижений и неудач в области CLIL-обучения. Описаны и разобраны примеры частных практик его реализации. Сделаны выводы о рациональности использования различных прикладных вариаций CLIL-технологии.

Практическая значимость. Результаты исследования позволили скорректировать не только основные образовательные программы вуза, но и внутренние программы повышения квалификации преподавателей. Несмотря на то, что изложенный в публикации многолетний эксперимент в одном отдельно взятом вузе не претендует на универсальность и массовое тиражирование, авторы полагают, что материалы эксперимента внесут свою лепту в органичное встраивание CLIL-курсов в целостную систему подготовки специалистов.

Ключевые слова: интегрированный подход, профессиональные и языковые компетенции, англофикация образования, многопрофильная языковая подготовка, курсы двойного агента.

Благодарности. Авторы благодарят доцента Е. К. Вдовину, профессора Н. В. Попову, коллег Джули Деарден и Тома Спезйна (Оксфордский университет) за дружескую и профессиональную поддержку, которую они оказывали на протяжении всего исследования; а также выражают признательность благотворительному фонду В. Потанина за финансирование проведенного изыскания (проект № ID GK 180000189) и рецензентам журнала «Образование и наука» за внимательное отношение к рукописи и ценные замечания, способствующие ее улучшению.

Для цитирования: Сидоренко Т. В., Рыбушкина С. В., Розанова Я. В. CLIL-практики в Томском политехническом университете: успехи и неудачи // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 8. С. 164–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-164-187

CLIL PRACTICES IN TOMSK POLYTECHNIC UNIVERSITY: SUCSESSES AND FAILURES

T. V. Sidorenko¹, S. V. Rybushkina², Ya. V. Rosanova³

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia.

E-mail: ¹sidorenkot@tpu.ru, ²rybushkinasv@tpu.ru, ³ioannastar@list.ru

Abstract. *Introduction.* Content and Language Integrated Learning (CLIL) has recently been applied into education system, but a range of supporters is rapidly increasing, covering diverse countries. The CLIL approaches simultaneously use a foreign language as an object to studying and as an instrument to learning other subjects. The emergence of CLIL was related to a wide distribution of bilingualism in society and the need to cope with the problems related to this process, including the elimination of international conflicts, the consolidation of society as the factor of a social well-being, the support of a competitive labour market, etc.

Despite growing popularity of CLIL across the world and recognised status by the European Union as one of the leading effective means to implementing international language policy of multilingualism, the academic teaching staff of Russian higher school does not still fully understand the organisational mechanisms and forms of a similar learning process, largely as a result of national characteristics and traditions. In a globalising world, CLIL didactics is currently becoming a perspective direction of higher education and an effective way both of acquiring and improving language and communicative competencies to provide further successful professionalisation of students and to facilitate their career promotion in the chosen field of activity.

The *aim* of this paper was to sum up and discuss the experience of Tomsk Polytechnic University in conducting CLIL-based courses.

Methodology and research methods. The concept of practice-oriented vocational education was used as the methodological base of the experimental work in order to search optimal variants when developing foreign language knowledge in the students of engineering specialties. In the course of the research, the approaches of comparative analysis, synthesis, generalisation, forecasting, design, modelling, prolonged monitoring of learning outcomes, observation and questionnaire survey were applied.

Results and scientific novelty. The actualising reasons for CLIL approach in the Russian high school education were formulated and proved. The brief historical overview of didactic concepts was presented. The authors analysed temporary challenges which preceded the implementation of CLIL methodologies in the learning process of Tomsk Polytechnic University (TPU) and the introduction of programme "Vocational Training and Education in a Foreign Language" (3rd-4th years of education). The stages of teaching foreign language evolution at the university were distinguished: the anglicisation of engineering education transformed into multidisciplinary model of English for Specific Purpose (ESP); the creation of "pe-

dagogical tandems” – the organization of courses with “double agents”; and, finally, CLIL training in which a cognitive component can be seen as the key characteristic and the main advantage. Success and failure in the field of CLIL practices available today at TPU were revised. The examples of private implementable practices were described and analysed. The research findings revealed the rationality when using various applied variations of CLIL methodology.

Practical significance. The research outcomes allowed the authors to adjust not only the main educational programmes of higher education institution, but also internal programmes of professional development of teachers. Although the long-term experiment summarised in the publication in a single higher education institution does not apply for universality and mass circulation, the authors believe that experimentative materials will contribute to consistent embedding of CLIL courses into a complete system of vocational training.

Keywords: content-language integrated learning, professional and language competencies, anglicisation of education, multidisciplinary language learning, double-agent courses.

Acknowledgements. The authors would like to show their gratitude to Associate Professor E. K. Vdovina, Professor N. V. Popova, and to Julie Dearden and Tom Spain (Oxford University) for friendly and professional support in the course of the research. The authors thank V. Potanin Fund that provided the authors with the financial support to conduct the present research (Project № ID GK 180000189). The authors are also grateful to anonymous reviewers of the Education and Science Journal for the high quality of the comments submitted.

For citation: Sidorenko T. V., Rybushkina S. V., Rosanova Ya. V. CLIL practices in Tomsk Polytechnic University: Successes and failures. *The Education and Science Journal*. 2018; 8 (20): 164–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-164-187

Введение

В настоящее время в российских вузах наблюдается довольно активное внедрение курсов, основанных на интегрированном предметно-языковом обучении (далее CLIL), совмещающем освоение иностранного языка с овладением профессиональными компетенциями. Однако пока рано говорить о четко сформированной практике использования CLIL-технологии, позволяющей увеличить эффективность образовательного процесса. Аккумуляция и обсуждение экспериментального опыта некоторых наиболее «смелых» вузов может явиться очень важным этапом в российской «CLIL-эволюции». В данной статье мы попытались акцентировать специфику отечественных наработок применения CLIL в высшей школе, поскольку, несмотря на схожесть потребностей российского и европейского высшего образования, следует учитывать разницу националь-

ных социальных мотивов и экономических возможностей вкупе с культурными и ментальными особенностями студентов и преподавателей.

Ниже будут рассмотрены причины актуализации CLIL-подхода в российском вузовском обучении, представлен краткий исторический очерк дидактических концептов и временных вызовов, которые предшествовали его появлению, приведены примеры частных практик и дан авторский анализ имеющихся на сегодняшний день достижений, а также выделены вопросы, требующие обсуждения и переосмысления. Необходимо принять во внимание, что описанный далее методический опыт получен исключительно в условиях одного отдельно взятого вуза – Томского политехнического университета (далее ТПУ) и не претендует на универсальность и массовое транслирование.

Обзор литературы

Изучение работ, посвященных CLIL, позволило нам сделать вывод о высокой популярности этого подхода к обучению именно в университетской среде. Однако очевидна фрагментарность научных знаний о его специфике и потенциале, основанных преимущественно на практике, и их обусловленность национальным контекстом.

История возникновения и распространения CLIL-подхода начинается примерно с начала 1990-х гг. (если не принимать за точку отсчета этап зарождения билингвального обучения на уровне школьного образования в провинции Квебек¹ (Канада)). Его родоначальником принято считать Дэвида Марша, который в 1994 г. ввел в научно-педагогическую литературу термин «CLIL», а позднее описал CLIL-методику, сущность которой состояла в применении иностранного языка как инструмента для изучения других предметов.

CLIL-подход эволюционировал в различных странах по-разному. Государственные системы образования в Северной Америке приняли и адаптировали его несколько быстрее, чем в Европе, Южной Америке и Азии. Начиная с 2000 г. Европейский Союз наделяет CLIL статусом одного из ведущих эффективных средств по развитию мультилингвизма и ведению международной языковой политики в Европе («Promoting Language Learning and Linguistic Diversity»²; «A Guide to Languages in EU»³).

¹ Baker C., Jones S. P. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

² European Commission. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an action plan 2004–2006. Brussels: EU, 2003. P. 8. Available from: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang-en.pdf.

³ A Guide to Languages in EU. September 11, 2008. Available from: <http://www.eubusiness.com/topics/Languages/eu-languages-guide>.

В последнее десятилетие существенно возросло количество публикаций о CLIL-методиках и их практическом применении в национальных институтах образования. Примерно половина исследований нацелена на оценку эффективности CLIL-подхода с точки зрения повышения языковой компетенции студентов и школьников [1–4]; значительная часть работ отражает результаты изучения его продуктивности для формирования предметного знания [5–7]; отдельные авторы занимаются поиском возможностей и способов стимулирования когнитивного мышления с помощью CLIL [8–10].

CLIL-дидактика опирается на предложенную профессором Д. Койлом теорию «4С» [11]. На ее основе О. Майер сконструировал модель CLIL-пирамиды [12], определяющей выбор стратегии обучения и его планирование. Варианты включения когнитивного мышления в CLIL представлены в моделях коммуникации Дж. Камминса, основанных на таксономии Б. Блума¹.

Среди российских научных изысканий по обсуждаемой тематике следует выделить работы профессора Л. А. Салеховой² (Казанский федеральный университет), Е. К. Вдовиной, Н. В. Поповой, М. С. Коган (Санкт-Петербургский государственный политехнический университет им. Петра Великого), К. М. Иноземцевой, Е. Н. Бондалетовой, Т. Д. Борисовой (Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана), Д. Ю. Буренковой и С. А. Гудковой (ТГУ) [13–17].

История вопроса

Англофикация инженерного образования в ТПУ (1998–2005 гг.)

Попытки англофикации инженерного образования в ТПУ начались значительно раньше, чем этот вызов был принят остальными российскими техническими вузами. В 1998 г. по инициативе ректора Ю. П. Похолокова в университете была предпринята «смелая языковая реформа» по интенсификации обучения иностранному языку (ИЯ) студентов всех направлений подготовки. Предполагалось увеличение преподавательского персонала в 5 раз, сетки часов – в 6 раз, а также, в силу долгосрочности

¹ Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook 1, cognitive domain. New York: Longman. 1956

² Салехова Л. А. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 2008. 447 с.

программы, многократное увеличение бюджета на развитие и поддержку языкового образования в университете.

Целью первого этапа модернизации было создание мультязыковой среды для обеспечения высоких темпов развития академической мобильности и, как следствие, роста уровня интернационализации вуза. В качестве новой парадигмы языкового образования университет выдвинул следующий постулат: «Изучение иностранных языков – неотъемлемая часть подготовки специалистов, которые должны достичь уровня владения ИЯ, позволяющего им продолжить обучение в любой точке мира» [18].

Воплощение в жизнь реформы потребовало применения особых методик, выбор и разработка которых давались отнюдь не легко по причине недостаточного опыта и отсутствия апробированной и выверенной методологической базы. Авторы-составители программ были единодушны лишь в том, что ИЯ в техническом вузе не должен ограничиваться умениями перевода технических текстов. Было принято решение о формировании линейной модели обучения, предполагавшей разделение студентов на группы по уровню владения ИЯ.

Ведущим методическим принципом была избрана коммуникативно-профессиональная адекватность, подразумевающая становление и совершенствование компетенций, которые составляют фундамент успешного профессионального взаимодействия и общения, и формирующаяся посредством отбора прагматичного, практико-ориентированного содержания дисциплины «Иностранный язык». Прагматичность, в свою очередь, должна была способствовать персонализации знаний и оказывать положительное влияние на мотивацию студентов, которой придавалось приоритетное значение (согласно постулату о том, что «языку нельзя научить, ему можно только научиться»).

По истечении двух лет в структуру инженерных образовательных программ в дополнение к традиционной дисциплине «Иностранный язык» был введен курс «Профессиональный иностранный язык» (612 часов), направленный на интеграцию языковой и предметной составляющих профессиональной подготовки. Основная сложность, с которой столкнулись разработчики указанного курса, состояла в комплектовании фрейма профессиональных компетенций, поскольку на тот момент обобщенные требования образовательных стандартов к владению инженерами ИЯ раскрывали их языковые потребности лишь частично. Согласно стандартам искомый уровень использования ИЯ специалистом высшей категории был нацелен на решение самых разнообразных профессиональных задач – от «составления отчетной документации до ориентации в основных закономерностях корпоративных отношений в иностранных организациях» [19].

Многопрофильная языковая подготовка (2001–2007 гг.)

Многопрофильная модель языковой подготовки (ESP) появилась как ответ на вызовы, требующие формирования у студентов релевантных компетенций в различных знаниевых областях. Обучение осуществлялось преимущественно по известной дидактической модели «theme-based learning» (на основе тематических блоков). С точки зрения организации данная модель являлась оптимальной, поскольку преподаватели-лингвисты работали автономно от представителей специальных кафедр, а значит, учебный процесс не требовал плотного взаимодействия различных структурных подразделений вуза на организационном уровне. Содержание курса не перегружалось предметными знаниями и приоритетом в его реализации по-прежнему выступало обучение языку. При таком раскладе ответственность преподавателя-лингвиста за предметную составляющую несколько ограничивалась. Курс выстраивался вокруг различных аспектов приобретаемой студентами специальности и включал ряд элементов общей инженерной тематики. Однако, несмотря на энергичные попытки университета усилить языковую подготовку обучающихся и создать для этого полноценную добротную ресурсную базу, компетенции будущих специалистов по-прежнему не соответствовали запланированным ожиданиям.

Междисциплинарные тандемы (2008–2011 гг.)

Текущий анализ продемонстрировал слабость практической компоненты содержания ESP-дисциплин, что выражалось в ограниченности ситуаций общения и узости выбора контекстно-обусловленных языковых форм. Внедрения блоков, формирующих дополнительные общеакадемические умения (по подготовке и проведению презентаций, выстраиванию аргументации и осуществлению переговоров), оказалось явно недостаточно. Процессу обучения в целом не доставало профессиональной составляющей – контентного знания, которое, по общему убеждению преподавателей ИЯ, участвующих в эксперименте, способно было положительно воздействовать на мотивацию обучающихся к освоению образовательной программы и создать у них устойчивую лингвистическую базу для текущего и дальнейшего самообразования в области лингвистической, языковой и коммуникативной компетентности, поддерживающей необходимую квалификацию специалиста.

Обработка результатов анкетирования студентов позволила сделать вывод, что обсуждение профессиональных тем в рамках курса «Профессиональный иностранный язык» сводилось, как правило, к констатации проблем при отсутствии генерации их практических решений. В ходе пе-

ревода текстов профессиональной направленности, хотя и отрабатывались навыки употребления специальной лексики и нормативных грамматических конструкций в виде отдельных «полезных» фраз и выражений, однако нередко допускались терминологические неточности и ошибки.

В итоге предлагаемый учебный материал обладал слабыми ассоциативными связями, в силу чего его усвоение носило характер так называемых «быстрых знаний», рассчитанных только на удержание в краткосрочной памяти: приобретаемые знания не успевали трансформироваться в практические умения адекватной профессиональной коммуникации, поскольку вытеснялись очередной, вновь поступающей информацией. Иными словами, развитие компетенций студентов тормозилось, согласно терминологии понятийного аппарата, принятого в таксономии Б. Блума, на уровнях «знание» «понимание» и «использование» и не успевало подняться до уровней «анализ», «синтез» и «оценка». Таким образом, когнитивные процессы у обучающихся были недостаточно интенсивны, что препятствовало формированию у них долгосрочных и качественных знаний.

Решением проблемы стало привлечение к разработке версии CLIL-технологии преподавателей-предметников, что привело к организации курсов с «двойными агентами», или, иначе говоря, к созданию так называемых «педагогических тандемов». Работа в тандамах, т. е. ведение небольшого узко-профессионального курса двумя преподавателями (лингвистом и предметником), стало очередным этапом реализации идеи междисциплинарного подхода в формате интеграции предметных и языковых знаний.

Обучение основывалось на модели «adjunct / linked learning» (интегрированное обучение). Преподаватель-предметник фокусировал свои силы и деятельность на трансляции контентного знания, а преподаватель-лингвист – на формировании языковых навыков и умений в контексте предметного содержания дисциплины «Профессиональный иностранный язык». Новая модель имела более сложную по сравнению с предыдущей структуру, поскольку подразумевала взаимодействие специалистов двух разных сфер, представителей различных кафедр – гуманитарной и технической (профильной).

Эффективность такого подхода очевидна, однако массовое внедрение подобных курсов в учебный процесс требует существенного увеличения временного ресурса на разработку и реализацию учебных материалов. Кроме того, для данной практики сложно обеспечить желаемую степень устойчивости, так как ее результативность зависит от наличия специалистов на профильных кафедрах с определенным уровнем языковой квалификации (владения языком на уровне B2).

CLIL-обучение в ТПУ (2011–2017 гг.)

В указанный период языковая компетентность стала рассматриваться многими российскими университетами не только как аспект профессиональной квалификации специалистов, но и как инструмент, способствующий развитию университета, в частности как средство, позволяющее уверенно продвигаться по пути глобализации и интернационализации образования [20–23].

Новая государственная образовательная стратегия в области интернационализации и повышения конкурентоспособности потребовали от руководства и профессорско-преподавательского состава университетов решительных действий, в том числе в области языковой политики. Так, например, индикатором достижений в дорожной карте развития ТПУ до 2020 г. обозначено «создание комфортной двуязычной академической среды, что позволит университету значительно увеличить численность иностранных студентов и активизировать участие преподавателей и студентов в международных научных проектах в ведущих мировых исследовательских центрах»¹.

На этот раз в качестве новой стратегии иноязычной профессиональной подготовки специалистов университет сделал выбор в пользу интегрированного обучения языку и специальности, при котором ИЯ выступает инструментом передачи предметных знаний, а ведущим (и единственным) преподавателем является преподаватель-предметник. Лингвисты несут ответственность только за базовую языковую подготовку студентов на 1–2-м курсах. Отныне модель языковой подготовки дополнилась дисциплиной «Профессиональная подготовка на иностранном языке». Таким образом, на 3–4-м курсах дисциплина «Профессиональный иностранный язык» перестала существовать, а отведенные на нее часы переместились в рабочую программу новой дисциплины, дидактика которой строится на основе CLIL-методики.

К моменту внедрения нового курса (дисциплины) у университета уже имелся достаточно большой опыт по ведению преподавателями-предметниками занятий на ИЯ, соответственно, наличествовал и определенный арсенал методических разработок, в том числе созданных с помощью лингвистов. Однако при реализации нового предмета возникли следующие вопросы:

- какой уровень владения ИЯ преподавателя-предметника можно считать достаточным для реализации CLIL-курса?
- можно ли делегировать преподавание курса лингвистам, если речь идет о курсе общеакадемической направленности?

¹ Программа повышения конкурентоспособности ТПУ среди ведущих мировых научно-образовательных центров [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://tpu.ru/today/programs/viu> (дата обращения 20.08.2018)

- может ли курс CLIL иметь не сугубо предметную составляющую, а быть направленным, например, на формирование умений академического письма и научной коммуникации?
- каков характер взаимодействия языковых и предметных кафедр?
- может ли курс на английском языке повторять ранее изученный материал на родном языке?
- каким по сложности должен быть курс, чтобы не спровоцировать потерю контентного знания?
- что принимать за содержание – предмет или язык?
- что и как оценивать?
- каковы методические подходы компенсации низкого уровня владения ИЯ среди студентов?

Многие из этих вопросов до сих пор остаются открытыми. Объясняется это преимущественно тем, что каждое использование CLIL-методик в мировой практике имеет свою локальную или национальную направленность, будь то лингвистическая консолидация общества при высокой миграции наций или академическая мобильность в университетах [16].

Материалы и методы

CLIL-методика

CLIL чаще всего определяется как дидактическое средство, позволяющее сформировать у студентов лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений [17].

CLIL-обучение часто представляется в виде концепции «4С» (Culture, Communication, Content, Cognition) (рис. 1).



Рис. 1. Классическая концепция «4С» CLIL-обучения

Fig. 1. The 4Cs framework of CLIL

В отличие от ESP-обучения, которое базируется на идентичных компонентах, но имеет целью прежде всего обучение языку, отправной точкой в концепции «4С» является профессиональный контент (предметное содержание), тогда как остальные элементы системы – это то, за счет чего происходит формирование контентного знания. Визуализируем сказанное на конкретном примере – варианте CLIL-карты [17] (рис. 2).

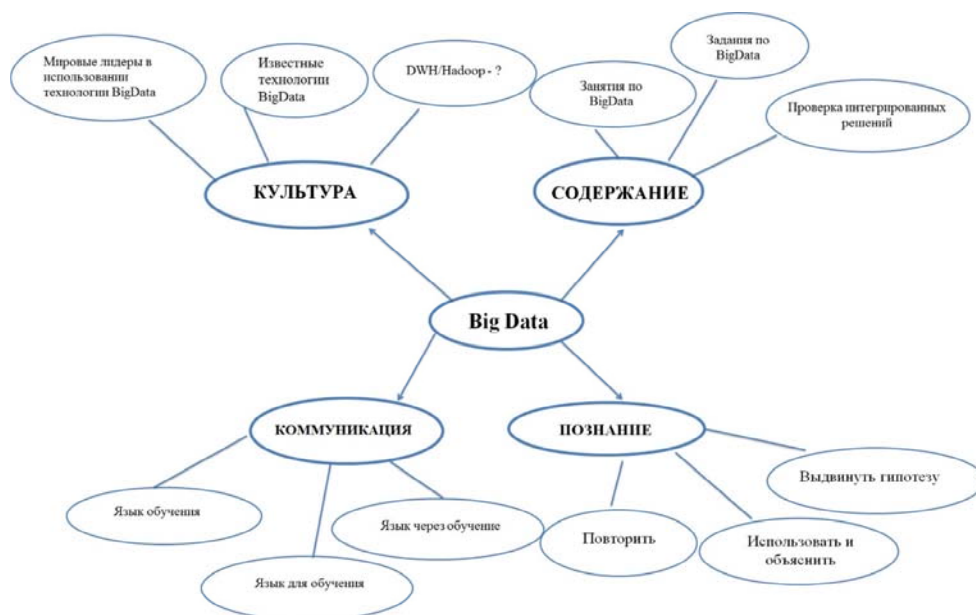


Рис. 2. CLIL-концепция на практике

Fig. 2. Sample themed CLIL map

Специфика CLIL-курсов заключается в выборе правильного баланса между уровнем трудности содержания и языковыми средствами его выражения, т. е. между профессиональной и лингвистической компетенциями.

Схематично это можно выразить так: **cLil** = несложный контент (**c**ontent) + неадаптированный язык (**L**anguage) или **CLil** = сложный контент (**C**ontent) + адаптированный язык (**l**anguage), т. е. повышение языковой сложности должно компенсироваться снижением предметной сложности и наоборот. Такая сбалансированность достигается тщательным планированием и отбором контента, который обладает лингвистическим потенциалом, а также одновременно спектром выбора языковых структур, наиболее типичных для определенной предметной области [8].

Установление баланса возможно за счет использования метода последовательной трудности (scaffolding approach), основанного на принципах:

- дуальности (возможности перехода на родной язык в случаях необходимости);
- оптимальности (сбалансированности количества и качества);
- когнитивности (связи мышления и речи);
- интерактивности (вовлеченности в процесс).

Блок «Коммуникация» в CLIL-карте (рис. 2) включает три составляющие – «язык обучения», «язык для обучения» и «язык через обучение». Данное разделение является вспомогательным механизмом как для более четкого определения функции ИЯ в CLIL-курсе, так и для корректного отбора учебного (в языковом смысле) материала [17].

Если концепция «язык обучения» (*language of learning*) широко распространена и хорошо известна, то другие два понятия – «язык для обучения» (*language for learning*) и «язык через обучение» (*language through learning*) – требуют пояснения.

Кратко охарактеризуем каждое из них.

Язык для обучения – это тот уровень ИЯ, который необходим студенту, чтобы свободно ориентироваться в процессе приобретения избранной специальности. Студент должен уметь задавать вопросы и отвечать на них, аргументированно выражать согласие и несогласие, писать заметки, участвовать в проектах. Преподавателю следует создавать педагогические условия, обеспечивающие формирование набора компетенций, позволяющих студентам справляться с задачами перечисленных типов.

Язык через обучение – это ИЯ, который студенты осваивают через взаимодействие с новым содержанием, соприкасаясь с новой терминологией и новыми понятиями при работе с аутентичными источниками.

Итак, установление «языкового баланса» в рамках реализации CLIL-методики начинается с определения ключевых лексических единиц, которые будут необходимы для понимания контекста и концептов дисциплины.

Отбор релевантного языкового компонента – важная задача. Обучение языку организуется скорее посредством концептуального понимания предметной области, нежели посредством грамматических знаний. При этом изучение грамматики не исключается и не игнорируется, однако подход к ней осуществляется через освоение компонентов профессиональной коммуникативной и мыслительной деятельности.

В качестве ключевой характеристики и основного преимущества CLIL-обучения исследователи выделяют его когнитивную составляющую. Так, согласно Д. Маршу (D. Marsh), «CLIL – это такая форма организации обучения, которая не только способствует укреплению языковой компе-

тенции, но и может оказывать влияние на формирование концептуального представления, в буквальном смысле на то, как мы думаем, из-за привлечения различных горизонтов мышления» [24].

Когнитивная компонента CLIL-подхода отображена в коммуникативной модели Дж. Камминса, в основу которой положена таксономия Б. Блума – классификация учебных целей в познавательной сфере, дающая возможность организовать различные мыслительные процессы в сознании студентов в ходе освоения ими образовательной программы (ОП) как иерархию, где каждый уровень отражает определенные способности учащихся (рис. 3). В соответствии с этой теорией мыслительные навыки низшего порядка: знание (способность запоминать и воспроизводить факты, не обязательно осмысляя их), понимание (умения понимать и интерпретировать освоенную информацию) и их применение (способность использовать изученный материал в новых ситуациях, например, при решении профессиональных проблем) – свойственны общей языковой, или базовой межличностной коммуникативной компетенции (BICS – Basic Interpersonal Communicative Skills). Мыслительные навыки высшего порядка: синтез (способность соединять части в целое), оценка (способность судить о ценности материала для достижения конкретной поставленной цели) и анализ (способность разбивать информацию об объекте на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура) – относятся к когнитивной академической языковой компетенции (CALP – Cognitive Academic Language Proficiency) [25] (рис. 4).

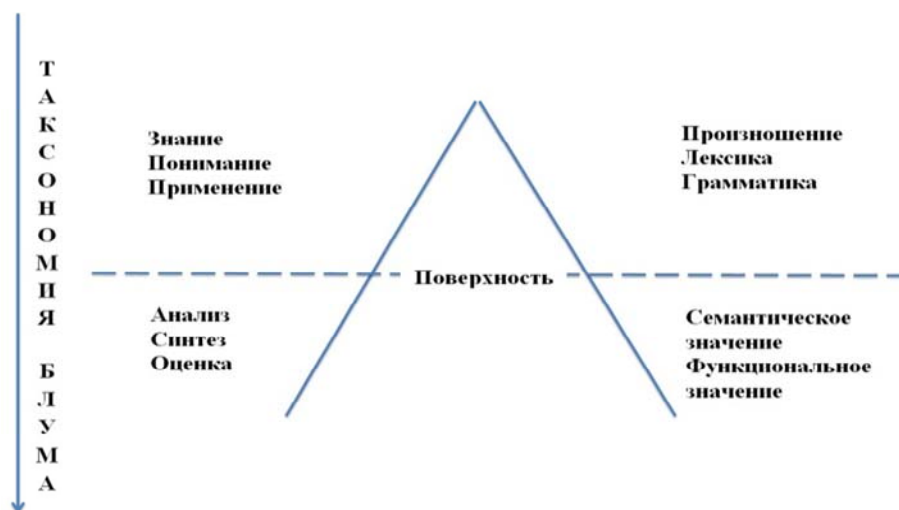


Рис. 3. Таксономия Блума в приложении к модели Дж. Камминса
Fig. 3. Bloom's Taxonomy

На рис. 4, где изображена двухфазовая модель Дж. Камминса, вертикальная ось разделяет плоскость обучения коммуникативным навыкам и умениям на области (квадранты): первый и третий квадранты (Кв. 1 и Кв. 3) соответствуют ESP – контекстно-обусловленному (поддерживаемому контекстом) обучению – и различаются лишь уровнем сложности; второй и четвертый квадранты (Кв. 2 и Кв. 4) – зона развития когнитивных умений, т. е. контекстно-необусловленного обучения – CLIL, в рамках которого у студентов складываются фрагменты нового знания. В данном процессе формирования знаний задействованы умения высшего порядка – анализ, синтез и оценка. Такую модель в высшей школе часто используют в качестве теоретической образовательной основы технологии CLIL.

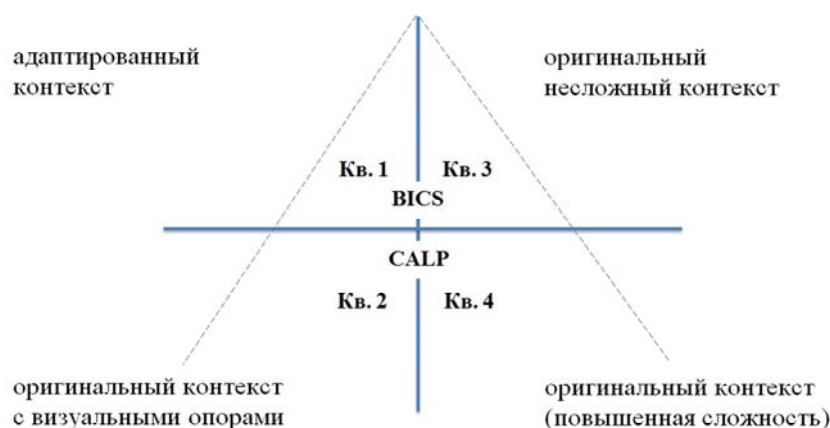


Рис. 4. Двухфазовая коммуникативная модель Дж. Камминса: контекстно-обусловленное обучение (ESP) и контекстно-необусловленное обучение (CLIL)

Fig. 4. Cummins' 2-phase communication model: context embedded learning (ESP) and context reduced learning (CLIL)

Инструменты оценивания

Чтобы провести оценку успешности процесса обучения, необходимо сформулировать четкие критерии желаемого результата. Для этого недостаточно руководствоваться формулировками типа «уметь использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности». Критерии должны быть четкими, прозрачными и точно измеряемыми. Совершенно очевидно, что они будут жестко коррелировать с целями обучения.

Некоторые исследователи в качестве диагностического инструментария используют такие индикаторы, как

- правильность, логичность и уместность использования предметного знания в речевой деятельности, в том числе на русском языке;

- знание терминологического минимума по предмету;
- знание языковых коммуникативных клише (стереотипных выражений) на иностранном языке;
- умение извлекать информацию из иноязычных источников в предметной области;
- умение объяснять, оценивать и интерпретировать явления и факты, относящиеся к сфере профессиональных интересов и т. д.¹

В реализации CLIL-курсов особое место занимает возможность самооценивания, поскольку ведущим принципом обучения в данном случае является коммуникация при взаимодействии, а следовательно, навыки и умения представлять себя и свою деятельность как звено большой цепи общей деятельности и определять меру собственного в ней участия и вклада в общее дело, что активизирует развитие самоанализа и саморефлексии.

Удобным и показательным измерительным инструментом при самооценивании являются задания, включающие набор утверждений, выраженных согласно формуле «знаю / могу».

Результаты исследования (CLIL-эксперимента)

Как и следовало ожидать, при реализации CLIL-обучения в ТПУ наиболее острым оказался кадровый вопрос. Единственным критерием отбора участников эксперимента было наличие у преподавателей сертификата по иностранному языку, свидетельствующего о присвоении им уровня В2 по общеевропейской шкале компетенций владения ИЯ. Методическая поддержка со стороны университета не была предварительно проведена на должном уровне и в результате мы столкнулись с разобщенными интерпретациями сути CLIL-подхода среди преподавателей, что порождало попеременное доминирование то предметной, то языковой цели.

Описание некоторых практик в виде отдельных занятий, проводившихся в процессе пилотной реализации CLIL-обучения в Томском политехническом университете, дано в таблице.

Прокомментируем представленные в таблице практики с пояснением их корректности и степени успешности (достоинств и недостатков).

Практика 1. Дидактическая цель обучения была направлена на формирование общих академических навыков и не фокусировалась непосредственно на предметном знании, что не противоречило общим дидактическим принципам дополнения и функциональности.

¹ Салехова Л. А. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 2008. 447 с.

CLIL-практики ТПУ
CLIL practice of TPU

<i>Практика 1</i>	<i>Практика 2</i>
<i>Дисциплина:</i> Компьютерный анализ данных (бакалавриат) Место дисциплины в образовательной программе: дополнение ранее изученной дисциплины (модуль) Уровень ИЯ преподавателя/ студентов: B1 / A2 – B2 Использование русского языка: 100% Дидактическая цель: обучение технологиям работы с информацией на ИЯ Форма организации: перевод статьи на РЯ Темп занятия: невысокий Активность студентов: слабая	<i>Дисциплина:</i> Мощные газовые лазеры (магистратура) Место дисциплины в образовательной программе: новая дисциплина Уровень ИЯ преподавателя/ студентов: B2 / A1 – B1 Использование русского языка: нет Дидактическая цель: обучение общим понятиям предметной области на ИЯ Форма организации: игра, лекция, дискуссия, чтение, взаимное обучение Темп занятия: невысокий Активность студентов: высокая
<i>Практика 3</i>	<i>Практика 4</i>
<i>Дисциплина:</i> Алгоритмы и структуры данных (бакалавриат) Место дисциплины в образовательной программе: часть дисциплины, изучаемой на русском языке (модуль) Уровень ИЯ преподавателя/ студентов: B2 / B1 Использование русского языка: двуязычный учебник Дидактическая цель: обучение общим понятиям предметной области на ИЯ Форма организации: консультирование студентов по подготовке отчета при выполнении лабораторной работы Темп занятия: невысокий Активность студентов: средняя	<i>Дисциплина:</i> Введение в системы управления (бакалавриат) Место дисциплины в образовательной программе: дублирование изучаемой дисциплины на русском языке (модуль) Уровень ИЯ преподавателя/ студентов: B2 / B1 Использование русского языка: объяснение сложных понятий Дидактическая цель: обучение общим понятиям предметной области на ИЯ Форма организации: активные методы обучения Темп занятия: невысокий Активность студентов: выше средней

Несмотря на то, что место курса было определено в образовательной программе, его название несколько расходилось с содержанием занятия.

Возникали вопросы: насколько системно выстроен курс и как отдельное занятие по формированию гибких качеств (анализ, поиск, обработка) работает на результаты обучения, обозначенные в рабочей программе?

Наблюдения показали, что нехватка лингвистической подготовки преподавателя (недостаточное знание им специфики технического перевода,

построения английских фраз и терминологии) вынуждала его постоянно переходить на родной язык, что, в свою очередь, приводило к искажению цели обучения и отказу (по умолчанию) студентами пользоваться ИЯ как инструментом общения. Таким образом, все мыслительные процессы обучающихся осуществлялись на русском (а не на иностранном) языке.

Кроме того, языковой уровень ИЯ у студентов порой был выше, чем у преподавателя. Создавалось впечатление, что последний не уверен в содержании читаемого курса относительно осваиваемого контента. По этой причине студенты не понимали смысла и цели занятия на ИЯ и проявляли слабую активность.

Практика 2. Цель занятия – знакомство обучающихся с основными концепциями предметной области, что вполне укладывается в CLIL-формат. В качестве технологий обучения использовались активные методы, обеспечивающие глубокую вовлеченность студентов в процесс, их взаимодействие друг с другом, высокую концентрацию внимания и интерес. При условии высокого уровня владения преподавателем ИЯ (значительно выше, чем у студентов) данную практику можно рассматривать как успешную. Недостатком ее является значительное сокращение объема узкоспециальных знаний и снижение темпа обучения по сравнению с профессиональными дисциплинами, реализуемыми на русском языке.

Практика 3. Цель обучения четко не сформулирована: она частично касается терминологии, частично – описания процедур лабораторной работы, частично – навыков академического письма в виде составления отчета. Данная практика не имеет определенного места в целостной системе подготовки, так как консультации к лабораторным работам не являются компонентом академического курса. Отсутствие ясной цели сводит на нет учебную мотивацию студентов, а суть занятия можно выразить как «беспредметную коммуникацию на ИЯ».

Практика 4. Цель занятия отвечает концепции CLIL. Если соотношение уровней владения ИЯ и преподавателем, и студентами адекватное, активность последних бывает достаточно высокая. Ее стимулируют и специальные методы – контекстные догадки, заполнение пробелов в тексте с использованием имеющихся знаний, но при этом языковой материал не подвергается предварительной сортировке в виде упрощения конструкций (сложные текстовые части объяснялись на родном языке) или в виде презентации текста с многократным повторением характерных языковых форм. Преподаватель, ведущий занятие на иностранном языке, преимущественно поясняет понятия и термины, не соблюдая при этом принципа нормализации языкового материала. Иными словами, не осуществляется семантический анализ текста с предоставлением языкового материала

в функциональной форме. Такое занятие больше соответствует ЕМІ-обучению (English as a Medium of Instruction) и лишь частично – CLIL. Однако последние наши дискуссии с коллегами из Оксфордского университета Томом Спезэйном (Tom Spain) и Джули Деарден (Julie Dearden) показывают, что мировое сообщество университетских преподавателей не делает существенных различий между данными подходами.

Авторы статьи, будучи идейными вдохновителями проводимого эксперимента, выступали в качестве наблюдателей и кураторов методических разработок и их внедрения в практику. Результаты наблюдений позволили внести требующиеся коррективы в программы обучения, а также учесть некоторые нюансы при составлении программы повышения квалификации для преподавателей вуза, получившей название «Вузовские практики предметно-языкового подхода: CLIL-практики в российском университете».

Заключение

Итак, CLIL – это подход к обучению, ориентированный на достижение двуединой цели (dual purpose), когда иностранный язык используется в качестве средства обучения предмету и одновременно является объектом изучения.

На сегодняшний день CLIL-обучение уже стартовало во многих высших учебных заведениях России. В то же время первоочередные по важности задачи вроде готовности вуза к «широкому глобальному образованию», в том числе к предметному обучению на ИЯ, остаются нерешенными. На первых этапах при введении подобного обучения оно может быть организовано в форме отдельных небольших модулей в рамках целостного курса. Такие занятия хорошо воспринимаются студентами и являются посильной задачей для преподавателя.

Системе управления вузом необходимо быть более гибкой к изменениям, если она заинтересована в высоких рейтинговых позициях образовательного учреждения. Пассивность рынка труда неизбежно со временем будет уменьшаться за счет большей открытости образовательных границ и распространения программ академической мобильности. В связи с этим владение ИЯ на должном уровне для обучения и профессионального общения становится обязательным и должно приниматься студентом как безальтернативное условие получения высшего образования. Данное условие может и должно быть внесено в образовательные стандарты. Вузу следует создавать ресурсы для привлечения иностранных специалистов, обеспечивая тем самым предпосылки для формирования естественной языковой среды в уни-

верситете и приучая российских студентов к общению на иностранном языке. Развитие и укрепление потенциала студентов и вузовских преподавателей в виде их языковой компетенции обусловлено, кроме прочего, потребностью высоких темпов интернационализации университета. Иностраный язык, преимущественно английский, становится в некоторых случаях единственно возможным инструментом взаимодействия между представителями различных культур и национальностей. Так, в каталогах вузов все чаще появляются образовательные программы с пометкой «язык обучения – английский».

Учет всех перечисленных условий в программах развития учебной организации позволит ей приобрести необходимый опыт работы в динамично меняющемся мире и укрепить свои позиции на рынке образовательных услуг.

Список использованных источников

1. Lasagabaster D., Sierra J. M. Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction // *World Englishes*. 2011. Vol. 30, № 3. P. 345–359.
2. Lasagabaster D., Sierra J. M. Immersion and CLIL in English: More differences than similarities // *ELT Journal*. 2009. Vol. 64, № 4. P. 367–375.
3. Lasagabaster D., Doiz A., Sierra J. M. Motivation and foreign language learning: From theory to practice. Amsterdam: John Benjamins, 2014. P. 173–183.
4. Dalton-Puffer & Smit (eds.). Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse. Frankfurt, Vienna etc.: Peter Lang., 2007. P. 7–23. Available from: <https://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/Dalton-Puffer.pdf> (дата обращения 20.07.2017).
5. Van de Craen P., Mondt K., Allain L., Gao Y. Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory // *Views*. 2007. Vol. 16, № 3. P. 70–78.
6. Bruton A. CLIL: Some of the reasons why ... and why not // *System*. 2013. № 41. P. 587–597. Available from: https://www.researchgate.net/publication/259127119_CLIL_Some_of_the_reasons_why_and_why_not (дата обращения 23.07.2017).
7. Dearden J., Macaro E. Higher education teachers' attitudes towards English: A three country comparison // *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2016. Vol. 6, № 3. P. 30–34.
8. Ting T. CLIL ... Not Only Immersion But Also More Than the Sum of its Parts // *ELT Journal*. 2011. Vol. 65, No. 3. P. 314–317. Available from: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccr026> (дата обращения 21.08.2017).
9. Rumlich D., Stebner F. Cognitive load theory in the context of bilingual education: Exploring uncharted territory // 9th international cognitive load theory conference. Bochum, Germany. 2016. P. 22–24.
10. Roussel S., Joulia D., Tricot A., Sweller J. Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: a cognitive load theory approach // *Learning and Instructions*. 2017. № 52. P. 69–79.

11. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 552 p.
12. Meyer O. Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching // Basic Issues in EFL Teaching. Heidelberg / ed. by M. Eisenmann, T. Summer: Winter, 2011. P. 295–313.
13. Вдовина Е. К. Профессиональный английский язык для экономистов: учебное пособие. С.-Петербург: Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, 2013. 131 с.
14. Попова Н. В., Коган М. С., Вдовина Е. К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 29–42.
15. Иноземцева К. М., Бондалетова Е. Н., Борисова Т. Д. Эволюция ESP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в нелингвистических вузах России // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 2 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://human.snaauka.ru/2016/02/13994> (дата обращения 23.07.2017).
16. Гудкова С. А., Буренкова Д. Ю. Методология CLIL. Преимущества и недостатки практического использования в вузе // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: международная научная заочная конференция. Тольятти: ТГУ, 2014. С. 167–173.
17. Буренкова Д. Ю., Гудкова С. А. Инструменты практической реализации CLIL-технологии в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, Психология. 2015. № 4 (23). С. 50–56.
18. Чучалин А. И., Велединская С. Б. Моделирование процессов иноязычной подготовки в вузе с позиции управления качеством // Инженерное образование. 2005. № 3. С. 136–143 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://aeer.ru/files/io/m3/art_19.pdf (дата обращения 20.08.2017).
19. Полякова Л. О. Зачем инженеру иностранный язык? (Анализ профессиональных стандартов) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23067> (дата обращения 20.08.2017).
20. Ференц И. Развитие политики в области интернационализации высшего образования в Европе, или «равноскоростная интернационализация» // Императивы интернационализации / под ред. В. М. Ларионовой, О. В. Перфильевой. Москва: Логос, 2013. С. 162–186.
21. Филиппов В. М. Внутренняя интернационализация в российском высшем образовании // Императивы интернационализации / под ред. В. М. Ларионовой, О. В. Перфильевой. Москва: Логос, 2013. С. 200–213.
22. Knight J. Five truths about internationalization. International Higher Education // Boston College Magazine. 2012. № 69. Available from: www.bc.edu/cihe (дата обращения 21.08.2017).
23. Сидоренко Т. В., Рыбушкина С. В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы в российских технических вузах // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 6. С. 182–196.

24. Marsh D. CLTL/EMILE – the European Dimension: Actions, Trends and Foresights Potential. Brussels: The European Union, 2002. 203 p.

25. Cummins J. BICS and CAPL: Empirical and Theoretical Status of the Distinctions. // Encyclopedia of Language and Education. The University of Toronto New York: Springer Science + Business Media LLC. 2nd Edition. 2008. Vol. 2: Literacy. P. 71–83.

References

1. Lasagabaster D. A., Sierra J. M. Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*. 2011; 30.3: 345–359.

2. Lasagabaster D., Sierra J. M. Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal*. 2009; 64, 4: 367–375.

3. Lasagabaster D., Doiz A., Sierra J. M. Motivation: Making connections between theory and practice. In: Lasagabaster, D., Doiz A., Sierra J. M. (eds.). Motivation and foreign language learning: From theory to practice. Amsterdam: John Benjamins; 2014. p. 173–183.

4. Dalton-Puffer Sh., Smit U. Empirical perspectives on CLIL classroom discourse [Internet]. Frankfurt, Vienna etc.: Peter Lang.; 2009 [cited 2017 Jul 20]. P. 7–23 Available from: <https://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/Dalton-Puffer.pdf>

5. Van de Craen P., Mondt K., Allain L., Gao Y. Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Views*. 2007; 16: 70–78.

6. Bruton A. CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System* [Internet]. 2012 [cited 2017 Jul 23]; 41: 587–597. Available from: https://www.researchgate.net/publication/259127119_CLIL_Some_of_the_reasons_why_and_why_not

7. Dearden J., Macaro E. Higher education teachers' attitudes towards English: A three country comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2016; 6.3: 30–34.

8. Ting T. CLIL ... not only immersion but also more than the sum of its parts. *ELT Journal* [Internet]. 2011 [cited 2017 Aug 21]; 65.3: 314–317. Available from: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccr026>

9. Rumlich D., Stebner F. Cognitive load theory in the context of bilingual education: Exploring uncharted territory. In: *9th International Cognitive Load Theory Conference*; 2016; Bochum, Germany. p. 22–24.

10. Roussel S., Joulia D., Tricot A., Sweller J. Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach. *Learning and Instructions*. 2017; 52: 69–79.

11. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press; 2012. 552 p.

12. Meyer O. Introducing the CLIL-pyramid: Key strategies and principles for CLIL Planning and teaching. In: Eisenmann, Maria and Summer, Theresa (eds.); Basic Issues in EFL-Teaching and Learning. Heidelberg: Winter; 2011. P. 295–313.

13. Vdovina E. K. Professional'nyj anglijskij jazyk dlja jekonomistov = Professional English for economists. St.- Petersburg: St.-Petersburg State Polytechnic University; 2013. 131 p. (In Russ.)

14. Popova N. V., Kogan M. S., Vdovina E. K. Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualisation methodology of interdisciplinary links in technical university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*. 2018; 23 (173): 29–42. (In Russ.)
15. Inozemceva K. M., Bondaletova E. N., Borisova T. D. Evolution of ESP as the methodology of teaching foreign languages for professional purposes in Russian non-linguistic universities. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya = Humanities Scientific Research* [Internet]. 2016 [cited 2017 Jul 23]; 2. Available from: <http://human.snauka.ru/2016/02/13994> (In Russ.)
16. Gudkova S. A., Burenkova D. Yu. CLIL methodology. Advantages and disadvantages of practical application at universities. In: *Aktual'nye problemy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki i optimizacija prepodavaniya inostrannykh jazykov: mezhdunarodnaja nauchnaja zaochnaja konferencija = International Conference of the Modern Issues of Theoretical and Applied Linguistics and the Optimization of Teaching Foreign Languages*; 2014; Tolyatti. Tolyatti; 2014. p. 167–173. (In Russ.)
17. Burenkova D. Yu., Gudkova S. A. Tools of practical implementation of CLIL at universities. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta = Vector of Science of Tolyatti State University*. 2015; 4 (23): 50–56. (In Russ.)
18. Chuchalin A. I., Veleinskaya S. B. Modeling processes of freeing language teaching from the quality control perspective. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education* [Internet]. 2005 [cited 2017 Aug 20]; 3: 136–143. Available from: http://aeer.ru/files/io/m3/art_19.pdf (In Russ.)
19. Polyakova L. O. Why does an engineer need a foreign language? (Analysis of professional standards). *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Issues of Science and Education* [Internet]. 2015 [cited 2017 Aug 20]; 6. Available from: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23067> (In Russ.)
20. Ferents I. Razvitie politiki v oblasti internacionalizacii vysshego obrazovaniya v Evrope, ili "ravnoskorostnaja internacionalizacija" = Politics development in internationalization of higher education in Europe. Imperativy internacionalizacii = Internationalisation imperatives. Ed. by Larionova V. M., Perfilova O. V. Moscow: Publishing House Logos; 2013. p. 162–186. (In Russ.)
21. Filippov V. M. Vnutrennjaja internacionalizacija v rossijskom vysshem obrazovanii = Internal internationalization in Russian higher education. Imperativy internacionalizacii = Internationalisation imperatives. Ed. by Larionova V. M., Perfilova O. V. Moscow: Publishing House Logos; 2013. p. 200–213. (In Russ.)
22. Knight J. Five truths about internationalization. International Higher Education. *Boston College Magazine* [Internet]. 2012 [cited 2017 Aug 21]; 69. Available from: www.bc.edu/cihe
23. Sidorenko T. V., Rybushkina S. V. CLIL in Russian technical universities. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 19 (6): 182–196. (In Russ.)
24. Marsh D. CLTL/EMILE – the European dimension: Actions, trends and foresights potential. Brussels: The European Union; 2002: 203 p.
25. Cummins J. BICS and CAPL: Empirical and theoretical status of the distinctions. In: *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd edition. Vol. 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC; 2008. p. 71–83.

Информация об авторах:

Сидоренко Татьяна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент отделения иностранных языков Национального исследовательского Томского политехнического университета, Томск, Россия. E-mail: sidorenkot@tpu.ru

Рыбушкина Светлана Владимировна – старший преподаватель отделения иностранных языков Национального исследовательского Томского политехнического университета, Томск, Россия. E-mail: ryboushkinasv@tpu.ru

Розанова Яна Викторовна – старший преподаватель отделения иностранных языков Национального исследовательского Томского политехнического университета, Томск, Россия. E-mail: ioannastar@list.ru

Статья поступила в редакцию 01.12.2017; принята в печать 15.08.2018.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Tatiana V. Sidorenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Foreign Language Department, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia. ORCID ID 0000-0003-0638-8045. E-mail: sidorenkot@tpu.ru

Svetlana V. Rybushkina – Senior Lecturer, Foreign Language Department, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia. ORCID ID 0000-0003-4968-0716. E-mail: ryboushkinasv@tpu.ru

Yanna V. Rosanova – Senior Lecturer, Foreign Language Department, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia. E-mail: ioannastar@list.ru

Received 01.12.2017; accepted for publication 15.08.2018.
The authors have read and approved the final manuscript.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

В соответствии с требованиями к научным публикациям в РФ основной текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы:

- постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями;
- анализ последних исследований и публикаций, где заложены основы решения данной проблемы, на которые опирается автор;
- выделение не решенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей статьи;
- изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов;
- выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – MS Word.
- Гарнитура – Times New Roman.
- Размер шрифта (кегель) – **14**.
- Межстрочный интервал – **1,5**.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Абзацный отступ – **1,27**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине.
- Переносы обязательны.
- Межсловный пробел – один знак.
- Допустимые выделения – курсив, полужирный.
- Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
- При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
- Не допускаются пробелы между абзацами.
- Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio должны быть представлены вместе с исходным файлом.

Компоновка текста

1. УДК (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю).

2. Ф. И. О. авторов полностью, место работы, город, страна, электронный адрес (русскаяязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по правому краю).

3. Заголовок статьи (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру).

Заголовок статьи должен быть информативным и привлекательным: формулировка заголовка должна кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования, а также уникальность научного творчества автора.

4. Аннотация (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

Аннотация реферативно информирует о содержании публикации.

Структура аннотации:

Цель.

Методология и методики исследования.

Результаты.

Научная новизна.

Практическая значимость.

Объем аннотации 250–300 слов.

5. Ключевые слова (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

6. Ф. И. О. авторов, степень, должность, место работы, город, страна, электронный адрес (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по правому краю).

7. Название статьи (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру).

8. Аннотация на английском языке (Abstract.) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

Abstract paragraphing:

Aim and objectives (Цель)

Methodology and research methods (Методология и методики исследования)

.....

Results (Результаты).....

Theoretical contribution (Научная новизна)

Practical significance (Практическая значимость)

9. Ключевые слова на английском языке (Keywords:) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы)

10. Благодарности (приводятся на русском и английском языках). В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам.

11. Основной текст. Объем текста – не менее 12–15 страниц (включая таблицы, рисунки и список литературы), размер шрифта – 14 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском или английском языках. Основной текст должен быть разбит на определенные разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут иметь авторскую логику изложения в соответствии с порядком изложения аргументации.

Основной текст статьи излагается на русском или английском языках в определенной последовательности:

1) Введение (**Introduction**);

- 2) Обзор литературы (**Literature Review**);
- 3) Материалы и методы (**Materials and Methods**);
- 4) Результаты исследования и обсуждение (**Results и Discussion**);
- 5) Заключение (**Conclusion**).

Требуется выделять приведенные части соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение (1–2 с.)** – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Во введении должна содержаться информация, которая позволит читателю понять и оценить результаты исследования, представленного в статье, без дополнительного обращения к другим литературным источникам. При его написании автор, прежде всего, должен заявить общую тему исследования. Далее необходимо раскрыть теоретическую и практическую значимость работы. Во введении автор также обозначает проблемы, не решенные в предыдущих исследованиях, которые призвана решить данная статья. Кроме того, в нем выражается главная идея публикации, которая существенно отличается от современных представлений о проблеме, дополняет или углубляет уже известные подходы к ней; обращается внимание на введение в научное обращение новых фактов, выводов, рекомендаций, закономерностей. Цель статьи обусловлена постановкой научной проблемы.

2) **Обзор литературы (1–2 с.)**. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; согласование нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Желательно рассмотреть 20–25 источников и сравнить взгляды авторов; часть источников должна быть англоязычной.

3) **Материалы и методы (1–2 с.)**. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованные аппаратура и инструментарий; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт, анализ, моделирование, изучение и обобщение и т. д.).

4) **Результаты исследования и обсуждение**. В этой части статьи должен быть представлен систематизированный авторский аналитический и статистический материал. Это основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты при необходимости подтверждаются иллюстрациями (таблицами, графиками, рисунками), которые представляют исходный материал или доказательства в свернутом виде. Важно, чтобы иллюстративная информация не дублировала уже приведенную в тексте, однако при этом сопровождалась необходимыми комментариями. 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.** Представленные в статье результаты желательно сопоставить с предыдущими работами в этой области, которые предпринимались как автором, так и другими исследователями. Такое сравнение дополнительно раскроет новизну проведенной работы и придаст ей объективности.

5) **Заключение**. В этом разделе в сжатом виде повторяются главные мысли основной части работы. Повторы излагаемого материала лучше оформлять новыми фразами, отличающимися от высказанных в основной части статьи. Необходимо сопоставить полученные результаты с обозначенной в начале работы целью. В заключении суммируются итоги осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления дальнейшего исследова-

ния в этой области. В заключительную часть статьи желательно включить прогноз развития рассмотренных аспектов проблемы.

12. Список литературы на русском языке 20–30 источников, из них 4–5 зарубежных публикаций последних лет (после 2000 года). Список цитируемой в статье научной литературы формируется в соответствии **с порядком упоминания источников в тексте статьи**. (Размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.) В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру библиографического описания источника в списке литературы. Порядковый номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.
2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.
3. Адамский А., Асмолов А. и др. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век» // Учительская газета. 2015, 17 ноября. № 46.
4. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI:10.17853/1994-5639-2012-4-3-15
5. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolo-deznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.
6. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения 18.02.2016).
7. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура списка литературы на английском языке отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении списка литературы на английском языке следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>). Названия журналов и конференций выделяются курсивом.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи:

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала. Дата публикации (Год, Месяц, Дата); № выпуска: с.

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Описание статьи из электронного журнала:

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала [Internet]. Дата публикации [cited YYYY abb. Month DD]; № выпуска: стр. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov = Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzepti.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>

Описание материалов конференций

Format:

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. page numbers.

Автор. Название статьи. In: Редактор. Название сборника. Материалы конференции (название конференции); Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации. с.

Examples:

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitii rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I-IV. = How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

Описание материалов конференций (Интернет)

Format:

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Автор. Название статьи. In: Название конференции [Internet]; Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited YYYY Mon DD – дата обращения]; Стр.. Available from: (адрес доступа)

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Описание книги (монографии, сборники)

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Автор. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. стр.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Описание книги (Интернет)

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Автор АА, Автор ББ. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. Номер главы, Название главы; стр. главы.

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf (In Russ.)

ВНИМАНИЕ: Нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы, так как сами диссертации рассматриваются как рукописи и не являются печатными источниками.

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file **via e-mail attachment** to editor@edscience.ru.

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The Journal accepts for consideration manuscripts written either in Russian or in English. The submitted papers must present original research of fundamental or applied character and correspond to the Journal's scope.

The submitted articles should include the following essential components:

- Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;
- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

Formatting requirements:

- File format – MS Word;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indentation – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
- Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
- Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>) (Font size 14, bold, left alignment)

2. Author information and affiliation (Font size 14, bold, left alignment)

Author information and affiliation should be presented in the following order: First name, middle name (initial), surname; Institution, city, country.

Authors' names should be separated by commas.

3. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

4. Abstract (Font size 12, justified alignment)

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

- *Aims and objectives*
- *Methodology and research methods*
- *Results*
- *Theoretical contribution*
- *Practical significance*

The abstract should be between 250 and 300 words in length.

For purely theoretical works, the abstract can be structured in a more flexible manner. For example, the *Methodology and research methods* section can be substituted for Approach.

5. Keywords (Font size 12, justified alignment)

Keywords are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 keywords, which reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

6. Body text (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 15,000–40,000 characters, including tables, figures, references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

The manuscript (body text) of the article may be presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

Order of sections in the IMRAD format:

- 1) *Introduction*
- 2) *Literature Review*
- 3) *Materials and Methods*
- 4) *Results and Discussion*
- 5) *Conclusion*

1) **Introduction (1–2 pages)** announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Materials and methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures,

such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This information should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged. Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section.

4) **Results and Discussion** (varies in length depending on the amount of information to be presented) reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section, the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question. The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2–3 paragraphs)** is **not a mere summary** of research results; rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

7. References

(Font size – 14 points, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

This implies that:

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

Bibliographic description of a book

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Образование и наука. Том 20, № 8. 2018/The Education and Science Journal. Vol. 20, № 8. 2018

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: [https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory obrazovaniya 2016.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf) (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper

Format:

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. p. page numbers.

Examples:

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitii rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I–IV.* = *How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet

Format:

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov* = *Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzepti.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>