

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ВОЛЖСКИЙ ФИЛИАЛ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**В.А. Цыбанева, А.С. Серединцева,
Т.Н. Бокова, Л.А. Милованова**

Подходы в обучении иностранному языку

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Волгоград 2023

УДК 372.881.1+378.147

ББК 74.268.1+74.58

П44

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф. *Т.Н. Астафурова*
(ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»),
канд. пед. наук, доц. *М.С. Калинина*
(ГАО ДПО «Волгоградская государственная академия
последипломного образования»)

Печатается по рекомендации ученого совета ВФ ВолГУ
(протокол № 6 от 19.06.2023 г.)

Подходы в обучении иностранному языку : учеб.
П44 пособие / В.А. Цыбанева, А.С. Серединцева, Т.Н. Бокова,
Л.А. Милованова ; Волж. фил. Федер. гос. авт. образоват.
учреждения высш. образования «Волгогр. гос. ун-т». —
Волгоград : Изд-во Сфера, 2023. — 100 с.

В учебном пособии рассматриваются основные положения и история формирования ряда методологических подходов к обучению иностранным языкам: модульный, компетентностный, компаративный и рефлексивный. Каждая глава пособия сопровождается списком вопросов для самопроверки.

ББК 74.268.1+74.58

ISBN 978-5-00186-144-7 © В.А. Цыбанева, А.С. Серединцева,
Т.Н. Бокова, Л.А. Милованова, 2023
© ВФ ВолГУ, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Глава 1. Модульный подход	6
Особенности модульного подхода	6
Принципы модульного подхода.....	10
Модульная программа	18
Понятие модуля	20
Реализация модульного подхода в обучении	23
Глава 2. Компетентностный подход	28
История компетентностного подхода.....	28
Сущность понятий «компетентность», «компетенция»...33	
Основные положения компетентностного подхода в обучении	37
Глава 3. Компаративный подход	54
Сравнительная педагогика: сущность и основные характеристики	54
История развития сравнительной педагогики	57
Методологические основы сравнительной педагогики...64	
Методы исследования сравнительной педагогики	66
Сущность компаративного подхода.....	68
Глава 4. Рефлексивный подход	72
Развитие представлений о рефлексии. История рефлексивного подхода	72
Сущность понятий «рефлексия», «рефлексивное мышление», «рефлексивный подход»...75	
Профессиональная рефлексия учителя	79
Основные положения рефлексивного подхода при обучении иностранному языку в условиях модернизации образования	83
Реализация рефлексивных методик на уроках иностранного языка.....	89

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее учебное пособие предназначено для студентов бакалавриата, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 45.03.02 «Лингвистика», магистрантов по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», аспирантов. Пособие также может быть полезно слушателям курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, учителям и преподавателям иностранных языков.

Учебное пособие имеет целью развитие профессиональной методической компетенции будущих учителей и преподавателей иностранного языка, с учетом накопленного отечественного и зарубежного опыта в области методологии иноязычного образования.

В пособии предпринята попытка обобщения и интерпретации методологических подходов к обучению иностранным языкам, которые, как известно, на современном этапе развития методики как науки базируются на личностно ориентированной (или антропологической) парадигме и обеспечивают:

- 1) развитие студента как языковой личности и создание условий, в которых обучающийся развивает свои природные способности;
- 2) развитие и совершенствование коммуникативных умений иноязычной коммуникации;
- 3) сотрудничество и взаимодействие как важное условие эффективности процесса обучения иностранному языку;
- 4) использование различных организационных форм обучения, предполагающих создание благоприятных условий для успешности деятельности обучающихся;
- 5) активность и интерес, способствующие формированию у обучающихся положительного отношения к деятельности по овладению языком.

Учебное пособие, с одной стороны, может быть включено в образовательную парадигму как один из компонентов учебно-методического комплекса по курсам «Теория и методика обучения иностранным языкам», «Методология педагогического

исследования», а с другой — использоваться как независимый источник. Настоящее пособие рассчитано для работы как самостоятельно, так и под руководством преподавателя, читающего курс.

Учебное пособие содержит следующие четыре главы: «Модульный подход», «Компетентностный подход», «Компаративный подход» и «Рефлексивный подход».

Каждая глава включает в себя историю подхода, подробный дефиниционный анализ, основные положения подхода в условиях модернизации образования, реализацию подхода на уроках иностранного языка.

Для успешного овладения предлагаемым материалом в конце каждой главы авторы предлагают список литературы, включающий работы отечественных и зарубежных авторов, и список вопросов для самопроверки, что позволяет проводить всесторонние дискуссии и способствует расширению кругозора обучающихся.

Материал учебного пособия подготовлен следующими авторами-составителями:

- 1) Цыбаневой Валентиной Александровной, кандидатом педагогических наук, доцентом (глава 1);
- 2) Серединцевой Анной Сергеевной, кандидатом педагогических наук (глава 2);
- 3) Боковой Татьяной Николаевной, доктором педагогических наук, доцентом, профессором РАО (глава 3);
- 4) Миловановой Людмилой Анатольевной, доктором педагогических наук, профессором (глава 4).

ГЛАВА 1. МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД

- Особенности модульного подхода
 - Принципы модульного подхода
 - Модульная программа
 - Понятие модуля
 - Реализация модульного подхода в обучении
-
-

ОСОБЕННОСТИ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА

Актуальные акценты в трактовке целей и содержания образования порождают потребность привнесения определенных изменений в процесс учебного взаимодействия учителя и ученика для усиления их равной ответственности за результаты учебного труда. Более того, необходимо создавать такие условия, при которых каждый обучающийся может выстраивать собственную учебную траекторию исходя из собственных реальных потребностей, а также возможностей учебной среды.

Становление модульного подхода начинается с зарождения модульного обучения, которое имеет давнюю историю. Так, по результатам исследований И.А. Бариленко, мы можем заключить, что в середине XIX в. в связи с высокими темпами индустриализации США требовались специалисты функциональных естественно-научных и инженерных направлений. Разновидностью модульного обучения можно считать детально разработанные инструкции по теоретическому и технологическому применению, а также инструкции по технике безопасности в разных сферах промышленности. Однако в то время этот термин еще не был адаптирован к образованию и профессиональному обучению. Подходы к обучению путем заучивания и воспроизведения текстов привели к кризису развития первого учреждения высшего образования в США — Гарвардского колледжа. После проведения реформы в 1865 г. профессор аналитической

химии Чарльз В. Эллиот [Charles William Eliot] стал президентом Гарвардского университета, который сумел провести успешные реформы методов и форм образования: введение лекций и семинаров практической направленности, индивидуализация образовательной траектории с возможностью выбора учебных дисциплин для изучения студентами были первыми шагами в практике модульного обучения. С начала XX в. элективная система организации образовательного процесса действует во всех высших учебных заведениях США [Бариленко, 2022: с. 157—180].

Мощным импульсом активного внедрения в образовательный процесс технологий «модульного обучения» на Западе явилась научно-практическая и методическая конференция ЮНЕСКО, которая состоялась в столице Франции в 1974 г. В рамках конференции было заявлено, что необходимо разработать и создать комплексы «открытых и гибких структур образования», дающих возможность быстрой адаптации к социально-экономическим и политическим трансформациям; внедрить данные разработки в сферу науки с учетом специфических особенностей каждого направления. Специализированное учреждение Организации Объединенных Наций (UNESCO — United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) по вопросам образования, науки и культуры [1998] определяет данное понятие в виде самостоятельного (изолированного) «портфолио» обучающих материалов, способствующего индивидуализации образовательного процесса. Более того, уже в докладе ЮНЕСКО на конференции 1982 г. прозвучало определение модуля как изолированного обучающего пакета, предназначенного для индивидуального или группового изучения учебного материала, приобретения одного умения или группы умений путем внимательного знакомства и последовательного изучения упражнений с собственной скоростью [Бариленко, 2022: с. 157—180].

Возможность комплексно решать такие заявленные выше проблемы, как индивидуализация и вариативность в процессе обучения, активизация учебной деятельности обучаемых, соответственно, сокращение сроков обучения и повышение качества образования, является преимуществом модульного обучения, которое рассматривается в работах Н.Е. Качура [2002], Н.Б. Лаврентьевой [1999], В.П. Малашенковой [1997],

С.А. Неганова [2005], В.Ю. Плотниковой [2004], Л.Н. Пономаревой [2000], С.В. Рудницкой [1996], Н.Л. Шевелевой [1998] и др.

Являясь основателем модульного обучения в отечественной методике, П.А. Юцявичене видит его сущность в «возможности обучающегося относительно или полностью самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» [Юцявичене, 1989: с. 6].

Российская и зарубежная практика подчеркивает перспективность модульного обучения, которое характеризуется алгоритмизацией учебной деятельности, структурированием предметного содержания, индивидуальностью (учитываются индивидуальные особенности обучающегося), гибкостью, самостоятельностью (возможностью самообразования и саморазвития) и, по нашему мнению, является личностно-ориентированной технологией обучения, основанной на компетентности.

Как отмечает Т.И. Шамова, в сущностных характеристиках модульного обучения заложено его отличие от других систем обучения. По мнению автора, каждый обучающийся, работая по целевой индивидуализированной программе, включается в активную учебно-познавательную деятельность. Для реализации права выбора обучающимися своей образовательной траектории создаются определенные условия, обеспечивающие их высокую работоспособность на протяжении всего времени учебных занятий. «Актуализация мотивационных ресурсов учения приводит к усовершенствованию собственной продуктивной творческой деятельности обучающегося за счет передачи ему в образовательном процессе собственных управленческих функций: самоанализа, самоцелеполагания, самопланирования, самоорганизации, самоконтроля и самокоррекции. В процессе модульного обучения развиваются когнитивные, креативные и организаторские качества личности, а также происходит профессиональное самосовершенствование студентов, их самореализация в процессе овладения данной технологией. Система модульного обучения органично входит в образовательный процесс, не нарушая содержание образования» [Шамова, 2002: с. 312].

Рассуждаем вместе с Н.С. Крючкиной и Н.А. Русаковой, обозначим, что потенциал модульного обучения реализован посредством его структурных компонентов, представленных ниже.

1. Целевой компонент связан с четким определением целей модульного обучения, связанных с общим и профессиональным развитием личности, с осознанием и принятием этих целей студентами, формированием соответствующей мотивации, которая активизирует учебно-познавательную деятельность и обеспечивает эффективное освоение программного материала.

2. Содержательный компонент, в основу которого положен принцип модульности, представлен совокупностью научных знаний, умений и навыков, которые будут усвоены обучающимися в процессе обучения.

3. Операционный компонент, включающий в себя методы и формы обучения, а также учебно-методическое обеспечение, направлен на развитие познавательных сил и способностей обучающихся, формирование их мировоззрения и обеспечивает необходимую подготовку к осуществлению будущей профессиональной деятельности.

4. Деятельностный компонент предполагает взаимодействие преподавателей/учителей и обучающихся, их сотрудничество, организацию и управление учебно-познавательной деятельностью студентов, создание условий для свободного выбора уровня сложности заданий, времени изучения, промежуточного и итогового контроля.

5. Результативный компонент, отсылающий к эффективности применения технологии модульного обучения и характеризующийся достигнутыми успехами в реализации поставленной цели, включает поэтапную своевременную диагностику, коррекцию и контроль степени освоения обучающимися учебного материала и развития их профессионально-личностных качеств [Крючкина, Русакова, 2007].

При использовании модульного подхода содержание курса разрабатывается таким образом, чтобы обучающиеся могли заниматься им самостоятельно, без лишнего напряжения, в удобное внеаудиторное время и в удобном темпе. Преподаватель способствует формированию мотивации самостоятельной работы, обеспечивает ее рациональный и результативный ход. Обучающиеся усваивают учебный материал в процессе самостоятельного

решения коммуникативных и мыслительных задач, а затем его систематизируют на этапе выполнения обобщающего теста модуля и заполнения вопросника к модулю.

Таким образом, главными условиями успешного самостоятельного обучения при модульном подходе являются: 1) мотивированность формы занятий обучающихся, нацеленная на самостоятельное приобретение знаний, умений, навыков; 2) конкретность познавательной задачи; 3) предоставление преподавателем консультативной помощи обучающемуся; 4) информирование о критериях оценки, формах контроля самостоятельной деятельности и выполненной работы; 5) умение пользоваться компьютером в учебных целях и грамотно использовать инновационные технологии. Мы подчеркнем еще раз значимость использования модульного подхода для организации самостоятельной работы обучающихся и обозначим, что на основе модульного подхода разработано большое количество учебников и учебных пособий для организации аудиторных занятий.

Принципы модульного подхода

Анализ работ, посвященных принципам модульного обучения (И.Г. Астахова [2004], Н.В. Балавина [2005], С.Я. Батышев [1997], М.З. Биболетова, Н.П. Грачева, Н.Н. Трубанева, В.В. Копылова [2006], Г.В. Букалова [2000], С.Н. Гаврилов [2005], В.А. Мальцев [2006], Н.В. Сорокина [2004] и др.), выявил существование различных подходов при выделении основополагающих принципов обучения. Как и ранее в наших работах, мы обозначим следующие общепризнанные характеристики модульного обучения: 1) постановка целей, которых должен достичь обучающийся при изучении каждого модуля или модульной программы; 2) гибкость (мобильность), отражающая вариативность содержания учебного комплекса, составленного из различных модулей, вариативность методов обучения, системы контроля и оценки; 3) осознание целей изучения данного модуля учителем и обучающимся, являющееся одним из важных факторов мотивации познавательной деятельности; 4) преобладание самостоятельной работы обучающегося над другими видами деятельности, возникающее благодаря системе

четко продуманных заданий и обеспечению самоконтроля знаний; 5) преобладание консультативной деятельности учителя, выступающего в роли коллеги (совместная познавательная деятельность учителя и обучающегося); 6) рефлексия познавательной деятельности обучающихся [Цыбанева, 2009]. Следует также указать, что модульное обучение отвечает принципам личностно-ориентированного образования [Е.В. Бондаревская, 2000; В.В. Сериков, 1994].

Структурирование учебного материала нацеливается на эффективную организацию информации в пространстве и осуществляется таким образом, чтобы позволить обучающимся осмысливать и производить теоретические обоснования практических приложений.

Решение же практических задач актуализирует теоретические знания и обеспечивает возможность обоснования их развития, что позволяет осваивать операционные знания с позиций целостного контекста содержания образования, опираясь на различные способы организации информационного поиска. Структурирование содержания обучения, обеспечивающее смысловые переходы между теоретическими основами знаний и их практическим применением в условиях информационной образовательной среды, позволяет переходить к следующему уровню проектирования образовательного процесса, предполагающему выявление эффективных сочетаний индуктивного и дедуктивного способов обучения.

Рассмотрим принципы модульного обучения, разработанные П.А. Юцявичене: модульности, структуризации содержания на обособленные элементы, динамичности, действенности и оперативности знаний и их системы, гибкости, осознанной перспективы, разносторонности методического консультирования, паритетности, которые опираются на общедидактические принципы, обеспечивая более эффективную их реализацию. Одновременно принципы модульного обучения определяют конкретные пути реализации общедидактических принципов: осознанности и последовательности, наглядности, систематичности, прочности знаний и их доступности, сознательности и активности, оптимального сочетания методов, форм и средств обучения. Далее рассмотрим принципы модульного подхода по П.А. Юцявичене.

Принцип модульности определяет подход к обучению, отраженный в содержании, организационных формах и методах. В соответствии с этим принципом обучение строится по отдельным функциональным узлам — модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Для реализации этого принципа надо выполнять следующие педагогические правила:

- учебный материал нужно конструировать таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждым обучающимся поставленных перед ним дидактических целей;
- он должен быть представлен настолько законченным блоком, чтобы имелась возможность конструирования единого содержания обучения, соответствующего комплексной дидактической цели, из отдельных модулей;
- в соответствии с учебным материалом следует интегрировать различные виды и формы обучения, подчиненные достижению намеченной цели.

Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов требует рассматривать учебный материал в рамках модуля как единую целостность, направленную на решение интегрированной дидактической цели, то есть модуль имеет четкую структуру.

Данный принцип сходен с принципом деления учебного материала на части (порции, шаги) в программированном обучении, однако есть и существенное отличие. В программированном обучении необходимо дробить материал на небольшие, тесно связанные, изложенные в обязательном порядке постепенного их усложнения части.

При модульном обучении наименьшей единицей содержания обучения считают определенную тему конкретного курса или фрагмент темы, отвечающий конкретной дидактической цели и называемый элементом модуля.

Руководствуясь принципом выделения из содержания обучения обособленных элементов, нужно придерживаться следующих педагогических правил:

- в интегрированной дидактической цели необходимо выделять структуру частных целей;
- достижение каждой из них должно полностью обеспечиваться учебным материалом каждого элемента;

- совокупность отдельных частных целей, одной интегрированной дидактической цели должна составлять один модуль.

Принцип динамичности обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом социального заказа. Высокие темпы научно-технического прогресса вызывают быстрое старение социальных, общетехнических знаний и даже время от времени заставляют заново взглянуть на ценность общенаучных знаний. Инертность, присущая всем звеньям образования, является одной из причин разрыва между образованием и условиями жизни общества.

Учебный материал должен постоянно, чуть ли не ежегодно перерабатываться и обновляться. Один из путей выхода из сложного положения состоит в том, чтобы обеспечить такое построение учебного материала, разделы переменной части которого могли бы быть достаточно независимыми друг от друга и позволили бы быстро изменять, дополнять и развивать учебный материал каждого раздела.

Разрешить противоречие между стабильным и меняющимся содержанием учебного материала возможно, реализуя принцип динамичности. Сформулируем его педагогические правила:

- содержание каждого элемента и, следовательно, каждого модуля может легко изменяться или дополняться;
- конструируя элементы различных модулей, можно создавать новые модули;
- модуль должен быть представлен в такой форме, чтобы его элементы могли быть легко заменимы.

Принцип действенности и оперативности знаний и их системы.

В звеньях сферы образования возникла проблема формирования действенных знаний у обучаемых, что отрицательно повлияло на уровень профессиональной подготовки специалистов. Выход из создавшегося положения — обучать не только видам деятельности, но и способам действий. Деятельностный подход к модульному обучению важен, но его ограниченность в том, что он не предъявляет к процессу обучения требований развития творческого отношения.

Оперативные знания приобретаются успешнее при условии, если обучаемые в ходе самостоятельного решения задач проявляют инициативу, находчивость, способность использовать

имеющиеся знания в ситуациях, отличных от тех, в которых или для которых они приобретались. О системе действенных и оперативных знаний можно говорить только при их неразрывном единении с умениями. Педагогические правила, которыми следует руководствоваться при реализации принципа действенности и оперативности знаний и их системы, следующие:

- цели в модульном обучении должны формулироваться в терминах методов деятельности (умственной или практической) и способов действий;
- для достижения поставленных целей возможно и дисциплинарное и междисциплинарное построение содержания модулей по логике мыслительной или практической деятельности;
- обучение должно организовываться на основе проблемного подхода к усвоению знаний, чтобы обеспечивалось творческое отношение к учению;
- необходимо ясно показать возможности переноса знаний из одного вида деятельности в другой.

Принцип гибкости требует построения модульной программы и соответственно модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых.

Реализация принципа гибкости требует соблюдения следующих педагогических правил:

- при индивидуализации содержания обучения необходима исходная диагностика знаний;
- диагностика должна быть организована таким образом, чтобы по ее результатам можно было легко построить индивидуализированную структуру конкретного модуля;
- для индивидуализации содержания обучения необходим анализ потребности обучения со стороны обучаемого;
- с этой же целью можно пользоваться комплексным критерием его построения, включающим базовую подготовленность и индивидуализированные цели обучения;
- важно соблюдать индивидуальный темп усвоения;
- методическая часть модуля должна строиться таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуализация технологии обучения;

- требуется индивидуальный контроль и самоконтроль после достижения определенной цели обучения.

Принцип осознанной перспективы требует глубокого понимания обучающимися близких, средних и отдаленных стимулов учения. Необходимо найти оптимальную меру соотношения связей управления со стороны педагога и самостоятельности (самоуправления) обучаемых. Слишком жесткое управление деятельностью лишает обучаемых инициативы, принижает роль самостоятельного учения.

Если использовать возможности самоуправления обучающихся, то необходимо дать им ясно понять и осознать цели (промежуточные и конечные) учения. В модульном обучении они должны выступать в качестве значимых результатов деятельности, поэтому должны осознаваться учащимися как перспективы познавательной и практической деятельности.

При реализации принципа осознанной перспективы в процессе модульного обучения необходимо соблюдать следующие педагогические правила:

- каждому учащемуся вначале надо представлять всю модульную программу, разработанную на продолжительный этап обучения (курс, год или весь период);
- в ней точно указывается комплексная дидактическая цель, которую обучающийся должен понять и осознать как лично значимый и ожидаемый результат;
- в нее входит программа учебных действий для достижения намеченной цели, а обучающийся обеспечивается путеводителем для достижения близких, средних и отдаленных перспектив;
- в начале каждого модуля обязательно нужно конкретно описать интегрированные цели учения в качестве результатов деятельности;
- в начале каждого элемента следует точно указать частные цели учения в качестве результатов деятельности.

Принцип разносторонности методического консультирования требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности.

На эффективность учения влияет множество факторов, прежде всего соответствие содержания обучения возможностям учащихся. Однако и при соблюдении этого условия в процессе

учения возникает много сложностей, в частности, из-за неумения обучающихся выбирать оптимальные пути усвоения материала, неразвитости навыков самостоятельного познания. Существуют проблемы и в деятельности педагогов, например, из-за нехватки мастерства, неумения применять все методы обучения и выбирать наиболее приемлемые для данных условий или их сочетания.

Пути решения этих проблем раскрывают педагогические правила, реализация принципа разносторонности методического консультирования:

- учебный материал следует представлять в модулях с использованием личных объяснительных методов, облегчающих усвоение информации;
- должны быть предложены различные методы и пути усвоения содержания обучения, которые обучающийся может выбирать свободно, либо, опираясь на них или личный опыт, создавать собственный оригинальный метод учения;
- необходимо осуществлять методическое консультирование педагога по организации процесса обучения. В качестве альтернативных решений могут выступить различные методы и организационные схемы обучения, которые, по мнению педагогов-экспертов, наиболее подходят для усвоения пропорции конкретного содержания;
- педагог может свободно выбирать предложенные методы и организационные цели обучения или работать по своим оригинальным методам и организационным схемам;
- в тех случаях, когда преподаватель сам строит модуль, желательно в его содержание включить используемые им методы обучения, так как это создает условия для обмена опытом между педагогами, преподающими эквивалентные курсы или предметы.

Эффективным педагогический процесс будет при условии, если сам обучающийся максимально активен, а преподаватель реализует консультативно-координирующую функцию на основе индивидуального подхода к каждому. Но для этого необходимо обеспечить обучающихся эффективными средствами учения,

такими как модуль. Используя это информационное средство, обучаемый сможет самостоятельно организовать усвоение нового материала и приходить на каждую педагогическую встречу подготовленным, решая проблемные вопросы, участвуя в исследовательской деятельности и т. п.

Принцип паритетности в модульном обучении требует соблюдения следующих педагогических условий:

- модульная программа обеспечивает возможность самостоятельного усвоения знаний обучающимися до определенного уровня;
- она призвана освободить педагога от выполнения чисто информационной функции и создавать условия для более яркого проявления консультативно-координирующей функции;
- модули должны создавать условия для совместного выбора педагогом и учеником оптимального пути обучения;
- в процессе модульного обучения преподаватель передает некоторые функции управления модульной программой, в которой они трансформируются в самоуправление.

Вышеизложенные принципы модульного обучения взаимосвязаны. Они (кроме принципа паритетности) отражают особенности построения содержания обучения, а принцип паритетности характеризует взаимодействие педагога и обучаемого в новых условиях, складывающихся в ходе реализации модульного подхода в процессе обучения. Все названные принципы опираются на *общедидактические* и взаимосвязаны с ними.

В процессе реализации модульного подхода условиями гуманизации профессиональной подготовки специалистов явились ее основополагающие принципы.

Принцип целеполагания и осознанной перспективы позволяет обосновать выбор целей профессионального обучения, состоящих в усвоении знаний, умений и навыков, развитии гуманистической направленности личности и формировании гуманитарно-профессиональной культуры.

Принцип модульности предполагает изучение учебного материала по отдельным функциональным узлам-модулям, отражающим систему профессиональных и личностно-ориентированных целей.

Принцип динамичности и оперативности предусматривает возможность разрешения противоречий между стабильным и меняющимся содержанием модульной учебной программы в связи с развитием науки и техники.

Принцип проблемности создает условия для творческого отношения к учебной и профессиональной деятельности, к новым знаниям и способам действия. При его реализации полноценней включаются механизмы развития гуманистических и профессионально-познавательных качеств личности обучаемых.

Принцип индивидуализации обеспечивает возможность приспособления содержания модульных учебных программ и способов их усвоения к индивидуальным потребностям и особенностям обучаемых, создает условия для их творческой самореализации.

МОДУЛЬНАЯ ПРОГРАММА

Модульная программа должна обеспечивать определенную самостоятельность освоения материала и определить другую функцию для учащегося в учебном процессе, в то время как учитель может быть освобожден от чисто информационных функций. Модульная программа разрабатывается по определенному алгоритму и включает в себя:

- полный перечень учебных задач;
- исходные требования к подготовленности обучающихся;
- содержание и методику входного контроля;
- содержание каждого модуля дисциплины (перечень модульных единиц и учебных элементов);
- краткую организационно-методическую характеристику (основные формы и методы обучения, формы и методы текущего и рубежного контроля);
- систему оценки результатов обучения;
- содержание и методику выходного контроля.

По мнению Т.И. Шамовой, комплект модульных программ, разработанных по всем дисциплинам, позволяет более четко организовать учебный процесс, облегчить дальнейшую работу преподавателей и повысить эффективность обучения, при котором преподаватель и обучающийся — равноправные партнеры, стремящиеся на паритетных началах и с различных сторон к достижению одной цели.

Модульная система организации учебного процесса предусматривает формирование каждого учебного курса из учебных модулей, состоящих из блоков-модулей содержания теоретического учебного материала и блоков алгоритмических предписаний учебных умений и навыков.

Основываясь на идеях П.И. Третьякова и И.Б. Сенновского, можно рассматривать программу учебной дисциплины как систему модулей, число которых определяется целями обучения и объемом учебного материала. Модульная программа учебной дисциплины, по мнению Т.И. Шамовой, предусматривает полную самостоятельную учебную деятельность ученика по освоению знаний и формированию умений и навыков или доминирующую рефлексивную деятельность ученика по сравнению с обучающей деятельностью учителя в зависимости от типа учебных занятий. Ее составление предполагает следующую последовательность действий преподавателя: 1) представление учебного курса как системы, структурирование содержания путем выделения стержневых линий всего учебного предмета, а затем отбор содержания для каждого класса по каждой стержневой линии; 2) составление технологической карты по каждой параллели классов; 3) создание модульной программы, компонентами которой являются дидактическая цель и совокупность модулей модульной программы; для каждой модульной программы определяется название, отражающее суть темы, и формируется комплексная дидактическая цель на трех уровнях (значение знаний для духовного развития личности, для жизненной практики и профессионального самоопределения, знания, умения); 4) выстраивание системы модулей путем выделения в комплексной дидактической цели интегрирующих дидактических целей на трех уровнях отбором содержания (законченный блок информации) для каждого модуля; 5) декомпозиция интегрирующих дидактических целей на частные дидактические цели и формирование содержания учебных элементов, составляющих модуль; 6) построение модуля, предполагающее следующую последовательность действий преподавателя: определение интегрирующей цели модуля: разбиение на учебные элементы в соответствии с логикой усвоения и логикой учебного занятия определенного типа; формулирование цели каждого учебного элемента; определение содержания каждого учебного элемента,

включающего алгоритмы действий учащегося и проверочное задание для контроля и коррекции усвоения знаний и умений, а также выходного контроля, структурно-логические схемы обобщения материала; формирование рекомендаций учащимся [Т.И. Шамова и др.]

Понятие модуля

Необходимо отметить, что существует разнообразие дефиниций понятия «модуль», то есть отсутствие устоявшегося однозначного толкования понятия. Существующие определения модуля применительно к процессу обучения можно систематизировать по трем аспектам:

- модуль как единица государственного учебного плана по специальности, представляющая набор учебных дисциплин, отвечающий требованиям квалификационной характеристики;
- модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной специальности, и обеспечивает междисциплинарные связи учебного процесса;
- модуль как организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины [Методические основы системы модульного формирования... 2006].

Однако существует и более узкое понимание модуля, которое представлено у разных авторов по-разному, а именно в зависимости от того, с каких позиций они подходят к его рассмотрению. Так, по результатам исследований В.А. Ямшановой, в работах автора по методике обучения иностранному языку модуль может рассматриваться как:

- 1) тема, которую предполагается изучить за определенное количество учебных часов;
- 2) учебные блоки по обучению говорению, аудированию, чтению и письму;
- 3) аспекты языка (лексика, грамматика, словообразование);
- 4) уровни владения иностранным языком;
- 5) генные группы обучающихся (продвинутые, академические и группы выравнивания) и т. д. [Ямшанова, 2006: с. 9].

Далее автор развивает свои мысли и заявляет, что общими для более широкого и более узкого понимания модуля является, с одной стороны, самостоятельность, автономность модуля, обусловленная в первую очередь его относительной тематической замкнутостью, и, с другой стороны, идея вхождения модуля как части в некое целое. Эти и другие классификационные критерии, наработанные в практике преподавания иностранного языка при модульном обучении, не следует просто заменять словом модуль.

Другой исследователь — Ю.Б. Кузьменкова — выделяет тематический модуль и определяет его как комплексное развитие речевых навыков и умений на материале одной, пусть достаточно общей, темы, дидактически выбранной как этап развития навыков речевой деятельности [Кузьменкова, 2002: с. 24—25]. Выбор темы определяется ее целесообразностью и уровнем развития соответствующих навыков.

Тематические модули можно выделять на материале произведений устной и письменной речи в изучаемых сферах иноязычного общения, делая при этом основной акцент на дальнейшем формировании языковых навыков в рамках выбранной тематики на фоне параллельной работы по развитию навыков активного владения языком во всех видах речевой деятельности. Предполагается, что сами темы могут быть как широкими (при необходимости с разбиением на подтемы), так и узкими, основным регулирующим фактором при этом является временной (то есть зависимость от количества часов, отведенных в программе на их освоение).

В то же время Ю.Б. Кузьменкова предлагает использовать целевой модуль, который в отличие от тематического, напротив, подразумевает сосредоточение усилий преимущественно на работе по развитию конкретных навыков и умений в пределах одного или двух видов речевой деятельности на материале разнообразной тематики [Кузьменкова, 2002: с. 27].

Мы можем подвести итоги наших рассуждений и определить модуль как «самостоятельную, логически и структурно завершенную информационную единицу, обладающую узлами сопряжения с другими информационными единицами, состоящую из собственного программно-целевого и методического обеспечения, изучение которой заканчивается обязательной формой контроля» [Цыбанева, 2009].

Опираясь на исследования М.В. Кокшаровой [2005], И.А. Маскинской [2005], Г.К. Селевко [1998], Т.И. Шамовой [2002], В.В. Шогана [1997], П.А. Юцявичене [1989], В.А. Ямшановой [2006], рассмотрим некоторые важные составляющие определения модуля в применении к курсу иностранного языка:

- модуль является самостоятельной, логически и структурно завершенной информационной единицей. В методической литературе часто говорится о разделении учебного материала на модули, то есть модули понимаются как части некоего целого;
- модуль имеет узлы сопряжения с другими модулями, что означает следующее: различные модули могут содержать в себе одинаковые части материала;
- модуль имеет собственное программно-целевое и методическое обеспечение. Модуль включает в себя целевую программу действий, методическое руководство и технологические решения, обеспечивающие достижение поставленных целей.

При этом эксплицитно должны быть представлены следующие моменты: *цели обучения* (дидактические, профессиональные с точки зрения компетенций, которые должны быть достигнуты в ходе изучения данного модуля); *формы обучения* (практика, творческие задания, самостоятельная работа обучающегося, то есть различные формы обучения должны быть сопряжены с целями обучения и тематикой изучаемого модуля); *необходимый входной уровень* (знания, умения и навыки, которые необходимы для успешного прохождения именно этого модуля); *список тем и учебных материалов*, подготавливающих к прохождению данного модуля, с указанием на то, какие модули предшествуют данному; *узлы сопряжения данного модуля с другими модулями*; важно эксплицитное установление связей между старыми и новыми знаниями, их обобщение в единую систему; *трудоемкость модуля*; *оценка выполнения данного модуля* (баллы, кредиты, система перевода из одних измерительных единиц в другие); *длительность модуля*; изучение модуля обязательно заканчивается *контролем* [контрольные работы, тестирование (компьютерное или письменное), творческое задание, ролевая/деловая игра, экзамен (письменный или устный), зачет, практика и т.д.].

Таким образом, с одной стороны, модуль представляет собой логически завершенную часть содержания учебной

дисциплины, усвоение которой должно быть завершено соответствующей формой контроля уровня компетенции, сформированной в результате овладения данным модулем.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

В «Национальной доктрине образования Российской Федерации на период до 2025 года» индивидуализация образовательного процесса, обеспеченная многообразием образовательных программ, видов и форм обучения учащихся, представлена как ожидаемый результат ее реализации. При этой деятельности учитель сегодня становится конструктором новых педагогических ситуаций, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний. Данным требованиям соответствует модульное обучение, которое позволяет каждому учащемуся достичь более высоких результатов в учебной деятельности, создает условия, способствующие саморазвитию, формирует потребность в поиске нового знания, обеспечивает высокий уровень мотивации учения, положительный эмоциональный фон обучения и создает ситуацию успеха [Бариленко, 2022: с. 157—180].

Интенсификация процесса обучения, поиск новых форм и методов обучения, позволяющих повысить качество подготовки, является одной из основных задач деятельности учителей. Модульное обучение позволяет решить комплекс вопросов, направленных на активизацию и индивидуализацию процесса обучения, повышение самостоятельности обучающихся, обеспечивает интенсивное овладение знаниями.

В целом применение модульного подхода дает возможность преподавателям и учителям создать условия для формирования у будущих специалистов системного логического мышления.

Модуль начинается с входного контроля, отслеживается текущим и завершается выходным контролем. По своей структуре учебный модуль состоит из следующих элементов: вводный блок, мотивация, учебный материал, контроль. Учебный материал — основной элемент модуля, который включает несколько тем. Характер изложения материала таков, что обучающийся

является активным участником процесса обучения. Ему даются несложные практические задания, решение которых требует либо элементарного житейского опыта, либо знания предыдущего материала. В работе над учебным материалом преподаватель выполняет функцию консультанта. Контроль предусматривает следующие виды: промежуточный внутри модуля в виде вопросов и практических заданий, итоговый в виде тестов. Если два модуля связаны жесткой логической зависимостью, то в конце первого модуля подводится итог и делается ссылка на необходимость изучения следующего модуля.

Гарантия качества образования — это актуальная проблема и для России. Гарантии качества должны основываться на таких фундаментальных принципах, как: 1) заинтересованность учащихся, студентов, преподавателей и общества в целом в высоком качестве образования; 2) признание важности организационной автономности учебных заведений, которая должна сопровождаться ясным пониманием того факта, что независимость подразумевает большую ответственность; 3) соответствие процедур внешней оценки качества учебного заведения заявленным целям.

Отметим, что реализация модульного подхода позволяет решить комплекс вопросов, направленных на активизацию и индивидуализацию процесса обучения, повышение самостоятельности обучающихся, обеспечивает интенсивное овладение набором компетенций.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Какие основные исторические предпосылки для развития модульного подхода можно определить?
2. Чем отличается модульное обучение от других форм обучения?
3. Какие структурные компоненты можно выделить в модульном обучении?
4. Какие преимущества можно отметить, если содержание курса разрабатывается на основе модульного подхода?
5. Какие основные принципы модульного подхода можно определить?

6. Как определяется модульная программа и какие компоненты она в себя включает?
7. Какой алгоритм построения модульной программы существует?
8. Как разные авторы определяют понятие «модуль»?
9. Из каких компонентов состоит модуль и каково их назначение?
10. Какие преимущества предоставляет модульное обучение для преподавателей/учителей и обучающихся?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Астахова И.Г.* Модульно-развивающий подход к проектированию содержания образования экономистов в гуманитарном вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Самара : Тольяттинский гос. ун-т, 2004. — 23 с.
2. *Балавина Н.В.* Повышение эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Калининград : Российский ун-т им. И. Канта, 2005. — 23 с.
3. *Бариленко И.А.* Перспективы применения педагогической технологии модульного обучения // Язык и культура. — 2022. — № 57. — С. 157—180.
4. *Батышев С.Я.* Блочно-модульное обучение. — М., 1997. — 258 с.
5. *Биболетова М.З.* Модульно-рейтинговая форма организации профильного обучения иностранному языку в старших классах / М.З. Биболетова, Г.Н. Прачева, Н.Н. Трубанева, В.В. Копылова // Иностранные языки в школе. — 2006. — № 8. — С. 2—13.
6. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. — Ростов н/Д : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. — 352 с.
7. *Букалова Г.В.* Технология модульного обучения как средство эффективности преподавания общеинженерных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Брянск : Орловский гос. ун-т, 2000. — 21 с.
8. *Гаврилова А.В.* Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза : дис. ... канд. пед. наук. — СПб. : Санкт-Петербургский гос. политех. ун-т, 2006. — 182 с.
9. *Качура Н.Е.* Модульное обучение как педагогическая технология : дис. ... канд. пед. наук. — Тула : Тульский гос. ун-т, 2002. — 204 с.
10. *Крючкина Н.С.* Реализация модульной системы обучения на основе новых информационных технологий / Н.С. Крючкина, Н.А. Русакова. — Кемерово : ИНТ, 2007. — 420 с.

11. *Кузьменкова Ю.Б.* Модульный подход к проблемам эффективной английской коммуникации. — М. : ГУ ВШЭ, 2002. — 118 с.
12. *Лаврентьева Н.Б.* Педагогические основы разработки и внедрения модульной технологии обучения в высшей школе : дис. ... д-ра пед. наук. — Барнаул : Алтайский гос. тех. ун-т им. И.И. Ползунова, 1999. — 394 с.
13. *Малашенкова В.П.* Модульное обучение как средство развития самообразовательной деятельности педагогов в системе повышения квалификаций : дис. ... канд. пед. наук. — Омск : Омский гос. пед. ун-т, 1997. — 189 с.
14. *Мальцев В.А.* Модульная система подготовки кадров в профессиональном лицее : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Красноярск : Сибирский гос. технол. ун-т, 2006. — 19 с.
15. Методические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей: по материалам научных исследований, выполненных МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года. — М. : МГУ, 2005. — 100 с.
16. *Неганов С.А.* Модульные технологии в образовании в системе Болонского процесса // Интеграция образования. — 2005. — № 4. — С. 50—55.
17. *Плотникова В.Ю.* Управление качеством образования школьников в системе модульного обучения : дис. ... канд. пед. наук. — М. : Московский гос. пед. ун-т, 2004. — 216 с.
18. *Пономарева Л.Н.* Технология модульного обучения как средство гуманизации подготовки специалистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ставрополь : Северо-Кавказский гос. техн. ун-т, 2000. — 20 с.
19. *Рудницкая С.В.* Модульное обучение как целостная система : дис. ... канд. пед. наук. — СПб. : Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 1996. — 213 с.
20. *Сериков В.В.* Личностно-ориентированное образование. Поиск новой парадигмы : монография. — Волгоград : Волгоградский гос. пед. ун-т, 1994. — 320 с.
21. *Сорокина Н.В.* Модульное обучение дисциплинам информационного цикла в едином образовательном пространстве педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук. — Тула : Тульский гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2004. — 190 с.
22. *Третьяков П.И.* Технология модульного обучения в школе : практико-ориентированная монография / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский. — М. : Новая шк., 1997. — 350 с.
23. *Цыбанева В.А.* Модульное обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов (английский язык как второй

иностранной): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2009. — 185 с.

24. *Шамова Т.И.* Управление образовательными системами : учеб. для вузов / под ред. Т.И. Шамовой. — М. : Академия, 2002. — 382 с.
25. *Шевелева Н.Л.* Модульное обучение в системе дополнительного образования инженерно-педагогических кадров : дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург : Уральский гос. проф.-пед. ун-т, 1998. — 170 с.
26. *Юцявичене П.А.* Теоретические основы модульного обучения. — Вильнюс, Каунас, 1989. — 271 с.
27. *Юцявичене П.А.* Теоретические основы модульного обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Вильнюс, 1989. — 33 с.
28. *Ямшанова В.А.* Переход на модульное обучение иностранным языкам как реализация идей Болонской декларации // Иностранные языки в экономических вузах России. — 2006. — № 5. — С. 6—22.

ГЛАВА 2. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

- **История компетентностного подхода**
 - **Сущность понятий «компетентность», «компетенция»**
 - **Основные положения компетентностного подхода в обучении**
-
-

История компетентностного подхода

В быстро меняющихся условиях жизни компетентностный подход, привнесенный в отечественную образовательную парадигму из зарубежной практики, приобретает особую актуальность и определяется как основополагающий для современной философии образования. Специалисты сферы образования рассматривают компетентностный подход как наиболее конструктивное методологическое средство педагогического проектирования образования. Текущая ситуация констатирует необходимость применения методики, основанной на конструктивизме, учитывающей взаимодействие познавательной деятельности учащегося и влияние внешней стимуляции для лучшего усвоения содержания обучения. Стратегия модернизации образовательной практики представляет собой переход от традиционной дидактики знаниевого подхода к компетентностному подходу, который предусматривает приобретение компетенций, необходимых для успешной личной и профессиональной реализации и активной гражданской жизни в современных сообществах.

Компетентностный подход стал стандартом для международной системы образования, и необходимость его реализации была вызвана рядом взаимосвязанных причин:

- глобальным образовательным кризисом из-за устаревшей парадигмы, основанной на трактовке знания как результата образования;
- новыми подходами в педагогической теории и практике, рассматривающими личность как субъекта собственной

- жизни и социокультурного творчества, а образование как непрерывный процесс личностного саморазвития;
- опытом образовательных систем развитых стран, переориентировавших содержание образования на обучение ключевым компетенциям;
 - созданием единого образовательного пространства, предполагающего унификацию понятийного аппарата, включая реализацию компетентностного подхода [Орзабаева, 2016].

Основной причиной переориентации на новый подход в профессиональной подготовке будущих специалистов стала потребность социума в компетентных профессионалах, способных решать мультимодальные проблемы разной сложности, быть мобильными и гибкими в условиях стремительного прогресса общества.

И.А. Зимняя называет пять причин ориентации на компетентностный подход в образовании: 1) тенденцию интеграции и глобализации мировой экономики; 2) необходимость гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования, заданной Болонским процессом; 3) происходящую в последнее время смену образовательной парадигмы; 4) богатство понятийного содержания термина «компетентностный подход»; 5) предписания органов управления образованием [Зимняя, 2004].

Идея компетентностного подхода не нова для педагогической теории и практики. «Обучение, основанное на компетенциях, сформировалось в 1970-е гг. XX в. в США» [Димитрова, 2016: с. 209].

И.А. Зимняя условно выделяет три этапа становления компетентностного подхода в образовании:

1. 1960—1970-е гг. характеризуются введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция/компетентность». С этого времени в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой компетенции, вводится понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс) [Зимняя, 2009: с. 7—14].

2. 1970—1990-е гг. — категории «компетенция» и «компетентность» активно используются в теории и практике обучения языку (особенно иностранному), общению и дисциплинам ме-

неджмента. Разрабатывается понятие «социальные компетенции / компетентности», под которым Дж. Равен понимает явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной, эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [Равен, 2002: с. 253].

3. Начиная с 1990 г. — в России понятие «компетентность» рассматривается в контексте психологии труда (А.К. Маркова) и педагогической коммуникации (Л.А. Петровская, Л.А. Митина). В этот же период в материалах ЮНЕСКО начинает вырисовываться круг компетенций, которые должны рассматриваться как желаемый результат образования [Зимняя, 2009: с. 7—14].

В зарубежной науке выделяются четыре основополагающих подхода к определению и внедрению в образовательный процесс компетентностной модели обучения. Зарождение и развитие научных школ в рамках компетентностной модели подготовки специалистов происходило независимо друг от друга в следующей последовательности: 1) поведенческий подход в США, 2) функциональный подход в Великобритании, 3) многомерный во Франции и 4) целостный подход в Германии и Австрии [Ульянина, 2017: с. 267—272].

Американский подход, представителями которого являются Р. Уайт [1959], Д. Макклелланд [1998], Р. Бояцис [1996], С. и Л. Спенсеры [2010], Г. Клемп [1977], Г. Хамел [1994] и К. Прахалад [1990], характеризуется, прежде всего, анализом поведенческих характеристик носителей компетенции и выявлением личностных особенностей, определяющих сравнительно эффективные действия. С точки зрения американского подхода, «компетенция» представляет собой базовый поведенческий аспект или характеристику, отражающуюся в сравнительно результативном выполнении работы и зависящую от контекста этой работы, условий внешней среды, а также особенностей профессиональной деятельности.

Американская модель обучения, основанная на компетентностном подходе, включает следующие компоненты: определение поведенческих целей, разработку стратегии обучения, осуществление непосредственно профессиональной подготовки,

разработку и внедрение системы оценивания качества образовательных услуг. На основании конечной цели определяется образовательный стандарт. Процедура оценивания компетентностей осуществляется с использованием батареи тестов и портфолио. В 1990—2000-е гг. в США были разработаны образовательные стандарты с ориентацией на компетентностный подход к подготовке специалистов. Новые стандарты создавались по принципу сопоставления содержания обучения с конкретными знаниями, умениями и навыками, содержащими в себе как деятельностный, так и поведенческий аспекты, которые возможно измерить и оценить [Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс, 2006: с. 20—21]. Образовательные стандарты в США включают содержательные, деятельностные компоненты, а также компоненты, определяющие способность к обучению.

Функциональный подход, представителями которого являются Б. Мэнсфилд [2004], Л. Митчелл [1996], С. Перри [1996], Г. Беаумонт [1996], Р. Мирабиле [1997] изначально был следствием реформирования национальной системы производственных квалификаций Великобритании и Шотландии, которые базировались на профессиональных стандартах компетентности, сформулированных в результате функционального анализа разного рода рабочих задач менеджеров и исполнителей [Mansfield, 2004: с. 296—309]. Сторонники данного подхода ориентируются не на личностные особенности, а на требования, предъявляемые специалисту, обусловленные спецификой самой профессиональной деятельности. При этом главенствующая и системообразующая роль в структуре компетентностной модели отнесена к ценностно-мотивационной характеристике человека [Равен, 2002].

Многомерный (Франция) и целостный (Германия, Австрия) подходы во многом схожи и поэтому их можно объединить в одну группу. Представителями данных подходов являются: Д. Уинтертон [2005], Ф. Деламааре [2005], Р. Арнольд [2001], С. Нолда [2001], Э. Нуиссл [2001], Г. Страка [2004], С. Архан [2002], Е. Тутчек [2002]. Логика построения многомерного компетентностного подхода во Франции [Cheetham, Chivers, 1998: с. 267—276] поляризуется в два отличных друг от друга направления: личностное, сосредоточенное на характеристике поведения каждого обучаемого, и коллективное,

нацеленное на построение модели компетенций, необходимых для эффективной организации работы коллективов и участия в этой работе в качестве одного из членов коллектива. Поэтому при классификации компетенций основные кластеры занимают некоторое промежуточное положение между этими полюсами со смещением в ту или иную сторону.

В 80-х гг. в немецкой системе образования появляется понятие «ключевые квалификации», которые представлены индивидуальными компетенциями: моральной устойчивостью, гибкостью, этичностью, способностью к сотрудничеству. Начиная с 1996 г. в немецкую систему образования был внедрен подход «компетенции действия», который в большей степени был ориентирован на профессиональную реализацию специалиста в конкретной области деятельности [Straka, 2004].

Американский и британский компетентностные подходы часто противопоставляют друг другу [Беликова, 2012: с. 80—83]. Так, традиционный американский подход ориентирован в большей степени на индивидуальные поведенческие характеристики как основу и причину удовлетворительного выполнения работы. Сторонники британского подхода, напротив, придают первостепенное значение специальным стандартам компетенций именно в контексте использования их в профессиональной деятельности. То есть в целом американский подход ориентирован на процесс, поведение и связан с термином «компетенция», а английский подход ориентирован на результат, на профессиональные достижения и связан с термином «компетентность». Дальнейшее развитие данных подходов характеризуется добавлением функциональных и когнитивных компетенций к поведенческим в американской школе, а в британской — когнитивных и поведенческих к профессиональным компетенциям, за счет чего современные модели компетенций в США и Великобритании стали существенно шире классических [Доброт, 2013: с. 112—113].

В то же время французские и немецкие направления компетентностных исследований отражают еще более широкое, многомерное представление о компетенциях, которое можно назвать аналитической концепцией [Ульянина, 2017: с. 270]. Таким образом, зарождение и популяризация компетентностного подхода в зарубежной образовательной парадигме продиктованы

запросами работодателей (предприятий и организаций), которые хотели бы не только инвестировать в обучение персонала, но и получать конкретную прибыль в виде повышения эффективности и результативности работы сотрудников.

Сущность понятий «КОМПЕТЕНТНОСТЬ», «КОМПЕТЕНЦИЯ»

Исследованием компетентностного подхода в образовании занимались такие ученые, как И.А. Зимняя [1990], Дж. Ра-вен [2002], Н.В. Кузьмина [1990], О.Е. Лебедев [1999], М.И. Лукьянова [2014], А.К. Маркова [1993], Г.С. Трофимова [2000], Н. Хомский [1972], А.В. Хуторской [2003], М.А. Чошанов [1996], В.А. Якунин [2000] и др. Реализация компетентностного подхода в разных странах варьировалась в зависимости от определения понятий «компетентность» и «компетенция», а также выбора методов оценки и формирования профессиональных компетенций. Понятие компетентностного подхода уже прочно закрепилось в образовании, но до сих пор ведутся дискуссии относительно разграничения понятий «компетенция» и «компетентность»: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Впервые термин «компетенция» (“competency”) встречается в английском языке. В словаре Н. Уэбстера компетенция определяется как способность или навык [Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary].

В европейских языках понятия «компетентность» и «компетенция» обозначаются одной лексической единицей [Оразбаева, 2016]. Например, Оксфордский словарь английского языка дает общее определение этих двух слов: «компетенция (также компетентность)» — навык, который необходим для выполнения конкретной работы или конкретной задачи [Oxford Learner’s Dictionaries].

В Европейской системе квалификаций компетенция понимается как единство когнитивной, функциональной, личностной и этической составляющих. Каждая из них — отдельная компетенция начиная от знаниевого теоретического компонента (когнитивная компетенция), навыков той или иной деятельности (функциональная компетенция), ситуативно обусловленного поведения (личностная компетенция) и до обладания

определенными личностными и профессиональными ценностями (этическая компетенция) [Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс, 2006: с. 20—21].

Ряд отечественных ученых (Л.Н. Боголюбов [2002], В.А. Болотов [2003], В.С. Леднев [2002], Н.Д. Никандров [2002], М.В. Рыжаков [2002], В.В. Сериков [2003]) определяют компетенцию как способность эффективно осуществлять какую-либо трудовую деятельность и соответствовать требованиям, предъявляемым к той или иной профессии. Термин «компетентность» используется в тех же значениях, с той лишь разницей, что употребляется в описательном плане. При этом отмечается практико-ориентированная направленность компетенций [Боголюбов, 2002: с. 22—23; Болотов, Сериков, 2003: с. 8—14; Леднев, Никандров, Рыжаков, 2002].

Некоторые западные исследователи различают эти термины в силу ряда критериев. Например, Д. Дюбуа и В. Ротвелл утверждают, что «компетенция» определяет потенциал работника, необходимый для выполнения профессиональной задачи на должном уровне в рамках ограничений внутренней и внешней среды, а «компетентность» — это базовая характеристика работника, обеспечивающая его эффективную и высокую производительность [Dubois & Rothwell, 2000].

Т. Теодореску указывает на разные области фокуса понятий «компетентность» и «компетенция»: понятие компетенции связано с выявлением навыков, знаний, качеств и моделей человеческого поведения, обеспечивающих успех, в то время как понятие компетентности — с определением измеримых, конкретных и объективных этапов, описывающих то, что необходимо сделать для достижения целей своих личных, команды, подразделения или даже всей организации [Teodorescu, 2006].

Определение категорий компетентностного подхода в отечественной науке вызывает терминологическую путаницу. В связи с языковым барьером значительная часть российских исследователей вынуждена работать с переводными изданиями. Данная научная коммуникация порождает определенные трудности. Первая трудность состоит в том, что вопрос о выборе лексических единиц в тексте остается на усмотрение переводчика. Вторая трудность заключается в смысловом многообразии

категориального ряда. По мнению А. Штоф: «Помимо полемики по поводу значения понятий, существуют также расхождения по поводу самих терминов. Терминологическая проблема состоит, прежде всего, в том, какое слово использовать для обозначения описываемой реальности: компетентность (competence) или компетенция (competency) или во множественном числе: компетентности (competences) или компетенции (competencies)» [Штоф, 2004]. В работах отечественных исследователей делается попытка разграничить понятия «компетенция» и «компетентность», закрепив за ними определенный смысл [Комарова, 2010].

Несколько иначе определяет термины «компетентность» и «компетенция» А.А. Вербицкий, считая, что компетенция и компетентность отражают субъективность и объективность условий, определяющих качество профессиональной деятельности. Соответственно, объективные условия исследователь понимает как компетенции (сфера деятельности специалиста, его права, обязанности, сфера ответственности, определенные в официальных документах: законах, постановлениях, указах, приказах и т.д.). Субъективные условия рассматриваются как компетентность (устоявшаяся система отношений и установок к окружающим, к себе; профессиональные знания, умения, мотивы, качества и т.д.) [Вербицкий, 2009: с. 29—34].

И.А. Зимняя полагает, «...что, в зависимости от того, как определены эти понятия и их соотношение, может быть понято содержание и самого компетентностного подхода». Компетенции рассматриваются как внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы/алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека. Компетентность — это актуализируемое, интегративное, базирующееся на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленное качество, проявляющееся в деятельности, поведении человека, в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач [Зимняя, 2004].

В свою очередь Г.К. Селевко рассматривает компетенцию как образовательный результат, выражающийся в готовности выпускника справиться с поставленными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют ставить и достигать цели по преобразованию окружающего мира,

как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности. Г.К. Селевко считает, что понятия «компетенция» и «компетентность» значительно шире понятий «знания», «умения», «навыки», так как включают направленности личности, ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления, характер [Селевко, 2004: с. 136—144].

«Компетентность» является основным понятием по отношению к «компетенции». А.С. Белкин обозначает «компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность — как совокупность того, чем он владеет» [Белкин, 2004]. Следовательно, компетенции человек приобретает в процессе образования, жизненного и профессионального опыта, а компетентность добывается самим человеком в результате личностного самосовершенствования.

По мнению Н.Ф. Ефремовой, взаимосвязь компетентностей и компетенций можно охарактеризовать следующим образом. Компетентности — это потенциал человека и специалиста, его знания, умения, навыки, опыт деятельности; компетенции (кинетика и динамика мысли и поступков) — это его действия, понимание проблемы, анализ, поиск решения и деятельность по решению проблемы и достижению результата [Ефремова, 2012].

В вопросе разграничения понятий компетенции и компетентности наибольшее признание в среде научных деятелей и практиков получила точка зрения А.В. Хуторского, считающего, что компетенция — заданная социальная норма к образовательной подготовке, включающая комплекс смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта обучаемого по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления социально значимой продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность, по его мнению, — обладание обучаемым соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности, то есть это совокупность личных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определенному

объекту. Итак, компетенция — это внешне заданная норма, а компетентность — личностное качество, характеризующее владение этой нормой [Хуторской, 2003: с. 58—64].

Анализ научно-педагогической литературы по вопросу существующих подходов к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» показывает, что компетенция — некоторое отчужденное, наперед заданное требование к подготовке ученика, а компетентность выступает как личностное качество, характеристика личности, позволяющие ей решать, выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания, умения, владение, навыки, готовность, способность, осведомленность, опыт деятельности и др. человека в своей профессиональной области. Таким образом, формирование компетенций понимается как формирование определенного объема знаний, умений и способов действий, которыми следует владеть, а компетентность — интегральный результат сформированности определенных компетенций. При таком подходе компетенция шире компетентности, а компетентный значит обладающий, владеющий соответствующей компетенцией или компетенциями [Черникова, 2011: с. 338—343].

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

Основные положения доминирующего в современной образовательной парадигме компетентностного подхода законодательно закреплены в Федеральных государственных образовательных стандартах четвертого поколения. Следует обратить внимание на диалектическую природу компетентностного подхода: ориентацию на личностный рост, саморазвитие и самоактуализацию. Компетентностный подход как методологическая основа современной системы образования направлен на формирование у обучающихся способности и готовности к эффективной деятельности в различных социально значимых обстоятельствах, или компетенций, которые являются составляющими компетентности. В современном обществе особое внимание обращено не столько на то, что человек знает, сколько на то, чем он владеет, то есть насколько эффективно он может

осуществить ту или иную деятельность. Именно компетентность как комплексная характеристика эффективности деятельности человека является мерой его успешности, в особенности его способности эффективно действовать в проблемных ситуациях [Манаенкова, 2013: с. 154].

Сегодня важно понимать, что целью образовательного процесса в компетентностной парадигме образования является не просто увеличение объема знаний у обучающихся, а приобретение и расширение ими опыта различных видов деятельности [Щербаков, Кирина, Кириллова, 2020: с. 64]. Очевидно, что переход от традиционного знаниевого подхода к компетентностному также вызывает необходимость формирования соответствующих компетенций у преподавателей и, как следствие, создания специальной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Следовательно, с позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций. Компетенция выступает в качестве ключевой, если она имеет следующие характерные признаки [Черникова, 2011: с. 341—342]:

- многофункциональность — возможность решать различные проблемы в повседневной, профессиональной и социальной жизни;
- надпредметность и междисциплинарность — возможность применения в различных ситуациях, не только в школе, но и на работе, в семье, политической сфере и т.д.;
- многомерность — сочетание различных умственных и физических процессов и интеллектуальных умений (абстрактное мышление, саморефлексия, определение своей собственной позиции, самооценка, критическое мышление и т.д.).

По мнению А.А. Вербицкого, «Ключевые компетенции выполняют три функции: 1) помогают обучающимся учиться; 2) позволяют работникам фирм, предприятий быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей; 3) помогают быть более успешными в дальнейшей жизни. Компетенции являются важным результатом образования и поэтому должны быть сформированы у всех обучающихся, пронизывать все предметы, проходить через все уровни образования и разрабатываться

на высоком уровне. При этом ключевые компетенции не отдельная часть учебного плана, они интегрированы в его содержание [Вербицкий, 2009: с. 29—34].

Складывающаяся концепция компетенций играет существенную роль в становлении современной профессиональной личности. В связи с этим актуально значимыми являются рекомендации Совета Европы по определению пяти групп ключевых компетенций, овладение которыми выступает основным критерием качества образования [Трубицына, Баранова, Банникова, Глазкова, 2011].

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе. Чтобы препятствовать возникновению расизма или ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование должно «вооружать» молодежь такими межкультурными компетенциями, как понимание различий, уважение друг к другу, способность жить с людьми других культур, языков, религий.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К такой группе общения относится владение несколькими языками, принимающее всевозрастающее значение.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

В документе «Ключевые компетенции для Европы» указывается, что компетенция не сводима только к получению и использованию информации, а включает в себя:

- процесс учения, и тогда компетенция — это способность превращать знания в опыт, а опыт в деятельность, обобщать и систематизировать знания, организовывать

- свой собственный образовательный процесс, быть способным решать проблемы различного характера, брать на себя ответственность за свое образование;
- процессы исследования и поиска, и тогда компетенция — это умение работать с различными источниками информации, с книгой, владение основами научной организации труда;
 - организацию мыслительного процесса: способность видеть взаимосвязь между явлениями, переносить знания, оценивать явления действительности, произведения искусства, уметь анализировать, сравнивать и др.;
 - общение: навыки выступления в аудитории, умение слушать и говорить, защищать свою точку зрения, выражать свои мысли устно и письменно;
 - сотрудничество: умение работать в коллективе, сотрудничать, разрешать конфликты, вести монолог, диалог и полилог, устанавливать контакты;
 - адаптацию: умение приспособиться к изменяющимся условиям, быстро использовать информацию и освоить новую в короткие сроки, реализовывать вновь появляющиеся идеи, быть психологически устойчивым к трудностям;
 - профессиональную практическую деятельность: умение грамотно составлять программы и проекты своей профессиональной деятельности, брать на себя ответственность, уметь организовывать собственную работу, моделировать профессиональную деятельность [Троянская, 2016: с. 40].

Предложенная А.В. Хуторским концепция компетентного подхода отличается от европейской, которая была определена еще в 1996 г. в Берне на симпозиуме “Key Competencies for Europe” [Hutmacher W., 1997].

Введено понятие «образовательная компетенция», чего не было в европейском понятийном аппарате. В отличие от профессиональных компетенций, образовательные относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей.

Отечественный набор ключевых компетенций отличается от европейского варианта, и в него включены две новые группы, принципиально характеризующие гуманистическую ориентацию отечественного образования: ценностно-смысловые компетенции и компетенции личностного самосовершенствования. Опираясь на проведенное исследование, ученый определяет семь групп ключевых образовательных компетенций, имеющих общекультурное значение.

1. *Ценностно-смысловые компетенции* связаны с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

2. *Культурные компетенции* включают познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; опыт освоения учеником научной картины мира, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологических основ семейных, родовых, социальных, общественных явлений и традиций; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере.

3. *Учебно-познавательные компетенции* представляют собой совокупность умений учащегося в сфере познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной культуры. Сюда входят способы целеполагания, планирования, реализации намеченного, навыки анализа, рефлексии, самооценки результатов обучения. По отношению к изучаемым предметам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, приемами решения учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках данных компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. *Информационные компетенции* — владение способами деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире; владение современными средствами информации и информационными технологиями; навыки поиска, анализа и отбора

необходимой информации, ее преобразования, сохранения, передачи, защиты.

5. *Коммуникативные компетенции* — знание языков, способов взаимодействия с людьми и событиями; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. *Социально-трудовые компетенции* — выполнение ролей гражданина, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Опыт реализации прав и обязанностей в вопросах экономики, права, профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

7. *Компетенции личностного самосовершенствования* направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах, что выражается в его непрерывном самопознании, в развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности. Ключевые компетенции реализуются в качестве компетентностей студентов через их предметную деятельность. Поэтому в учебном курсе необходимо сформулировать перечень предметных компетенций, каждая из которых в своем основании имеет общекультурное измерение. Имеет смысл говорить о древе компетенций как задаче проектирования любого учебного курса [Хуторская, Хуторской, 2005; Хуторской, 2003; Хуторской, 2017; Хуторской, 2011].

Федеральные государственные образовательные стандарты 3-го и 4-го поколения сформулированы в терминах

компетенций, приводятся их перечни и виды, такие как общекультурные компетенции, профессиональные, общекультурные профессиональные, профессиональные по видам деятельности и направлениям подготовки.

Обучение на основе компетентностного подхода начинается с определения набора конкретных компетенций и позволяет учащимся овладеть каждой из них в своем собственном темпе. Ценность компетентностного обучения для развития практических или профессиональных компетенций весьма очевидна, но в настоящее время компетентностное обучение все чаще используется для образования, требующего развития более абстрактных или академических навыков, иногда в сочетании с другими когортными курсами или программами.

Компетентностный подход позволяет:

- согласовать цель обучения, которую ставит преподаватель, с целями учащихся;
- разгрузить учащихся не за счет сокращения содержания, а за счет улучшения части индивидуального самообразования;
- подготовить учащихся к осознанному и ответственному обучению, необходимости постоянного самообразования и самоконтроля;
- ускорить процесс обучения, принимая во внимание предшествующее образование;
- обеспечить рынок труда конкурентоспособными специалистами.

Содержание обучения в рамках компетентностного подхода определяется четырьмя компонентами: знаниями, умениями, опытом деятельности и опытом ценностного отношения (личностными качествами) [Сальникова, 2013; Хуторской, 2002; Хуторской, 2011].

Принципиальные отличия компетентностного подхода от традиционного знаниевого заключаются в следующем [Иванова, 2007: с. 71—78].

1. Главный результат образования не отдельные знания, умения, навыки, а способность и готовность человека к эффективной деятельности в различных социально значимых ситуациях.

2. Соединение интеллектуальной, навыковой и эмоционально-ценностной составляющих образования.

3. Нацеленность на рефлексивную оценку учащимися своих возможностей, осознание границ компетентности и некомпетентности.

4. Становление личностной позиции учащегося, формирование у него ценностного отношения к знанию, к своей деятельности вследствие осмысления образовательного процесса.

5. Возможность индивидуализированной оценки ученика, в частности выявление его собственного образовательного приращения, вне сравнения с едиными нормами оценки.

Г.И. Ибрагимов заявляет, что компетентностный подход, будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса — содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Главное здесь — это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения обучающихся в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов) [Ибрагимов, 2007].

В.И. Беляев под компетентностным подходом понимает закономерность развития системы образования, обусловленную поиском путей и способов качественного удовлетворения непрерывно развивающихся потребностей общества. Он основан на концепции, предусматривающей формирование у обучающихся наряду со знаниями способностей самостоятельно решать самые важные практические задачи. Автор считает, что «компетентность» предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих и жизненных ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, нести за них ответственность [Беляев, 2010: с. 122—127].

Функциональный состав компетентности [Троянская, 2016]:

- *познавательная функция*, направленная на систематизацию предметных знаний, познание;
- *аксиологическая функция*, направленная на ориентацию обучаемого в системе ценностей и присвоение их личностью;
- *оценочная функция*, активизирующая умения ориентироваться в потоках различной информации, выявлять

- и отбирать необходимую, оценивать значимую и второстепенную в зависимости от цели, поставленной задачи;
- *регулятивная функция*, направленная на регуляцию процесса и результата своей деятельности;
 - *развивающая функция*, способствующая активизации творческой работы субъекта образовательного процесса, ведущая к самоактуализации и самореализации выпускника в будущей профессиональной сфере.

Реализация компетентностного подхода в учебном процессе имеет ряд функциональных черт [Иванова, 2007: с. 71—78; Хуторской, 2002].

На уровне *содержания образования*:

- отбор заданий, лично значимых для учеников, использование открытых заданий, не имеющих однозначных правильных ответов, заданий с неопределенным результатом, заданий с избыточными данными и противоречивыми условиями;
- использование практико-ориентированных ситуаций (направленных на овладение реальным практическим опытом), которые имеют социальное значение.

На уровне *организации процесса обучения*:

- преобладание самостоятельной познавательной деятельности учащихся;
- реализация индивидуальной образовательной траектории каждого ученика;
- возможность создания учениками собственного образовательного продукта, организация презентации и защиты учениками своих достижений, полученных результатов;
- расширение образовательного пространства за счет информационных технологий (в первую очередь Интернета);
- развитие познавательной, социальной, психологической, индивидуальной и коллективной рефлексии учащихся;
- персонализированная система оценивания, учитывающая возможности и цели каждого ученика.

На уровне *формируемых личностных качеств*:

- развитие положительной самооценки, толерантности и эмпатии;

- развитие навыков кооперации (сотрудничества), а не конкуренции;
- развитие умения работать в группе, поощрение творчества и инициативности.

В рамках компетентностного подхода сам процесс обучения становится целенаправленным и «прозрачным» для всех его участников. Кроме того, использование системы компетенций позволяет говорить не просто об обучении, под которым чаще всего понимают проведение различных мастер-классов, тематических лекций, семинаров, а о всестороннем и целенаправленном развитии, повышении трудового потенциала с применением разнообразных методов и современных инструментов. При этом принципиально изменяется позиция преподавателя. Он перестает быть вместе с учебником носителем «объективного знания», которое пытается передать ученику. Его главной задачей становится мотивировать учащихся на проявление инициативы и самостоятельности. Необходимо организовать самостоятельную деятельность учащихся, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы. Фактически создаются условия, развивающая среда, в которых становится возможной выработка каждым учащимся на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей определенных компетенций. И, что очень важно, это происходит в процессе реализации собственных интересов и желаний, приложения усилий, взятия на себя ответственности [Компетентностный подход в образовании: методологический аспект: монография, 2016].

Индивидуальное развитие каждого человека теперь связано в первую очередь с приобретением умений и навыков, к которым у него уже есть предрасположенность (способность), а не с приобретением тематической информации, которая может не только никогда не понадобиться в практической жизни, но и, по сути, не имеет никакого отношения к его индивидуальности.

Компетентностный подход ориентирует на использование знаний и умений в так называемых внеучебных, жизненных ситуациях, в том числе при решении практических профессиональных задач. На первое место выходит не информированность учащегося, а умение разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях:

- в познании и объяснении явлений действительности;

- при освоении современной техники и технологии;
- во взаимоотношениях людей в этических нормах, при оценке собственных поступков;
- в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, избирателя, горожанина;
- в правовых нормах и административных структурах;
- при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда;
- при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора образа жизни.

Поэтому к необходимым условиям компетентностно-ориентированного обучения следует также отнести:

- уважение и принятие студента как самоценной личности, обладающей разнообразными потребностями, способностями, интересами, стремящейся к достижению жизненных целей, имеющей собственную позицию и право ее реализовать;
- обеспечение личностной включенности студентов в процесс обучения: направленность на самопознание, развитие субъективного опыта, рефлексивное отношение к изучаемым предметам и явлениям, процессу обучения, самому себе, к будущей профессиональной деятельности;
- создание атмосферы размышления, анализа, поиска новых значимых целей, диалога разных позиций, открытости, поддержки, признания и подчеркивания достижений [Компетентностный подход в образовательном процессе: монография, 2012].

Первым шагом в разработке учебного курса в рамках компетентностного обучения является определение необходимых компетенций с опорой на профессиональные стандарты и в тесном сотрудничестве с потенциальными работодателями [Citty & Docherty, 2017].

Главная особенность учебных курсов, направленных на развитие компетенций, заключается в том, что их построение представляет собой обратный процесс — от компетенций к учебному материалу. Участие в процессе разработки представителей профессиональной отрасли помогает обеспечить

соответствие курсов текущим ожиданиям работодателей [Curry & Docherty, 2017]. Решающее значение имеет выбор материалов курса, поскольку учащиеся будут учиться в своем собственном темпе и им потребуются соответствующая обратная связь и поддержка [Monat & Gannon, 2018]. Важно сосредоточиться на результатах: что ученик знает и может сделать, а не на том, что, где и сколько времени он изучает материал.

Оценивание результатов обучения сопоставляется с уровнем развиваемых компетенций [Burnette, 2016: с. 84—93] и может принимать две формы: формирующую, чтобы определить, как много учащихся уже усвоил и сколько еще необходимо, и итоговую, чтобы определить достигнутый уровень владения компетенцией и позволить учащемуся перейти на следующий [Gervais, 2016: с. 98—106].

Среди форм работы, включающих элементы оценки результатов, выделяют такие, как:

- поиск необходимых материалов в библиотеках и в сети Интернет;
- обзор литературы по определенной проблеме;
- самостоятельное формулирование задач;
- решение задач, поставленных преподавателем;
- проведение исследований (в том числе и локальных, с постепенно повышающимся уровнем сложности);
- тренировка технических или лабораторных навыков;
- тренировка профессиональных навыков (например, преподавание);
- проведение необходимых исследований и написание эссе, отчетов повышающейся сложности (по объему и широте материала);
- совместная работа с другими студентами над написанием отчета, разработкой проекта, решением задачи;
- подготовка и проведение устных презентаций как в группах, так и индивидуально;
- конструктивная критическая оценка работы и знаний других студентов, а также продуктивное использование критики, высказываемой другими студентами в отношении работы и знаний студента;
- выполнение функций председателя или участника собраний (семинаров);

- выполнение функций руководителя или полноправного участника рабочих групп;
- тренировка навыков выполнения работы в назначенный срок;
- обмен вопросами и информацией с другими студентами с использованием разнообразных способов коммуникации;
- воспитание критического отношения к собственной деятельности [Абрамов, Артемьева, Махутов, 2013].

Данные средства и методы должны быть максимально разнообразными и ни в коем случае не сводиться к одному способу, будь то устный экзамен или написание эссе [Tuning Educational Structures in Europe, 2006].

Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий: компьютерных симуляций — интерактивных лекций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций — контекстное обучение и кейс-технологии, психологических и иных тренингов в сочетании с внеаудиторной работой. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы специалистов, телемосты и телеконференции, дистанционные курсы ведущих специалистов [Троянская, 2016].

Компетентностное обучение является перспективным потому, что при таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер и сама становится предметом усвоения. Компетентность выступает результатом обучения, являясь следствием саморазвития индивида и обобщения его личностного и деятельностного опыта [Болотов, Сериков, 2003: с. 8—14]. Такое обучение способствует развитию активности обучаемых, позволяет им оптимально адаптироваться к реалиям действительности и обеспечивает конкурентоспособность на рынке труда.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Чем вызвана необходимость реализации компетентностного подхода?

2. Каковы основные этапы становления компетентностного подхода?
3. Какова сущность понятий «компетенция» и «компетентность»? Назовите основные подходы к их определению.
4. Какие характерные черты присущи ключевым компетенциям?
5. Какие функции выполняют ключевые компетенции, по мнению А.А. Вербицкого?
6. Чем отличается концепция ключевых компетенций, предложенная А.В. Хуторским, от европейской концепции?
7. Чем отличается компетентностный подход от знанчьевого?
8. Каковы особенности реализации компетентностного подхода в учебном процессе?
9. Каковы особенности учебного курса в рамках компетентностного обучения?
10. Каковы основные формы работы в рамках компетентностного обучения?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамов А.В., Артемьева Г.Н., Махутов Б.Н.* Система педагогического оценивания формирования компетенций у студентов высших учебных заведений : учеб. пособие. — Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. — 100 с.
2. *Беликова И.Ю.* Применение компетентностного подхода при подготовке управленческих кадров малого бизнеса // Вестник Томского гос. ун-та. — 2012. — № 1 (17). — С. 79—85.
3. *Белкин А.С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство. — Челябинск : Юж.-Урал. книж. изд-во, 2004. — 176 с.
4. *Беляев В.И.* Компетентностный подход в социально-педагогическом исследовании // Ученые записки. — 2010. — № 10. — С. 122—127.
5. *Боголюбов Л.Н.* Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения // **Преподавание истории и обществознания в школе.** — 2002. — № 9. — С. 22—23.
6. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.

7. *Вербицкий А.А.* Основания для внедрения компетентного подхода в образование // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2009. — № 3. — С. 29—34.
8. *Димитрова Р.* Разбирание и прилагане на компетентностния подход в обучението по финансов контрол // Известия. Списание на Икономически университет. — 2016. — Варна. — Т. 60. — № 2. — С. 208—225.
9. *Доброт М.В.* Бизнес-компетенция как экономическая категория // Общество: политика, экономика, право. — 2013. — № 3. — С. 112—113.
10. *Ефремова Н.Ф.* Компетенции в образовании: формирование и оценивание. — М. : Национальное образование, 2012. — 24 с.
11. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: авторская версия. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
12. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования // Эксперимент и инновации в школе. — 2009. — № 2. — С. 7—14.
13. *Ибрагимов Г.И.* Компетентностный подход в профессиональном образовании // Educational Technology & Society. — 2007. — № 10 (3). — С. 361—365.
14. *Иванова Е.О.* Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. — М. : ИНЭЖ, 2007. — С. 71—78.
15. Компетентностный подход в образовании: методологический аспект : монография / под ред. С.Д. Якушевой. — Новосибирск : Изд. СибАК, 2016. — 248 с.
16. Компетентностный подход в образовательном процессе : монография / А.Э. Федоров, С.Е. Метелев, А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова. — Омск : Омскбланкиздат, 2012. — 210 с.
17. *Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В.* Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. — М. : Издательский дом Российской академии образования, 2002. — 384 с.
18. *Манаенкова М.П.* К проблеме формирования речевой компетенции студентов в условиях высшей школы // Социально-экономические явления и процессы. — 2013. — № 2. — С. 154—156.
19. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс // Education and Culture. Socrates. — Tempus, 2006. — 130 с.
20. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. — М., 2002. — 396 с.

21. *Сальникова О.А.* Компетентностный подход к обучению в современной школе // Проблемы современного образования. — 2013. — № 1. — С. 182—187.
22. *Селевко Г.К.* Компетентности и их классификация / Компетентность и компетентность: сколько их у российского школьника // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 136—144.
23. *Троянская С.Л.* Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учеб. пособие. — Ижевск : Удмуртский университет, 2016. — 176 с.
24. *Трубицына Н.А., Баранова Н.А., Банникова Т.М., Глазкова А.В.* Новые результаты образования: технологии проектирования, измерения и оценки качества. — Ижевск : Удмуртский университет, 2011. — 214 с.
25. *Ульянина О.А.* История становления компетентностного подхода в зарубежной науке и практике // Вестник Московского университета МВД России. — 2017. — № 3. — С. 267—272.
26. *Хуторская Л.Н., Хуторской А.В.* Компетентностный подход к моделированию последипломного образования // Избранные педагогические труды / под ред. А.В. Хуторского. — Гродно : ГрГУ, 2005. — С. 79—81.
27. *Хуторской А.В.* Дидактика : учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения. — СПб. : Питер, 2017. — 720 с.
28. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.
29. *Хуторской А.В.* Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. — 2017. — № 12 (218). — С. 85—91.
30. *Хуторской А.В.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Эл. ресурс] // Вестник Института образования человека. — 2011. — № 1. — URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2011/103> (дата обращения: 22.03.2023).
31. *Хуторской А.В.* Общепредметное содержание образовательных стандартов. — М. : Ин-т новых образовательных технологий, 2002. — 330 с.
32. *Черникова Т.Н.* Сущность понятий «компетенции» / «компетентность», «компетентностный подход», «ключевые компетенции» // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2011. — № 23. — С. 338—343.
33. *Щербаков Н.В., Кирина И.Б., Кириллова С.С.* О внедрении онлайн-курсов в образовательный процесс университета // Наука и образование. — 2020. — Т. 3. — № 1. — С. 64.
34. *Burnette D.M.* The renewal of competency-based education: A review of the literature // The Journal of Continuing Higher Education. —

2016. — № 64 (2). — P. 84—93. — URL: <https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1177704>
35. *Cheetham G., Chivers D.* The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence, which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches // *Journal of European Industrial Training*. — 1998. — Vol. 22. — № 7. — P. 267—276.
 36. *Curry L., & Docherty M.* Implementing competency-based education // *Collected Essays on Learning and Teaching*. — 2017. — № 10. — P. 61—73. — URL: <https://doi.org/10.22329/celt.v10i0.4716>
 37. *Dubois D., & Rothwell W.* The Competency Toolkit. — Amherst : HRD Press, 2000. — 600 p.
 38. *Gervais J.* The operational definition of competency-based education // *The Journal of Competency-Based Education*. — 2016. — № 1 (2). — P. 98—106. — URL: <https://doi.org/10.1002/cbe2.1011>
 39. *Hutmacher W.* Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27—30 March, 1996 // *Council for Cultural Cooperation (CDCC). Secondary Education for Europe*. — Strasbourg, 1997.
 40. *Komarova A.V.* The concepts of “competence” and “competency” as sense-making units in the competency-based approach // *Proceedings of the Herzen State Pedagogical University*. — 2010. — Vol. 123. — P. 195—200.
 41. *Mansfield B.* Competence in transition // *Journal of European Industrial Training*. — 2004. — Vol. 28. — № 2, 3, 4. — P. 296—309.
 42. Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary. — URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/competency>.
 43. *Monat J.P., & Gannon T.F.* Two professors’ experience with competency-based education // *The Journal of Competency-Based Education*. — 2018. — № 3 (2). — URL: <https://doi.org/10.1002/cbe2.1061>
 44. *Orazbayeva K.O.* Professional Competence of Teachers in the Age of Globalization // *International journal of environmental and science education*. — 2016. — Vol. 11. — № 9. — P. 2659—2672.
 45. **Oxford Learner’s Dictionaries.** — URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/competence>.
 46. *Stoof A.* Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства / A. Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer ; пер с англ. Е. Орел [Эл. ресурс]. — URL: <http://www.hr-portal.ru/node/348>.
 47. *Straka G.A.* Measurement and evaluation of competence // *The foundations of evaluation and impact research: third report on vocational training research in Europe: background report*. — Luxembourg : EUROP, 2004. — 311 p.
 48. *Teodorescu T.* Competence versus competency // *Performance Improvement*. — 2006. — № 45 (10). — P. 27—30.
 49. *Tuning Educational Structures in Europe* // *EC. Educational and Culture Socrates*. — Tempus, 2006. — 211 p.

ГЛАВА 3. КОМПАРАТИВНЫЙ ПОДХОД

- Сравнительная педагогика: сущность и основные характеристики
 - История развития сравнительной педагогики
 - Методологические основы сравнительной педагогики
 - Методы исследования сравнительной педагогики
 - Сущность компаративного подхода
-
-

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Термин *«компаративизм»* (от лат. *comparativus* — сравнительный, англ. *to compare* — сравнивать) означает сравнение и сопоставление, включающее установление сходства и различий, тенденций исторического развития, установление соответствий между схожими явлениями и т. д. Он является родовым для понятия *«компаративистика»*, обозначающего общее название сравнительных методов в различных сферах социально-гуманитарного знания, в том числе и в педагогике. Как сравнительно молодая отрасль педагогической науки сравнительная педагогика характеризуется некоторыми лингвистическими трудностями из-за многозначности и неадекватности понятий при изучении зарубежных систем образования. Так, в зарубежных источниках чаще всего употребляется *«сравнительное образование»*, поскольку само слово *«образование»* имеет более широкую трактовку на Западе в отличие от слова *«педагогика»*. В зарубежной педагогической традиции слово *«образование»* обозначает единство развития, воспитания и обучения, в то время как педагогика имеет отношение только к образованию и воспитанию детей.

Сравнительная педагогика в широком смысле — это область педагогической науки, изучающая состояние, закономерности и тенденции развития образования в различных странах и регионах

мира, выявляющая способы взаимообогащения национальных образовательных систем путем использования зарубежного опыта. *Сравнительная педагогика в более конкретном смысле* определяется как «область педагогической науки, изучающая преимущественно в сопоставительном плане состояние, закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах и регионах мира, а также соотношение их всеобщих тенденций, национальной и региональной специфики; выявляющая формы и способы взаимообогащения национальных образовательных систем путем использования ими зарубежного опыта» [Вульфсон, 2003].

Следует отметить определенные приоритеты при изучении зарубежного воспитания и образования в сравнительной педагогике. Особое внимание уделяется практике воспитания и образования: диверсификации образования, внедрению педагогических средств, развивающих инициативу, самостоятельность, творчество, созданию структуры эксперимент — массовая школа. Рассматриваются магистральные направления реформ образовательных систем и входящих в них типов учреждений, эволюция программ образования, методов, форм и организации обучения, модернизация воспитания, деятельность экспериментальных учебно-воспитательных учреждений, внедрение новых образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс и пр.

Выделяют три основных типа сравнительных педагогических исследований: одной зарубежной страны, двух стран (часто собственной и зарубежной), нескольких стран. К исследованиям высокого класса относятся работы, результаты которых можно использовать в отечественной педагогике и школе. Актуальными являются труды, где определяются возможности преодоления путем воспитания и образования барьеров между странами.

Отечественные исследователи-компаративисты [Вульфсон, Малькова, 1996] отмечают, что в таких условиях огромную значимость приобретает тщательное, систематическое и объективное изучение в сопоставительном плане международного опыта становления образования, ибо во всем мире оно претерпевает глубокие и динамичные изменения: обновляются все его звенья, модернизируются и возникают передовые образовательные технологии, складываются новые формы связей между сферой образования и сферой труда. Сравнительная педагогика позволяет

с научной точки зрения познавать окружающее многополярное и многослойное мировое образовательное пространство и благодаря этому анализировать и регулировать происходящие в мировом образовании сложные системные процессы. Вместе с тем она способствует взаимопониманию между народами, между педагогами разных стран, совершенствованию форм и методов международного сотрудничества в сфере образования. Важное значение компаративных исследований состоит также в том, что их результаты и выводы помогают систематизировать национальные и интернациональные культурно-образовательные тенденции, собирать и осмысливать ценные образовательные инновации, изучать возможность и необходимость их внедрения в отечественном контексте. Эти исследования становятся основой для анализа и оценки существующих в стране образовательных реалий и для выработки рекомендаций.

Зарубежные компаративисты выделяют *вертикальный* и *горизонтальный* способы сравнительного изучения образования. При этом отмечается, что вертикальный (исторический) способ анализа более характерен для изучения истории педагогики, в то время как горизонтальный (актуальный) позволяет сопоставлять особенности развития образования в ряде стран в одном и том же историческом периоде. По мнению F. Schneider, горизонтальное сравнение — важный признак, отличающий сравнительную педагогику от других педагогических отраслей [Назарова, Моргачева, Фуряева, 2012: с. 12].

По направленности и содержанию сравнительно-педагогические исследования подразделяют на две группы: страноведческие и проблемные. Страноведческие исследования посвящены изучению образов и цельной системы конкретной страны, тенденциям и проблемам ее развития. Проблемные исследования сфокусированы на анализе конкретных проблем образования, вариантах их решения. Они выполняются на материале нескольких или целой группы стран и представляют определенную сложность для исследователя, поскольку требуют от него знания ситуации в сфере образования не в одной, а в ряде стран, выработки четких критериев сравнения. Отдельные исследователи особо выделяют бинарные (парные) исследования, строящиеся на основе парных сопоставлений: Россия — США, Франция — Испания. В Энциклопедии по сравнительному

образованию (Оксфорд, 1988) приводится перечень важнейших проблем современной компаративистики:

- экономика образования;
- политика и планирование в сфере образования;
- дошкольное воспитание;
- начальное и среднее образование;
- высшее образование;
- процесс преподавания и подготовки педагогических кадров;
- содержание образования;
- неформальное образование (дистанционное обучение);
- образование взрослых;
- статистика по образованию [Хайруллин, 2013].

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Развитие сравнительных педагогических исследований имеет свою историю. Генезис сравнительной педагогики относят к началу XIX в. с появлением во Франции «Очерка и предварительных заметок к исследованию по сравнительному воспитанию» (1817 г.) Марка Антуана Жюльена Парижского. Его заслуга — применение сравнительного метода в педагогических исследованиях. Позже в своей статье «Набросок и предварительные заметки к работе по сравнительной педагогике», в которой представил сопоставительный анализ педагогического опыта в школах Швейцарии и Франции, Жюльен формулирует главную задачу сравнительной педагогики — это изучение педагогического опыта в разных странах с целью создания наиболее рациональной системы образования в мировом масштабе. Для него ключевой идеей развития сравнительной педагогики стала идея способствования прогрессу общества и сплочению народов на этой основе. Жюльен Парижский призывал создать международный исследовательский орган для классификации и сравнения содержания и методов обучения в воспитательных учреждениях различных стран Европы. Кроме того, он считал необходимым создать международный педагогический журнал. С его точки зрения, для того, чтобы педагогика была эффективной наукой, необходимо, чтобы она основывалась на анализе фактического

материала разных стран, содержала некую систематизацию разнообразных фактов и определяла способы их анализа, интерпретации. Без такого подхода образовательная деятельность и ее результаты остаются зависимыми от субъективных взглядов, от индивидуальной позиции тех, кто занимается обучением.

Практически одновременно с ним американский исследователь Дж. Гиском написал работу «Год в Европе» (1818—1819 г.), в которой были проанализированы системы образования в Англии, Франции, Швейцарии, Италии, Голландии. Именно в этот период начинается переход многих стран к обязательному школьному образованию: США (1852 г.), Великобритания (1870 г.), Франция (1882 г.). Появляются первые центры сравнительной педагогики и сравнительного образования, которыми стали различные национальные и международные информационные учреждения, проводящие постоянный подбор и обработку материалов о состоянии образования в разных странах [Служба просвещения в Вашингтоне (1866 г.), Музей педагогики в Париже (1879 г.) и др.] Кроме того, именно в XIX в. происходит расцвет европейской педагогической мысли. Педагогика И.Г. Песталоцци (Швейцария), свободное воспитание Ж.-Ж. Руссо (Франция), философские и педагогические положения И. Канта о нравственном воспитании (Германия) получили широкий общественный резонанс во многих странах Западной Европы и всего мира.

В России все это усиливало интерес к зарубежному педагогическому опыту и его сопоставлению с отечественными проблемами образования. Так создавались объективные предпосылки для возникновения новой научной дисциплины в отечественной педагогике. Первые сравнительные педагогические исследования в России появились в конце XIX — начале XX в. К ним можно отнести некоторые работы *К.Д. Ушинского* и *Л.Н. Толстого*. К.Д. Ушинский сравнивал системы образования в США, Германии, Англии, Франции и написал такие работы, как «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании» (1860 г.). Он, подчеркивая приоритет национальной системы воспитания, предлагал использовать лишь отдельные элементы зарубежного опыта в русской школе. Л.Н. Толстой как убежденный сторонник народной школы резко выступал против заимствования иностранных

систем воспитания, кроме лишь отдельных элементов, которые могли быть применимы и для России. Он советовал, прежде всего, отличать, что в них основано на вечных законах разума, а что родилось только вследствие исторических условий [Андриенко, 2016].

Сравнительный метод исследований в педагогике приобретает особое значение в начале XX в. Компаративисты чаще применяют индуктивный метод сравнения при изучении образовательной политики в разных странах на основе сбора и классификации данных о системах образования (изучение законодательств, поиск «духа», который отражен в каждой национальной системе, оценка национальных традиций и социальных факторов развития образования). В это время появляются классические работы в области компаративных исследований. Это известные работы М. Седлера «Образование чернокожих в США и контрасты между немецкими и американскими идеалами» (1902 г.), Р. Хюза «Воспитание граждан: сравнительное исследование образования» (1902 г.), А. Флекснера «Медицинское образование в Европе» (1902 г.), П. Монро «Энциклопедия образования в 5 томах» (1911—1913 гг.), Ф. Уотсона «Словарь и энциклопедия образования в 4 томах» (1921—1922 гг.) и т. д. С 1925 г. издается «Педагогический ежегодник Международного института». Эти научные труды положили начало систематическому сравнительному изучению образования в международном масштабе.

Так, М. Седлеру принадлежит разработка методологических принципов изучения различных образовательных систем. В соответствии с этими принципами, во-первых, необходимо изучить все внешние факторы, оказывающие влияние на институт образования. Анализ этих факторов имеет более важное значение для изучения образования, чем изучение его внутренней структуры. Во-вторых, необходим анализ исторического развития нации, а также географических, этнологических, культурных, политических, экономических и других условий данного типа общества. Только после этого можно делать выводы о преимуществах или недостатках различных образовательных систем или о возможности заимствования их отдельных элементов. Таким образом, М. Седлер впервые заложил основы научного анализа образования в рамках компаративных исследований.

Дальнейшее развитие теория педагогической компаративистики получила в работах И. Кенделла. Его книга «Сравнительное образование» до сих пор является образцом для многих ученых, специализирующихся в данной области, а также одной из лучших. И. Кенделл также разрабатывал методологию сравнительных исследований. Его внимание привлек вопрос о роли количественных исследований и собственно количественных данных в изучении образования. По его мнению, можно применять статистические методы, но они не будут отражать в полной мере сущность различных образовательных систем. К таким количественным исследованиям, например, он относит анализ национальных расходов на образование, стоимость обучения, заработную плату преподавателей, количество учебных заведений и т. д. Для того же, чтобы досконально изучить различные образовательные системы, он предлагает сравнивать уровень грамотности и национального благосостояния, уровень развития науки, образования, что предполагает уже другие качественные методы исследования. И. Кенделл подчеркивал необходимость унификации данных в образовании. Этот принцип был положен в основу принятой в 1977 г. ЮНЕСКО Международной стандартной классификации образования [Хайруллин, 2013].

Один из известных в России исследователей этого направления — американский ученый П. Монро, изучавший образование и педагогические теории различных стран и регионов мира в историческом аспекте, — особое внимание уделял национальным системам образования, особенностям социализации, воспитанию и обучению. Заслуга П. Монро состоит в том, что он анализировал ценности и цели образования, в сравнительно-сопоставительном плане раскрывая достоинства и недостатки различных подходов к воспитанию и обучению. Именно он стал научным редактором первой в США энциклопедии по образованию, изданной в 1911—1913 гг.

Развитие компаративистики совпало с бурными изменениями и противоречиями различных социально-политических и экономических систем. В этот период весьма значительно расширилась сеть организаций, занимающихся сравнительно-педагогическими исследованиями. Было создано *Международное бюро просвещения*, которое выступило в качестве координационного центра сравнительных педагогических исследований.

Появились и специальные периодические международные издания: «Международный ежегодник воспитания и образования», «Ежегодник просвещения» (США), «Международный педагогический журнал» (Германия) и др. После 2-й Мировой войны к разработке вопросов сравнительной педагогики обратились Общество сравнительной педагогики США (1956 г.), Европейское Общество сравнительной педагогики в Лондоне с отделениями в Великобритании, ФРГ, Бельгии, Испании, общества в Австрии, Канаде, Японии, Институт педагогики в Гамбурге, Институт международных педагогических исследований во Франкфурте-на-Майне (ФРГ), Институт сравнительной педагогики в Зальцбурге (Австрия), Институт сравнительной педагогики при Университете Кюсю и Государственный институт педагогических исследований (Япония) и др. В это же время действуют Европейское общество сравнительной педагогики и Всемирный совет обществ сравнительной педагогики, проводятся конгрессы. Издаются многочисленные международные журналы: «Сравнительная педагогика», «Обзор по сравнительной педагогике», «Мир образования» и др.

В России после революции 1917 г. происходило дальнейшее развитие сравнительной педагогики. Группа педагогов, работавших в системе *Народного комиссариата просвещения*, занималась изучением зарубежной педагогической теории и практики школы. Приоритетным направлением анализа была именно школьная система образования в различных странах. Стали издаваться различные педагогические журналы для педагогов-профессионалов и для широкой общественности. Зарубежной школе и педагогическим теориям посвящали многие статьи педагогические российские журналы: «Начальная школа», «Учитель», «Журнал для воспитания» и др. В журнале «На путях к новой школе» (ред. Н.К. Крупская) систематически публиковались статьи, анализировавшие состояние образования за рубежом. Анализу зарубежного педагогического опыта посвящали свои труды в то время российские ученые-педагоги: П.Ф. Каптерев, П.Г. Мижуев, А.П. Пинкевич и многие другие. На русский язык переводились наиболее значительные работы иностранных специалистов по общей и экспериментальной педагогике. Издавался «Бюллетень зарубежной педагогики» (ред. А.П. Пинкевич). А.П. Пинкевич, анализировал проблемы

российского образования в контексте сравнительного анализа с проблемами педагогики в Америке, Франции, Германии, Австрии и других странах.

Конференция по сравнительному образованию в Лондоне (1961 г.) считается важной вехой в развитии методологии сравнительных исследований. Основная проблема состояла в том, нужно ли вести сравнительное исследование индуктивным путем, на основе сбора данных об образовании в другой стране, после чего делать обобщение, или лучше начинать сравнение с анализа движущих сил, факторов, причин, которые развивают систему образования [Бражник, 2002].

Заметный вклад в развитие российской сравнительной педагогики внесли Б.Л. Вульфсон, В.П. Лапчинская, З.А. Малькова, И.Б. Марцинковский, Н.Д. Никандров, М.А. Соколова и др. Центры сравнительно-педагогических исследований стали работать в системе Российской академии образования (РАО) и некоторых вузах страны. Среди задач, стоящих перед компаративистикой в этот период, наиболее актуальными явились исследования причин и механизмов мирового *кризиса* образования, особенностей его проявления в различных странах для того, чтобы прогнозировать кризисные явления и по возможности смягчить их влияние [Андрюченко, 2016].

С конца XX в. сравнительная педагогика развивается в контексте общемировой тенденции глобализации и ее влияния на образование. С середины 80-х гг. XX в. основной задачей компаративистики стал всесторонний, критический, сопоставительный анализ школы и педагогики разных стран. Его цели — выявление общих проблем и тенденций развития образования для прогнозирования перспектив развития на национальном и региональном уровнях. Изучение исторических, экономических, социально-политических, социально-психологических, культурологических факторов влияния на образование; исследование зарубежного опыта для определения возможности его использования с учетом национальных особенностей и традиций в образовании. Некоторые исследователи опираются преимущественно на историю, другие — на социологию, третьи — на философию и т.д.

Сегодня исследования в области сравнительной педагогики представлены в России в виде серьезных научных школ, которые возглавляют ведущие ученые. Так, в Лаборатории

педагогической компаративистики «Института стратегии развития образования» осуществляется научно-исследовательская деятельность по следующим основным направлениям: изучение и сравнительный анализ психолого-педагогических теорий разных стран; выявление и описание направлений и тенденций развития мирового образовательного пространства, региональных образовательных пространств и национальных систем образования; выделение и интерпретация основных психолого-педагогических категорий, понятий и подходов в науке об образовании разных стран с позиций педагогической компаративистики; разработка концепций развития разных форм организации мирового образовательного пространства; осуществление многоаспектного сопоставительного анализа моделей развития образования в разных странах; разработка методологии мультиплексного измерения качества образования; разработка моделей измерения и оценивания качества образования; разработка методологии исследований педагогической компаративистики; разработка теории педагогической компаративистики.

Приоритетными задачами Лаборатории выступают: определение и характеристика перспектив трансформации национальных систем образования в условиях глобализации и интернационализации; выявление особенностей развития процессов интеграции и дезинтеграции в мировом образовательном пространстве; анализ и описание проблем обучения, воспитания и социализации, поднятых в других странах, и способов их решения; выявление особенностей педагогического образования в других странах, разработка мультипредметного мониторинга качества образования с учетом социально-педагогических факторов для образовательных организаций разных видов.

Сотрудники лаборатории продолжают традиции и ведут научные исследования в рамках научной школы «Сравнительная педагогика З.А. Мальковой — Б.Л. Вульфсона» (руководители С.В. Иванова, И.А. Тагунова).

Научная школа находит продолжение в двух формах:

- в деятельности Научного совета по сравнительной педагогике Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО (председатель — член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор С.В. Иванова);

- в рамках ряда исследований Центра педагогической компаративистики (заведующий Центром педагогической компаративистики — доктор педагогических наук И.А. Тагунова).

Руководитель лаборатории педагогической компаративистики ФГБНУ «Института стратегии развития образования Российской академии образования» И.А. Тагунова рассматривает глобализацию как инструмент для повышения «качества деятельности университетов за счет приобретения разнообразного иностранного опыта» и настаивает на поиске новых методов исследования в педагогической компаративистике, объясняя это повышением уровня коммуникации в условиях глобализации, что стимулирует процессы появления, сохранения, развития и трансформации социальных реальностей [Тагунова, 2011].

Можно сказать, что сегодня практически все направления педагогических исследований в той или иной степени, в том или ином аспекте содержат в себе материалы сравнительного анализа образовательных, воспитательных, обучающих систем в разных странах.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Сравнительная педагогика является самостоятельной отраслью научного знания, которая имеет свои предмет, задачи и методы исследования. *Объектом* сравнительной педагогики выступает образование в глобальном, региональном и национальном масштабах. Что является предметом сравнительной педагогики? Обратимся к анализу, проведенному И.Т. Хайруллинским в курсе «Сравнительная педагогика: краткий конспект лекций», который показал, что, по мнению американских компаративистов, предмет сравнительной педагогики — образовательные системы различных стран мира во всем многообразии их проявлений. Английский ученый Н. Хэнс полагает, что основной предмет сравнительной педагогики как области научного знания — изучение факторов, влияющих на развитие систем образования. Ряд других зарубежных ученых (Г. Ноа, Б. Холмс и др.) убеждены в том, что сравнительная педагогика призвана играть огромную роль в определении образовательной

политики и реформировании образования. Российский компаративист А.Н. Джуринский указывает, что сравнительная педагогика призвана изучать образование и воспитание в современном мире в сопоставлении, конструируя теоретические модели. Центральное место в дискуссиях занимает вопрос о том, является ли сравнительная педагогика самостоятельной научной дисциплиной или прикладной отраслью педагогического знания. Английский ученый Н. Хэнс полагает, что сравнительная педагогика — это самостоятельная наука. Той же точки зрения придерживается и французский ученый А. Векслиар, российский компаративист Б.Л. Вульфсон. Другой французский специалист — М. Дебесс — убежден, что сравнительная педагогика — часть общей педагогики. Англичанин Дж. Лоурайс настаивал на том, что компаративистика — часть теории образования, анализирующая теорию и практику различных стран и культур [Хайруллин, 2013].

Таким образом, *предметом* сравнительной педагогики является сравнительный анализ состояния, тенденций и закономерностей развития зарубежного и отечественного педагогического опыта и национальных педагогических культур современности. В основные *задачи* сравнительной педагогики входят: анализ и описание фактов, отображающих процесс развития образования в различных странах; классификация, систематизация, сравнительный анализ количественных и качественных данных о развитии образования в различных странах; выявление закономерностей и тенденций развития образования в различных странах, прогнозирование возможных путей развития образования в различных странах; сравнение и сопоставление достижений и недостатков образования в зарубежных странах, общий анализ систем образования в разных странах.

Основными *функциями* сравнительной педагогики выступают унификация и упорядочение терминов и понятий педагогической документации разных стран с целью облегчения изучения зарубежного опыта специалистами; сопоставление разных моделей образования и образовательной политики, теоретических установок зарубежных и отечественных педагогов и деятелей образования; прогнозирование вероятных путей развития образования в будущем, разработка планов развития образования.

Сравнительная педагогика изучает достаточно широкий круг *проблем*: не только теорию, содержание и всю организацию образования в разных странах, но также методы, формы и средства образования, его организацию, управление, ценности и т.д. Исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий. Сопоставляет и сравнивает системы образования и динамику их развития с учетом культурно-исторической специфики и социально-политических особенностей [Андриенко, 2016].

Методы исследования сравнительной педагогики

Сравнительная педагогика заимствует методы исследования и из сравнительной общей педагогики. Б.Л. Вульфсон и З.А. Малькова [Вульфсон, Малькова, 1996] предлагают использовать в компаративных исследованиях следующие методы.

Широко применяется в комбинации с другими методами *наблюдение*. В компаративных исследованиях оно может быть обычным и включенным. В процессе обычного наблюдения исследователь прослеживает и осмысливает наблюдаемое со стороны, не включаясь в протекающий процесс. Наглядными примерами этого могут быть деловые поездки и посещения зарубежных образовательных учреждений. Примером такого наблюдения может служить стажировка в зарубежном образовательном учреждении. Включенное наблюдение позволяет успешно использовать и такие методы исследования, как *беседа* и *интервьюирование*. Повседневные профессиональные, деловые контакты с зарубежными коллегами, учащимися, целенаправленно спланированное и организованное общение с ними предоставляют исследователю возможность находить ответы на поставленные вопросы. Естественно, что интервьюирование легче проводить, находясь внутри исследуемого зарубежного образовательного пространства. То же самое можно сказать и о *социологическом опросе* как методе компаративного исследования.

Анализ и синтез являются общенаучными методами, которые успешно применяются в компаративных исследованиях. То или иное событие педагогической действительности вначале

изучается в деталях, анализируется, а затем исследователь воссоздает (синтезирует) его целостно — таким, каким он его видит и понимает.

Изучение источников обусловлено необходимостью привлечения многообразного спектра материалов для достижения точности и объективности в оценке политико-экономического, социокультурного, правового, образовательного контекстов компаративных исследований. Сюда входят государственные и международные нормативные документы, официальные документы общественных организаций, документы и материалы, содержащие рекомендации министров образования изучаемых стран, тематические профессиональные периодические издания (газеты, журналы, альманахи) и специализированные интернет-сайты. Не менее важные сведения могут предоставить исследователю-компаративисту школьные учебные планы, программы и учебники, а также методические пособия. Проблема использования в компаративных исследованиях статистических сведений из разных стран осложняется тем, что не только не существует единой мировой системы статистических показателей, но и отсутствует четко очерченный понятийный аппарат, нет единства в обозначениях категорий людей с ограниченными возможностями.

На завершающем этапе компаративного исследования, когда фактический материал изучен и проанализирован, используется *метод сравнения*. Сопоставляются однозначные параметры, в первую очередь количественные и статистические, хотя сравнению могут быть подвергнуты и содержательные характеристики. Применение современных компьютерных технологий и математических методов делает возможными обработку больших объемов информации, выявление корреляции различных переменных, а также установление взаимосвязи и взаимозависимости факторов в исследуемых феноменах специального образования.

Описательный метод требует поиска и накопления необходимой и достаточной информации для анализа, интерпретации определенных фактов, объективности, группировки, систематизации и классификации, предусматривает определение единичного и типичного в системе образования. Нередко описательный метод дает яркие иллюстрации процесса воспитания и обучения

в разных странах, что можно найти как в научной литературе, так и в художественных произведениях.

Исторический метод предполагает анализ процесса и особенностей развития проблем образования в разных странах, нацелен на более глубокое понимание актуального состояния изучаемых педагогических явлений. Историко-педагогическая интерпретация фактической информации является очень важным методом для понимания и исследования современных проблем сравнительного образования.

Социологический метод базируется на оценке того, насколько современное образование соответствует потребностям развития данного общества. Так, например, при анализе инновационных процессов в современном образовании важно определить соотношение между традициями и инновациями, то, насколько соответствуют или не соответствуют инновации традициям, существует ли между ними преемственность, каковы противоречия и как они разрешаются в различных национальных системах образования [Предмет, задачи, методология и методы компаративных исследований в специальной педагогике].

Использование любого метода предполагает решение главного методологического вопроса сравнительной педагогики, который состоит в том, какими средствами и в каких формах возможно наиболее эффективно использовать достижения современного зарубежного образовательного опыта в отечественной теоретической и практической педагогике. Для получения системного достоверного представления об изучаемой проблеме привлекаются группы методов в таких сочетаниях, которые могли бы наиболее полно и объективно характеризовать рассматриваемый предмет (процесс, явление) в специальном образовании.

Сущность компаративного подхода

В любом научном педагогическом исследовании подход выступает некой платформой, на основе которой и принцип, и метод, и исследовательская позиция, объединяясь, образуют определенную гносеологическую целостность. Подходы как методологическая система призваны реализовать в исследовании педагогического образования ряд функций: научно-

мировоззренческую, функцию концептуализации и функцию технологизации.

Компаративный подход выделяется в разных науках и восходит к методам сравнительных исследований, традиционно применяемых в рамках различных гуманитарных дисциплин. Так, компаративистикой в языкознании называется сравнительное изучение родственных языков с целью восстановления более древнего их состояния. Например, компаративистский подход лежит в основании формирования лингвосоциокультурной компетенции обучающихся, включающей в себя знания о национально-культурных особенностях страны изучаемого и родного языков [Сороковых, Прибылова, 2015]. Основные положения теории компаративистики позволяют рассматривать особенности межкультурного подхода к обучению иностранным языкам сквозь призму позиций диалога культур и цивилизаций [Афанасьева, Баранова, Барышников, 2021]. В юриспруденции под сравнительным правоведением, или компаративистикой, понимается метод изучения правовых систем различных государств путем сопоставления правовых институтов, систем права и их основных принципов. В философии область историко-философских изысканий, известная как философская компаративистика, или сравнительная философия, выросла из сопоставления философского наследия Востока и Запада, сравнительного анализа их философских понятий и систем. Если еще в недалеком прошлом компаративистика представляла собой, главным образом, анализ, построенный на предметном сопоставлении, обнаружении общих оснований и сравнении в рамках этого единства, то в последние десятилетия исследователи обратили внимание на иные методологические возможности, заложенные в ней [Зиновьева, 2014]. В.И. Тюпа утверждал, что сегодня компаративный подход — «это больше, чем метод». Исследуя использование компаративистики в истории, он отмечает, что последняя не сводится к сравнительному анализу отдельных фактов [Тюпа, 2004].

В современном научном дискурсе компаративный анализ играет роль своего рода универсального междисциплинарного метода. Это соответствует общегуманитарной тенденции последнего времени в целом и связано не только со взаимодействием различных дисциплин между собой, но и с повышенным интересом к проблемам, возникающим на стыке наук.

Как указывает Л.Е. Зиновьева, компаративный подход может рассматриваться как основание для обострения или разрешения не междисциплинарных, а парадигмальных столкновений. При ценностном совпадении теоретических позиций междисциплинарный подход может формироваться даже проще, чем внутривидисциплинарный. В этом случае компаративный подход будет касаться, в первую очередь, сравнения и согласования ценностных позиций, а затем — на этой базе — выработки соответствующей междисциплинарной теоретической модели. Либо в противоположном случае именно ценностный конфликт может стать фундаментом проблематизации реальности, о которой шла речь выше. Все рассмотренные особенности компаративного анализа выводят его за пределы чисто теоретических исследовательских методологий [Зиновьева, 2014].

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Какое место занимает сравнительная педагогика в системе педагогического знания?
2. Охарактеризуйте этапы становления сравнительной педагогики.
3. Выделите направления деятельности лаборатории педагогической компаративистики Института стратегии развития образования.
4. Назовите цель и задачи сравнительной педагогики.
5. Какие методы исследования используются в сравнительной педагогике?
6. В чем сущность компаративного подхода?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Андрюченко Е.В.* Сравнительная педагогика : учеб. пособие / Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. — Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2016. — 209 с.
2. *Бражник Е.И.* Методологические подходы к исследованию образования в сравнительной педагогике // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* — 2002. — № 3. — С. 71—79.
3. *Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу / О.В. Афанасьева, К.М. Баранова, Н.В. Барышников [и др.] ; отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева.* — М. : ВКН, 2021. — 328 с.

4. *Вульфсон Б.Л.* Сравнительная педагогика: История и современные проблемы. — М. : УРАО, 2003. — 232 с.
5. *Вульфсон Б.Л., Малькова З.А.* Сравнительная педагогика : учеб. пособие. — М. : Воронеж : МОДЭК, 1996. — 256 с.
6. *Зиновьева Л.Е.* Компаративистский подход: некоторые методологические особенности, аналитические практики и их образовательный потенциал // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. — Сер. 3, Гуманитарные и общественные науки. — 2014. — № 2. — С. 18—25.
7. *Назарова Н.М.* Сравнительная специальная педагогика : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / **Н.М. Назарова**, Е.Н. Моргачева, Т.В. Фуряева. — М. : Академия, 2012. — 336 с.
8. Предмет, задачи, методология и методы компаративных исследований в специальной педагогике [Эл. ресурс]. — URL: <https://lektsii.org/10-29209.html> (дата обращения: 09.06.2023).
9. *Сороковых Г.В., Прибылова Н.Г.* Взаимодействие языка и культур как методическая проблема // Психология образования в поликультурном пространстве. — 2015. — № 4 (32). — С. 141—144.
10. *Тагунова И.А.* Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 1. — С. 132—146.
11. *Тюпа В.И.* Компаративизм как научная стратегия гуманитарного познания // Филологические науки. — 2004. — № 6. — С. 98—106.
12. *Хайруллин И.Т.* Сравнительная педагогика: Краткий конспект лекций / Казанский фед. ун-т. — Казань, 2013. — 118 с.
13. *Фурсова В.В.* Социология образования. Зарубежные парадигмы и теории. — М. : Директ-Медиа, 2013. — 195 с.

ГЛАВА 4. Рефлексивный подход

- Развитие представлений о рефлексии.
История рефлексивного подхода
 - Сущность понятий «рефлексия», «рефлексивное мышление», «рефлексивный подход»
 - Профессиональная рефлексия учителя
 - Основные положения рефлексивного подхода при обучении иностранному языку в условиях модернизации образования
 - Реализация рефлексивных методик на уроках иностранного языка
-
-

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РЕФЛЕКСИИ. ИСТОРИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА

Современному обществу, а значит и современному образованию, необходима свободная, творческая личность, обладающая определенными качествами мышления. Свобода мышления подразумевает его критическую направленность, ориентированную на творческую и конструктивную деятельность, поэтому качественной характеристикой мышления свободной личности является критическое мышление.

Именно такое мышление становится целью современного образования, как провозглашено в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования при овладении учащимися универсальными учебными регулятивными действиями, среди которых:

- владеть способами самоконтроля, самомотивации и рефлексии;
- давать адекватную оценку ситуации и предлагать план ее изменения;

- учитывать контекст и предвидеть трудности, которые могут возникнуть при решении учебной задачи, адаптировать решение к меняющимся обстоятельствам;
- объяснять причины достижения (недостижения) результатов деятельности, давать оценку приобретенному опыту, уметь находить позитивное в произошедшей ситуации;
- вносить коррективы в деятельность на основе новых обстоятельств, изменившихся ситуаций, установленных ошибок, возникших трудностей;
- оценивать соответствие результата цели и условиям.

Внутренний диалог с самим собой или с кем-то воображаемым дает возможность человеку стать в позицию исследователя по отношению к себе. Внутренний диалог с самим собой — это и есть рефлексия.

Рефлексия позволяет человеку увидеть себя со стороны глазами другого «Я», понять себя, свои желания, свои переживания, свои поступки, то есть помочь себе объяснить самого себя.

Способность человека к рефлексии — это фактор и средство его личностного роста. В этом смысле рефлексия обладает мощной *развивающей* функцией.

По мнению исследователя А.А. Бизяевой, овладение рефлексией как способностью к критическому самоанализу обогащает Я-концепцию человека [Бизяева, 2004: с. 7].

Обратимся к сведениям, которые нам дает философский энциклопедический словарь. Понятие «рефлексия» (от лат. reflexio — «обращение назад») первоначально возникло в философии и означало процесс размышления человека обо всем происходящем в его собственном сознании.

Иными словами, это деятельность самопознания, раскрывающая человеку содержание его духовного мира [Философия : энциклопедический словарь, 2004].

Первыми, кто ввел понятие рефлексии в употребление, были древнегреческие философы. Они усматривали назначение рефлексии в самопознании человека.

Сократ считал важнейшей задачей человека познание своей духовной активности в ее познавательной функции.

Платон указывал на важность самопознания в связи с воспитанием такой добродетели, как благоразумие, которое он определял как знание самого себя.

Аристотель признавал за рефлексией свойство божественного разума, который способен обнаружить единство предмета знания и знания, то есть мыслимого и мысли.

С течением времени понятие рефлексии расширилось, что было связано с одной из важнейших проблем философии нового времени — проблемой обоснования источника знаний человека.

Так Р. Декарт отождествлял рефлексию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, отвлекаясь от всего внешнего, телесного. Полученное в результате знание о самом себе есть единственно достоверное знание, которое становится основанием для последующих размышлений о существовании Бога, о свойствах физического мира.

Дж. Локк рассматривал рефлексию как внутренний опыт, являющийся основным источником знаний, в отличие от опыта внешнего, основанного на восприятии окружающего мира органами чувств. Эта трактовка рефлексии позднее стала главной аксиомой так называемой интраспективной психологии. Важно отметить, что именно от Дж. Локка идет традиция собственно научного изучения рефлексии. Он впервые выделил рефлексию как особую психическую реальность. Он определял ее как действие ума над самим собой, «...наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [Локк, 1960: с. 129].

Особенно интенсивно развивается рефлексивный подход в философии Западной Европы в XIX—XX вв. Он призван был выразить своеобразие предмета философии в системе наук, его обособленность от предметно-чувственной деятельности, сосредоточенность на самосознании знания [Бизяева, 2004: с. 9].

В условиях информационного общества, в связи с нарастающей дифференциацией и интеграцией знаний, особенно активно развивается методологическая функция рефлексии. В этой роли рефлексия привлекается для решения таких методологических проблем, как организация междисциплинарных научных исследований, повышение эффективности управления большими системами.

Развитие знаний о рефлексии способствует ее дальнейшей дифференциации. В современной философии принято выделять три основных вида рефлексии:

- *элементарная* рефлексия, приводящая к рассмотрению и анализу знаний, размышлению об их границах и значении;
- *научная* рефлексия как анализ и критика теоретического знания на основе методов и приемов, которые свойственны данной области научного исследования;
- *философская* рефлексия как осознание и осмысление предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом [Митюшин, 1983: с. 579—580].

С течением времени рефлексия завоевала свое прочное место в категориальном и методическом аппарате научной психологии. Первым, кто в XX в. привлек к ней внимание, был известный американский ученый, философ и психолог Джон Дьюи. В своей работе «Как мы думаем», опубликованной в 1910 г., он дал определение рефлексивному мышлению: «Активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения, или предполагаемой формы знания, при свете оснований, на которых оно покоится, и анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит» [Дьюи, 1997: с. 15].

Ж. Пиаже, изучая этапы становления мышления, также исследовал особенности развития его рефлексивных свойств, в частности, способность ребенка к рефлексивной абстракции. Он полагал, что онтогенез рефлексивного мышления у ребенка в целом соотносится с периодизацией его интеллектуального развития [Пиаже, 1983: с. 133—136].

В современной мировой философской науке пределы категории рефлексии существенно расширились. Помимо традиционной, ретроспективной функции рефлексии — критического анализа, накопленного наукой знания, — активно применяется ее конструктивная, творческая функция: разработка ценностей, целей, программ и самих средств научной деятельности.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ «РЕФЛЕКСИЯ», «РЕФЛЕКСИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ», «РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД»

Само слово «рефлексия» (по-английски — *reflection* — an idea or opinion or statement resulting from deep and careful thought) является синонимом таким более привычным словам, как

«обратная связь», «отдача», «самооценка и самоанализ», «взаимопонимание и взаимодействие».

В широком практическом смысле рефлексия рассматривается как способность человека к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром и представляет собой необходимую составную часть развитого интеллекта.

Рефлексия близко соотносится с самосознанием личности и рассматривается как процесс самопознания субъекта, направленный на раскрытие внутреннего строения и содержания своего духовного мира, на построение целостного образа своего «Я».

Рефлексия, будучи метакогнитивным процессом, раскрывается как принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок, критический анализ его содержания, методов и результатов познания или, проще говоря, как способность думать об основаниях собственного мышления. Такая способность присуща языковой личности [Милованова, 2005: с. 119—124].

Постановка задачи развития **рефлексивного (критического) мышления** в различных образовательных программах придает этому понятию ценностный характер.

Материалом для исследования рефлексивных механизмов организации творческого мышления и саморазвития личности служит **живая речь, вербальное рассуждение** при выполнении творческих задач, в котором в языковой форме процессуально, а не только результативно, проявляется рефлексия.

Речь как особого рода символическая языковая действительность служит носителем не только общественного опыта, но также опыта каждого индивидуального человеческого «Я» и в этом своем качестве выступает как один из наиболее выразительных способов не только социокультурной самореализации личности, но и сознания и проявления ее психосоматических состояний, данных в переживании. Соответственно в вербальной форме человек может не только выражать уже сложившееся интеллектуальное и личностное содержание своего «Я», но и осуществлять их переосмысление, рефлекссию, выступающую в виде одного из механизмов самоорганизации и саморазвития.

Известно, что наряду с процессами переработки информации (когнитивными или аналитическими процессами, такими,

как восприятие, память, мышление) существуют метакогнитивные процессы, которые обеспечивают их организацию и регуляцию. Это интегральные психические процессы в виде целеобразования, планирования, прогнозирования, принятия решений и пр.

Интеллектуальная рефлексия, понимаемая как способность осознавать основания собственного мышления, также рассматривается в качестве метакогнитивного механизма интеллектуальной саморегуляции [Холодная, 2002].

Рефлексия в обучении подразумевает исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения в дальнейшем ее эффективности [Ступакова, 2007].

Рефлексивный подход сам по себе представляет собой взаимодействие учителя и учащегося, при котором учитываются личностные качества учащегося и анализируется его опыт, создаются доверительные и продуктивные взаимоотношения учителя и ученика, направленные на развитие рефлексивных навыков и умений [Расковалова, 2019: с. 148—153].

Рефлексивный подход помогает учащимся вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности — ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты, а затем поставить цели для дальнейшей работы.

Без понимания способов своего учения, воспитания, механизмов познания и интеллектуальной деятельности, отношений в ходе учения обучающиеся не смогут присвоить те знания, умения, способы взаимодействий, которые они добыли. Рефлексивная деятельность позволяет осознать собственные индивидуальность, уникальность и предназначение, которые проявляются в анализе предметной деятельности и ее продуктов.

В ходе обучения рефлексия школьника ориентируют на исследование двух сфер: первой, связанной с его предметными знаниями, и второй, психологической, то есть обращенной к нему самому как субъекту деятельности и к самой деятельности.

А.В. Хуторской предлагает методику организации рефлексии ученика на уроке. Она строится в соответствии с внутренней структурой рефлексивного акта и включает в себя следующие этапы.

1. Остановка предметной деятельности. Это означает, что выполняемая по данному учебному предмету деятельность

должна быть завершена или приостановлена. Все внимание учеников обращается на предстоящий анализ деятельности.

2. Восстановление последовательности выполненных действий. Ученикам предлагается устно или письменно описать все свои действия при выполнении рефлекслируемой деятельности.

3. Изучение составленной последовательности действий с точки зрения ее эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам и пр. Параметры для анализа рефлексивного материала предлагаются учителем или определяются самими учениками на основе учебных целей.

4. Выявление и формулирование результатов рефлексии. Результаты рефлексии могут быть представлены как:

- идеи, предположения, ответы на вопросы и т.п. по содержанию предметной деятельности;
- приемы и способы действий, которые использовались в ходе деятельности;
- гипотезы, прогнозы по отношению к осуществлению дальнейшей деятельности, по ее качественной и количественной стороне.

5. Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности [Хуторской, 2001].

Примечательно, что при таком подходе в обучении рефлексии широко используется многообразие ее форм, наиболее соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям учеников.

Организация осознания учениками собственной деятельности имеет два основных вида: текущую рефлекссию, осуществляемую по ходу учебного процесса, и итоговую рефлекссию, завершающую логически и тематически замкнутый период деятельности.

Текущая рефлекссия нацелена на активизацию процесса осознания и осмысления осуществляемой в данное время предметной деятельности: ее направление, цель, основные этапы, проблемы, противоречия, способы деятельности, результаты.

Итоговая рефлекссия отличается от текущей большим объемом рефлекслируемой деятельности и большей формализованностью.

Методы, формы и содержание итоговой рефлексии определяет учитель на основе образовательной программы. Итоговую

рефлексию проводят в виде специального занятия в конце изучения большого раздела учебного предмета или, например, в конце четверти или учебного года, на котором ученикам предлагается ответить на такие вопросы, как: Каков мой самый большой успех за этот год (четверть)? Благодаря чему и как я смог его добиться? В чем я изменился? Каковы мои продвижения в знаниях? Что я понял о своем незнании? В чем состоят мои трудности? Как я их преодолеваю? Что у меня раньше не получалось, а теперь получается? Что я научился делать хорошо? Какие новые виды деятельности и способы я освоил? [Хуторской, 2001].

Как показывает опыт осуществления такого обучения, важным фактором успеха является психологически грамотный подход учителя к организации рефлексии ученика.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ УЧИТЕЛЯ

Умение бесстрастно анализировать свои действия, просчитывать их близкие и дальние последствия, умение контролировать и оценивать свое поведение в конфликтной ситуации необходимы и для любого специалиста. Уровень развития таких рефлексивных свойств личности становится определяющим фактором достижения человеком высокого профессионализма в своем деле.

Сказанное в полной мере относится к профессиональной деятельности учителя. Исследователь А.М. Сидоркин справедливо полагает, что «педагог — это определенный тип сознания. Быть педагогом — значит уметь так изменять любую текущую ситуацию, чтобы твой партнер получал в ней какой-то импульс к развитию — становился умнее, добрее, смелее. Любая ситуация может быть педагогически преобразована — и ни одна ситуация не является заведомо педагогической. В том числе и урок» [Сидоркин, 1992: с. 52].

Профессия учителя — одна из самых внутренне противоречивых. Ее диалектика строится на противоборстве консерватизма и новаторства, тенденции к сохранению традиций и постоянно-му обновлению, к отрицанию себя вчерашнего [Языкова, 1994].

Так и теперь, в век современных информационных технологий, время требует изменения самих функций учителя.

Если раньше основная функция учителя заключалась в трансляции общественного опыта (в виде знаний и способов познания), то в современной школе от учителя ожидают решение задачи проектирования и управления процессом индивидуального интеллектуального развития каждого конкретного ученика. Соответственно, на первый план выходят такие формы деятельности учителя, как разработка индивидуальных стратегий обучения разных детей, учебно-педагогическая диагностика, индивидуальное консультирование и т. д. [Холодная, 2002].

Практическая реализация такой деятельности предполагает высокий уровень профессионализма учителя, важным компонентом которого является его способность к профессиональной рефлексии [Tareva, 2017].

Значение рефлексии в работе учителя действительно велико и многообразно.

Овладение учителем культурой рефлексивного анализа своего профессионального опыта способствует его профессиональной и личностной зрелости. Иными словами, позволяет ему стать мудрее.

Профессиональная рефлексия учителя — это его способность отображать «внутреннюю картину мира» ученика [Кулюткин, Сухобская, 1990].

В операциональном смысле рефлексивно думать для учителя значит: 1) прежде всего определить для себя, кем является другой человек — его ученик (при этом не подменяя его на себя); 2) следующий шаг — представить, какими могут быть перспективы его развития и какие из них можно принять за конкретную цель в данных обстоятельствах; 3) решить, какой именно должна быть данная ситуация, чтобы она стимулировала его к развитию.

Важно подчеркнуть, что в сознании учителя рефлексивно отображается не только ученик, но и действия, которые учитель предпринимает по отношению к нему.

Другой аспект профессиональной рефлексии учителя обращен к нему самому как субъекту деятельности.

Как известно, учитель становится профессионалом благодаря своим знаниям, практическому опыту, учась на примере более опытных коллег. Но, только став исследователем, «постоянно перестраивающим свой профессиональный мир в ответ

на неожиданные и озадачивающие его события реальности», учитель обретает профессиональное мастерство [Russel, 1983: p. 12].

Способность занять исследовательскую позицию по отношению к своей практической деятельности и к самому себе как ее субъекту, основанная на рефлексивных свойствах сознания, может служить критерием в определении уровня профессионализма учителя.

В своем операциональном смысле профессиональная рефлексия дает ключ к пониманию не только того, что делает хороший учитель, но и как именно он это делает. «Учитель должен изучить свою конкретную ситуацию, поведение, методы, приемы, действия, эффективность и достижения. Рефлексировать — значит задавать себе главные вопросы: “Что я сейчас делаю и почему?” Рефлексия — это форма слегка нарушенной самооценки, нарушенной в том смысле, что суждению придается большее значение, чем конкретным фактам» [Valverde, 1984].

Профессиональная деятельность учителя состоит в том, что она строится по типу общения, то есть взаимодействия и коммуникации в системе «учитель — учащиеся». С этой точки зрения обучение выступает как творческое общение учителя и учащихся, как процесс совместного поиска и действия. Процесс обучения, основанный на таком межличностном взаимодействии, организуется и управляется учителем.

В зависимости от того, какая ведущая идея направляет стратегию учителя — *традиционная* (учитель — центральная фигура, направляет обучение ученика на приобретение «правильной» информации) или *гуманистическая* (центральная фигура — ученик, его цель — научиться учиться, учитель организует и облегчает процесс познания), различают авторитарное и рефлексивное управление.

При авторитарном управлении учитель является субъектом педагогического процесса, в то время как ученики являются лишь объектами, которые вынуждены действовать по направлению, указанному учителем.

Рефлексивное управление, реализующее гуманистическую стратегию педагогического взаимодействия, во-первых, ставит ученика в позицию активного субъекта учения, во-вторых, развивает способность ученика к самоуправлению собственным учением и, наконец, организует процесс обучения как решение

учебно-познавательных проблем на основе творческого диалога с учащимися.

Рефлексия учителя выступает как основной психологический механизм организации им такого учебного взаимодействия, ведь его практическая реализация возможна лишь при условиях, если: с одной стороны, учитель будет отражать картину внутреннего мира ученика, понимать его ожидания и интересы, разделять его заботы и радости; с другой стороны, он будет регулировать деятельность ученика с точки зрения самого ученика, с точки зрения его развития в процессе активного взаимодействия с другими людьми, с точки зрения формирования у него личностных механизмов саморегуляции.

При таком подходе к процессу обучения психологическая структура деятельности учителя может быть представлена как процесс рефлексивного управления «другой деятельностью», которая является объектом управления со стороны учителя [Кулюткин, Сухобская, 1990].

Деятельность учителя в ее практическом смысле — это решение конкретной педагогической задачи. Каждый учитель, решая такую задачу, проходит через следующие этапы:

- проектирование предметного содержания и форм деятельности учащихся, которые необходимы для достижения поставленной цели;
- исполнение намеченного проекта в непосредственном взаимодействии с учащимися;
- итоговая оценка достигнутых результатов.

Рефлексивные процессы присутствуют на каждом из этапов решения педагогической задачи, по-разному проявляя себя.

В рефлексивной позиции «эксперт по подаче информации» учитель делает предметом анализа свои планирующие действия, то есть рефлексивные процессы его сознания обращены на содержание предстоящего урока и приобретают конструирующий характер.

Рефлексивную оценку своих проективных действий учитель делает, соотнося их с конкретными индивидуальными особенностями учащихся, возможностями их развития. Это позволяет ему совершать превращение сложного в простое, неинтересного в увлекательное, что является одним из важнейших профессиональных умений учителя.

Одним из условий успешного рефлексивного управления учителем взаимодействия с учащимися является высокий уровень его социально-перцептивных способностей, обеспечивающих процесс адекватного восприятия и понимания учителем своих учеников, и через них — в зеркальном отражении — самого себя.

В этой связи особое внимание в профессиональной подготовке учителя следует уделять умению слушать. Слушание как активный познавательный и коммуникативный процесс определяет эффективность обратной связи на всех уровнях, способствует лучшему пониманию партнера и успешному достижению цели общения.

Исследования коммуникативных процессов свидетельствуют, что навыки и умения эффективного слушания являются результатом специального обучения. Активное или рефлексивное слушание основано на принятии человеком ответственности за то, что он слышит, путем подтверждения, уточнения, проверки значения и цели получаемого от другого сообщения [Рудестам, 1990].

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Как мы отмечали выше, одной из тенденций модернизации образования является его переориентация с традиционной модели обучения ЗУНам на личностно-ориентированные модели саморазвития учащихся в более широком культурном и образовательном пространстве.

Эта тенденция означает поворот от объектно-субъектной парадигмы в трактовке обучения к гуманитарной, субъектно-субъектной, коммуникативно-личностной парадигме. При всей важности задач эффективного усвоения знаний и их использования на практике все же необходимо создавать условия для саморазвивающейся личности, активно культивирующей у себя, благодаря рефлексии, свою индивидуальность, творческий потенциал и профессиональное мастерство.

Таким образом, к традиционным классно-урочным и лекционно-семинарным формам усвоения знаний следует добавить эмоционально-коммуникативные, рефлексивно-созидающие, социально-творческие формы взаимодействия.

При реализации рефлексивного подхода важно также отметить такую организацию учебной деятельности учителем, при которой учащиеся могут включиться в дискуссию, диалог, конструктивную беседу с учителем и учащимися. Реализация данной деятельности позволяет учащемуся войти в субъектную позицию по отношению к учебному процессу.

Для развития рефлексивной личности преподаватель не должен сравнивать учащегося с другими в классе. Должно быть сравнение прежде всего настоящих результатов учащегося с предыдущими при обязательном выделении прогресса и динамики его протекания. Таким образом, учащийся сможет объективно оценить свои достижения и результаты своей деятельности [Ступакова, 2007].

И.Г. Липатникова дает следующее описание аспектов рефлексивного подхода.

1. *Коммуникативный* аспект. Рефлексия как составляющая любого общения развитых личностей позволяет учащемуся получить представление о том, что думают другие люди, и о том, как он воспринимается другими участниками процесса общения.

2. *Кооперативный* аспект. Данный аспект позволяет проектировать коллективную учебную деятельность и координировать ее с учетом ролей участников этой деятельности.

3. *Личностный* аспект. Предполагает построение нового образа себя, который возникает в результате общения с другими людьми. А также предполагает более объективные знания об окружающем мире, изучаемом предмете, а также о себе.

4. *Интеллектуальный* аспект. Имеется в виду осознание рефлексии как полученного навыка, который выражается в умении анализировать свои действия в связи с данной учебной ситуацией, в которой находится ученик [Липатникова, 2006: с. 19—23].

К числу факторов, обуславливающих взаимопонимание и сотрудничество между людьми в общении и деятельности, следует отнести такие способы и приемы, которые способствуют пониманию одним человеком другого.

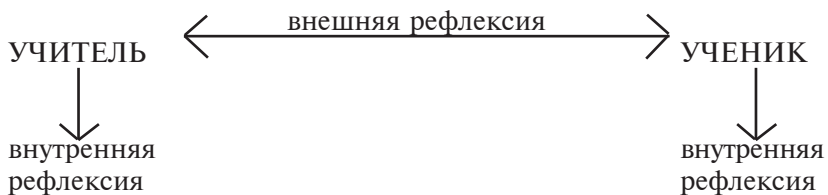
Это идентификация, эмпатия и рефлексия.

При *идентификации* человек воспроизводит образ мыслей и действий своего партнера по общению, пытается познать его, пытается поставить себя на его место. В результате идентификации усваиваются нормы, ценности, установки, поведение, вкусы отражаемых или воспринимаемых лиц. Способность человека представить себе, как он воспринимается другими, называется *рефлексией*, а эмоциональное сопереживание или сочувствие — *эмпатией*.

Все эти способы являются очень важным инструментом познания человеком других людей и самого себя. Их механизмы действуют лишь в тех случаях, когда учитель является компетентным профессионалом не только в предметной области, но и в сфере психолого-педагогического анализа, проявляет себя как творческая личность, уважительно относится к опыту и достижениям других, верит в возможности учеников.

Как мы уже отмечали выше, рефлексия может быть двух основных видов: рефлексивная деятельность учащихся, организованная учителем, в виде самооценки своей работы на уроке или в течение всего семестра и деятельности учителя, а также педагогическая рефлексия учителя, то есть анализ и оценка своей деятельности на основе полученных от учащихся результатов, а также на основе самооценки и самоанализа.

Остановимся на механизмах выстраивания обратной связи с учащимися, что дает учителю информацию о ходе учебного процесса в целом и о результативности конкретного урока.



Обратная связь может быть невербальной, эмоциональной, основанной на наблюдениях учителя за внешними проявлениями деятельности учащихся на уроке (внимательность, сосредоточенность, заинтересованность, выражение эмоций, мимика, жесты, язык тела, зрительный контакт, активность на уроке). Эта связь требует от учителя определенной педагогической

техники, высокого уровня которой он может достичь в результате хорошего тренинга.

Обратная связь может быть и вербальной, получаемой либо постоянно, либо время от времени. Стоит выделить несколько видов вербальной рефлексии:

а) *регулярная вербальная рефлексия* — получаемая постоянно в течение всего урока и особенно в конце его.

Информация со стороны учащихся может поступать в разных формах: устные или письменные ответы на конкретно заданные учителем вопросы («Что вы узнали сегодня нового?», «Какая информация показалась наиболее значимой и интересной?», «Что осталось не совсем понятным и требует дополнительной отработки?», «Захотелось ли вам узнать дополнительную информацию по пройденному материалу?», «Где ее можно найти?»).

Кроме того, учащийся может провести самооценку своей деятельности на уроке, не ожидая вопросов со стороны учителя, то есть высказать свое мнение об уроке, поделиться впечатлениями, сделать выводы, построить планы на будущее, провести параллели, рассказать, оправдались или нет его ожидания от урока, с каким чувством, «осадком» он уходит с урока.

Естественно, для того, чтобы учащийся мог так глубоко и серьезно, а главное искренне и откровенно поделиться своими мыслями и чувствами, во-первых, должна присутствовать высокая степень доверия, открытости и взаимопонимания между учеником и учителем, а во-вторых, учащийся должен серьезно и ответственно относиться к учебному процессу и владеть навыками элементарного самоанализа и самооценки, критического мышления, вдумчиво, а не механически подходить к обучению в целом. Но этому он не может научиться сам или развить эти навыки самостоятельно. Только постепенная, систематическая работа в этом направлении, проводимая в условиях психологического комфорта, доброжелательности и доверия, может привести к желаемому постоянному диалогу между учеником и учителем. Опора на знание результатов рефлексии учащихся может сформировать педагога диалогового стиля обучения, ставящего во главу угла не предмет, а ученика;

б) *спонтанная, нерегулярная вербальная рефлексия* — реплики, мнения, суждения, сомнения, вопросы, выводы учащихся

в произвольной форме. Для думающего учителя спонтанные, стихийные проявления рефлексии со стороны учащихся представляют огромную ценность и также являются богатейшим материалом для анализа своей педагогической деятельности и корректировки образовательного процесса. В некотором смысле произвольный личностно-рефлексивный диалог более значим и искренен, чем регулярная обратная связь «по запросу». («Это изложение было сложнее, чем предыдущее», «Мне трудно говорить, я не успеваю поток своих мыслей переложить на английский язык. Письменные работы мне даются намного легче. Есть время подумать», «Я не запоминаю грамматические термины и правила, строю предложения интуитивно», «Моя речь будет понятной для носителей языка?», «Если тема мне интересна, то я рассказываю лучше.»);

в) *циклическая вербальная рефлексия* — в начале или в конце определенного цикла, этапа обучения. Как показывает практика, очень полезно и интересно провести опрос или собрать данные о новых учениках в самом начале работы с ними. Помимо анкетных данных, стоит поинтересоваться предыдущим опытом изучения иностранного языка, общими ценностями в области образования, мотивированностью к изучению иностранного языка, ожидаемыми результатами.

Формы предъявления рефлексии и психолого-педагогические методы получения рефлексивной поддержки от учащихся могут быть разными.

Устная форма: диалог между одним учеником и учителем, диалог между двумя учениками, отдельные реплики со стороны разных учеников, полилог в виде беседы или обсуждения, игровые методы — игрорефлексия («Представьте себе, что вы директор ОУ, что бы вы изменили в образовательном процессе?», круглый стол «Вечер вопросов и ответов» — ученики задают вопросы учителю, возможно, на иностранном языке).

Письменная форма: анкетирование и опросы с использованием различных методик: ответы на вопросы, открытые предложения, выбор из предложенных вариантов, расстановка по степени важности, согласие/несогласие с утверждениями. Графические, схематические способы представления информации в виде таблиц, графиков, диаграмм. Творческие задания, например, задание написать статью на интернет-сайт о курсах,

школе, написать рецензию о прочитанной книге, просмотренном фильме, спектакле, с обязательным подключением личного опыта, индивидуального анализа; написать сочинение “Learning English — my joys and problems”.

В заданиях такого типа «информ-» и «компьютер-педагогика» переплетаются с «культур-педагогикой» как совокупностью рефлексивных психолого-педагогических воздействий, производных от смыслового потенциала произведений литературы, искусства и науки.

Отдельно следует остановиться на культурной рефлексии при изучении иностранного языка. Для осуществления процесса культурного самоопределения личности посредством иностранного языка необходимо по мере изучения материала о культурах народов стран иностранного языка создать условия с тем, чтобы каждый обучающийся смог рефлексировать на свою собственную культуру и на самого себя. Этим он будет определять свое место в спектре изучаемых культур, постигать общечеловеческие ценности, а также осознавать свою роль и функцию в глобальных общечеловеческих процессах. Именно через культурную рефлексия обучающийся сможет прийти к осознанию себя в качестве культурно-исторического субъекта, субъекта диалога культур с многогрупповой принадлежностью [Диалог культур. Культура диалога, 2017].

Очевидно, что рефлексия для большинства обучающихся при изучении иностранного языка и культуры может быть методически организована посредством заданий. В этой связи принцип культурной рефлексии обнаруживается при составлении проблемных заданий и разработке УМК по иностранному языку.

Методический принцип культурной рефлексии может лечь в основу разработки пяти типов проблемных культуроведческих заданий, направленных на поликультурное развитие учащихся средствами иностранного языка. К таким типам предлагается относить задания:

- на осознание учащимися себя в качестве поликультурных субъектов в родной среде;
- понимание того, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации и интеракции (в одной ситуации человек выступает

- в качестве представителя определенной профессии, в другой — представителя страны, в третьей — социального класса, в четвертой — вероисповедания и т. п.);
- выявление учащимися культурных сходств между представителями различных культурных групп стран изучаемого языка с целью расширения рамок собственной групповой принадлежности за пределы политических границ стран иностранного языка (например, занятие учащимися России и Великобритании одними и теми же видами спорта, сходство в проведении досуга, желании получить высшее образование, обрести самостоятельность и т. п.);
 - определение учащимися своего места, роли и значимости, а также развитие ответственности в глобальных общечеловеческих процессах (например, участие в мероприятиях экологических организаций своего города, стремление участвовать в политической жизни страны;
 - инициацию и принятие участия в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма.

Таким образом, принцип культурной рефлексии создает условия для культурного самоопределения обучающихся в условиях языкового поликультурного образования.

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ МЕТОДИК НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Применение рефлексивных методик при обучении иностранному языку играет особую роль, поскольку помогает снизить уровень беспокойности, тревожности. Даже обычные практические занятия могут вызвать у школьников высшую степень тревоги, так как на них часто принуждают отвечать, когда они этого не желают, боясь выглядеть неприглядно в глазах других школьников и преподавателя. Поэтому овладение приемами, снижающими уровень тревоги, крайне необходимо каждому школьнику для оптимизации процесса познания, практической реализации полученных знаний, умений и навыков.

Рассмотрим методические основы использования рефлексии, а также практические аспекты организации учебной

деятельности обучаемых с применением рефлексии на уроках иностранного языка.

Существует два вида средств, которые позволяют обучаемым войти в состояние рефлексии, — это лингвистические средства и средства мышления.

Лингвистические средства — это единицы вокабуляра, синтаксические конструкции и т.д.

Ко вторым — средствам мышления — относятся различные (научные, философские, эстетические и т.д.) понятия и категории. Наличие достаточного набора этих средств дает возможность не только выходить в рефлексивную позицию, но и реализовывать разнообразные способы представления, осмысления рефлектируемой ситуации.

На уроке иностранного языка учитель должен постоянно давать обучаемым средства для выхода в пространство чистого мышления (схемы, графики, формулы, таблицы, карты и пр.) и обучать ими пользоваться.

В ФГОС общего образования (2021—2022 гг.) содержится характеристика метапредметных результатов, включающих универсальные учебные действия (УУД), которые в значительной мере способствуют развитию у школьников рефлексивного мышления. Представим краткую (выборочную) характеристику УУД в аспекте формирования такого мышления у школьников.

Овладение универсальными учебными познавательными действиями:

1) *базовые логические действия:* выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений);

- выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов;
- делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии, формулировать гипотезы о взаимосвязях;
- самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи (сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учетом самостоятельно выделенных критериев);

2) *базовые исследовательские действия:*

- использовать вопросы как исследовательский инструмент познания;

- формулировать вопросы, фиксирующие разрыв между реальным и желательным состоянием ситуации, объекта, самостоятельно устанавливая искомое и данное;
- формулировать гипотезу об истинности собственных суждений и суждений других, аргументировать свою позицию, мнение;
- самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведенного наблюдения, опыта, исследования, владеть инструментами оценки достоверности полученных выводов и обобщений;
- прогнозировать возможное дальнейшее развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях, выдвигать предположения об их развитии в новых условиях и контекстах;

3) *работа с информацией:*

- выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления;
- находить сходные аргументы (подтверждающие или опровергающие одну и ту же идею, версию) в различных информационных источниках;
- самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями.

Овладение системой универсальных учебных познавательных действий обеспечивает сформированность когнитивных навыков у обучающихся.

Овладение универсальными учебными коммуникативными действиями:

1) *общение:*

- воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения;
- выражать себя (свою точку зрения) в устных и письменных текстах;
- сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций;

2) *совместная деятельность:*

- понимать и использовать преимущества командной и индивидуальной работы при решении конкретной проблемы, обосновывать необходимость применения групповых форм взаимодействия при решении поставленной задачи;
- уметь обобщать мнения нескольких людей, проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться;
- оценивать качество своего вклада в общий продукт по критериям, самостоятельно сформулированным участниками взаимодействия;
- сравнивать результаты с исходной задачей и вклад каждого члена команды в достижение результатов, разделять сферу ответственности и проявлять готовность к предоставлению отчета перед группой.

Овладение системой универсальных учебных коммуникативных действий обеспечивает сформированность социальных навыков и эмоционального интеллекта обучающихся.

Овладение универсальными учебными регулятивными действиями:

1) *самоорганизация:*

- выявлять проблемы для решения в жизненных и учебных ситуациях;
- самостоятельно составлять алгоритм решения задачи (или его часть), выбирать способ решения учебной задачи с учетом имеющихся ресурсов и собственных возможностей, аргументировать предлагаемые варианты решений;
- составлять план действий (план реализации намеченного алгоритма решения), корректировать предложенный алгоритм с учетом получения новых знаний об изучаемом объекте;
- делать выбор и брать ответственность за решение;

2) *самоконтроль:*

- владеть способами самоконтроля, самомотивации и рефлексии;
- объяснять причины достижения (недостижения) результатов деятельности, давать оценку приобретенному опыту, уметь находить позитивное в произошедшей ситуации;

- вносить коррективы в деятельность на основе новых обстоятельств, изменившихся ситуаций, установленных ошибок, возникших трудностей;
- оценивать соответствие результата цели и условиям;
- 3) *эмоциональный интеллект*:
 - выявлять и анализировать причины эмоций;
 - ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого;
 - регулировать способ выражения эмоций;
- 4) *принятие себя и других*:
 - осознанно относиться к другому человеку, его мнению;
 - открытость себе и другим;
 - осознавать невозможность контролировать все вокруг.

Овладение системой универсальных учебных регулятивных действий обеспечивает формирование смысловых установок личности (внутренняя позиция личности) и жизненных навыков личности (управления собой, самодисциплины, устойчивого поведения), а также способствует формированию рефлексивного мышления [ФГОС ООО, 2021].

Обязательным условием создания развивающей среды на уроке является этап рефлексии. Она помогает ученикам сформулировать получаемые результаты, определить цели дальнейшей работы, скорректировать свои последующие действия.

При взаимодействии с учащимся учитель использует, в зависимости от обстоятельств, один из следующих видов учебной рефлексии:

- 1) физическую (успел — не успел);
- 2) сенсорную (самочувствие: комфортно — дискомфортно);
- 3) интеллектуальную (что понял, что осознал — что не понял, какие затруднения испытывал);
- 4) духовную (стал лучше — хуже, созидал или разрушал себя, других).

Рефлексия может осуществляться не только в конце урока, как это принято считать, но и на любом его этапе.

Формирование умений рефлексии, умений самоанализа является чрезвычайно важным фактором для полного и гармоничного развития личности.

На уроках иностранного языка, чтобы помочь ученикам в реализации столь сложной задачи, после выполнения того или

иного задания следует попросить школьников самостоятельно проанализировать свою работу, ответив на иностранном языке на следующие вопросы:

- Оцени свою работу (неудачная, не очень удачная, в целом неплохая, хорошая, очень хорошая, лучшая из того, что я уже делал). Почему ты так думаешь?
- Что ты можешь сказать про сам материал в данной работе (трудный, средний, легкий, скучный, интересный, актуальный, ненужный)? Что вызвало трудность? Что бы ты хотел поменять?
- Сколько времени затратил на выполнение работы?
- Можно ли было выполнить работу быстрее? Почему?
- Было ли для тебя что-то новое в твоей работе?
- Где было больше всего ошибок?

Выполнение такого рода заданий повышает уровень мотивации, так как для любого школьника важно, чтобы выслушали его мнение, проявили интерес к тому, что у него не получается. Когда ученик самостоятельно учится понимать, где он ошибся, почему так произошло и что необходимо сделать, чтобы преодолеть препятствие, возрастает не только мотивация, но и самосознание учащегося, растет чувство ответственности и способность к самоопределению. Ниже приводим некоторые приемы обучения иностранному языку, в том числе способствующие формированию и развитию умений рефлексии.

При аудировании или обучении разным видам чтения учащиеся получают задание, которое помогает сформировать навыки и умения самоанализа:

- При выполнении заданий на установление соответствий, определите: чье высказывание вам ближе всего и почему? С кем вы категорически не согласны? Добавьте свое высказывание по данному вопросу.
- При выполнении заданий на True, False, Not Stated постарайтесь установить: были ли ошибки в определении «неправда» и «в тексте не сказано»? Что повлияло на этот выбор? Если ты не согласен с правильным ответом, обоснуй свою точку зрения.
- При выполнении заданий на множественный выбор докажите: были ли ошибки в предложениях, где возникли трудности с пониманием незнакомого слова?

При работе над формированием грамматических навыков полезны следующие вопросы:

- Делал ли ты уже ошибку на данное грамматическое явление?
- Почему ты выбрал именно эту грамматическую категорию?
- Какие трудности возникли с выбором ответа?

Задания на словообразование и лексику тоже требуют самоанализа:

- Встречалось ли тебе то слово, где ты сделал ошибку?
- Будет ли оно тебе полезно в будущем?

В процессе обучения школьников иностранному языку особое значение имеет организация работы с портфолио, методика работы с которым достаточно подробно описана в методической литературе [см., например, Гальскова, 2017: с. 342].

В конце учебного года можно устроить смотр лучших работ учащихся. Каждый учащийся по собственному выбору отбирает в свое «досье» работы, выполненные им самостоятельно на уроке, дома, внеклассных мероприятиях, те работы, которыми он особенно гордится. Каждая работа сопровождается комментарием: что особенного в этой работе, что ему удалось, а что не очень, что он хотел бы поменять [Современные средства оценивания качества иноязычной компетенции... 2019].

При организации такой работы можно сформулировать следующие принципы:

- самоанализ и самооценка результатов (промежуточных и итоговых): владение учеником соответствующей лексикой, сформированность грамматического навыка, владение умениями в разных видах речевой деятельности; умение принимать самостоятельные решения и прогнозировать их последствия;
- систематичность и регулярность самоанализа. Задача учащегося — регулярно тщательно анализировать свои работы, вносить необходимые коррективы;
- логичность и лаконичность всех письменных пояснений;
- аккуратное и эстетичное выполнение всех работ.

Положительный аспект такой планомерной работы над формированием критического, рефлексивного мышления учащихся заключается в следующем.

- Формируется интерес учащегося к определенной теме урока и иностранному языку в целом;
- формируются метапредметные умения и навыки;
- развиваются навыки самоанализа и самостоятельной работы учеников, навык коррекции самостоятельной работы;
- учащийся понимает необходимость систематичной работы в усвоении учебного материала.

Учителям данная система позволяет:

- рационально планировать свою работу;
- стимулировать работу учащихся на уроке;
- своевременно вносить коррективы в организацию учебного процесса.

Таким образом, подводя итог описанию и характеристике использования рефлексивного подхода в современном процессе обучения школьников, мы можем констатировать, что технология формирования критического мышления, включающая в себя и стадию рефлексии, получает все большее распространение в обучающей деятельности и нацелена на развитие аналитического подхода к любому предмету, в том числе и предмету «иностраннй язык», любому материалу, на постановку проблемы и творческий поиск ее решения.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Чем вызвана необходимость реализации рефлексивного подхода?
2. Какова история становления рефлексивного подхода?
3. Какова сущность понятий «рефлексия» и «рефлексивное мышление», «рефлексивный подход»? Назовите основные подходы к их определению.
4. Что значит «рефлексивный учитель»?
5. Какие функции выполняют УУД в процессе формирования рефлексивного мышления?
6. Каковы формы предъявления рефлексии и психолого-педагогические методы получения рефлексивной поддержки от учащихся?
7. Какова, по мнению А.В. Хуторского, методика организации рефлексии ученика на уроке?

8. Каковы особенности реализации рефлексивного подхода в учебном процессе?
9. Каковы особенности процесса обучения иностранному языку в условиях реализации рефлексивного подхода?
10. Каковы основные приемы формирования рефлексивного мышления на уроках иностранного языка в рамках рефлексивного обучения?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белозерцева Т.В.* Педагогическая технология формирования рефлексии школьников в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2000. — 24 с.
2. *Бизяева А.А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. — Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. — 216 с.
3. *Бурдякова Л.С.* Рефлексивный подход как педагогическая проблема [Эл. ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2017. — № 4. — С. 49—54.
4. *Гальскова Н.Д.* Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. — М. : КНОРУС, 2017. — 390 с.
5. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. — М., 1996. — 544 с.
6. Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности : коллективная монография / Н.В. Барышников, А.Л. Бердичевский, Л.Г. Викулова [и др.]. — М. : НЕОЛИТ, 2017. — 424 с.
7. *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. — М. : Совершенство, 1997. — 208 с.
8. *Зорин С.С.* Формирование творческого пространства и потенциала у детей в системе образования // Вестник Удмуртского университета. — Сер. Философия. Психология. Педагогика. — 2015. — № 1. — С. 48—51.
9. *Кулюткин Ю.Н.* Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. — М. : Педагогика, 1990. — 102 с.
10. *Липатникова И.Г.* Технология рефлексивного подхода к учебно-познавательному процессу с использованием устных упражнений // Вестник ТГПУ. — 2006. — Вып. 3 (54). — Сер. Педагогика (Теория и методика обучения). — С. 19—23.
11. *Локк Дж.* Избранные философские произведения. — Т. 1. — М. : Мысль, 1960. — С. 129.

12. *Милованова Л.А.* Языковая личность: лингводидактические характеристики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2005. — № 3 (12). — С. 119—124.
13. *Митюшин А.А.* Рефлексия // Философский энциклопедический словарь. — М. : Сов. энциклопедия, 1983. — С. 579—580.
14. *Пиаже Ж.* Схемы действия и усвоение языка. Семиотика. — М., 1983. — С. 133—136.
15. *Расковалова О.С.* Рефлексивный подход в учебной деятельности // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2019. — № 4 (44). — С. 148—153.
16. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. — М., 1990. — 232 с.
17. *Самарин Ю.А.* Системность и динамичность умственной деятельности как основа творчества // Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся. — М., 1964. — 382 с.
18. *Сидоркин А.М.* Парад предрассудков. — М. : Знание, 1992. — С. 52.
19. Современные средства оценивания качества иноязычной компетенции: теория и практика / Г.В. Сороковых, Т.И. Жаркова, А.М. Герасимова [и др.]. — М. : Перспектива, 2019. — 280 с.
20. *Ступакова Г.В.* Реализация рефлексивного подхода при обучении английскому языку в условиях модернизации образования [Эл. ресурс]. — 2007. — URL: <https://urok.1sept.ru/articles/417305> (дата обращения: 05.06.2023).
21. ФГОС ООО, утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года [Эл. ресурс]. — № 287.— С. 51. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>
22. *Философия : энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина.* — М. : Гардарики, 2004.
23. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2002. — 334 с.
24. *Хуторской А.В.* Современная дидактика : учеб. для вузов. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.: ил. — (Сер. Учебник нового века).
25. *Черепанова Л.В.* Рефлексивный подход в обучении русскому языку // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. — 2017. — № 3. — С. 202—215.
26. *Этова Н.П.* Теоретические подходы к исследованию рефлексивного самосознания учащихся // Вестник ЧитГУ. — 2010. — № 8 (65). — С. 54—60.
27. *Языкова Н.В.* Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков. — Улан-Удэ : Бурятское книжное издательство, 1994. — 238 с.

28. *Russel P., Spafford J.* Teachers' reflectivity in getting professional wisdom // *Journal of Teacher Education*. — 1983. — V. 35.
29. *Tareva E.G.* Intercultural content of a foreign language textbooks: Concept, texts, practices / E.G. Tareva, A.V. Schepilova, B.V. Tarev // *XLinguae*. — 2017. — Vol. 10. — № 3. — P. 246—255.
30. *Valverde L.* The self-evolving supervisor // *Supervision of teaching*. Alexandria : V.A., 1984.

Учебное издание

Цыбанева Валентина Александровна,
Серединцева Анна Сергеевна,
Бокова Татьяна Николаевна,
Милованова Людмила Анатольевна

Подходы в обучении иностранному языку

Учебное пособие

Редактирование и верстка С.С. Вихлянцева

Электронное издание сетевого распространения

Доступ к сборнику – постоянный, свободный и бесплатный.

Сборник содержится в едином файле PDF.

<http://sphere-publishing.ru/images/banners/vfvolsu.pdf>

Максимальный объем: 15 МБ.

Издательство ООО «Сфера»
400127, Волгоград, ул. Менделеева, 43,
sphere-vlg@mail.ru

Дата издания: 16.10.2023