

**Учредители**

ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

СОДЕРЖАНИЕ**← НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ →****Редакционная коллегия:**

Р.С.Бозиев
главный редактор

Р.М.Асадуллин
А.Ю.Белогуров
М.В.Богуславский
В.А.Болотов
Л.А.Вербицкая
А.Я.Данилюк
А.А.Кузнецов
В.С.Лазарев
В.М.Монахов
Н.Д.Никандров
Л.М.Перминова
А.Л.Семенов
Я.С.Турбовской
Г.Н.Филонов

Редакционный совет:

М.Н.Берулава
А.С.Гаязов
Н.Г.Емузова
В.Н.Иванов
А.А.Орлов
Е.Л.Руднева
Н.К.Сергеев
Ф.Ф.Харисов

Лызь Н.А.
Тенденции развития образования и смыслы педагогической деятельности..... 3

Коржуев А.В., Соколова А.С.
«Знание о незнании» в логике педагогического исследования..... 11

Дахин А.Н.
Проектирование без понятий слепо, а компетентность без содержания пуста..... 18

Голованова Н.Ф.
Воспитание: убедительные декларации и противоречивая теория..... 25

← ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ →

Клепиков В.Н.
Психологические барьеры на путях изучения математики в современной школе..... 33

Лобачева А.А.
Рефлексия на себя делинквентных подростков, отбывающих уголовное наказание без изоляции от общества..... 39

Дудин М.Н., Фролова Е.Е.
Социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением..... 45

Мочалова Т.С., Сыркова И.А.
Роль учебника в преподавании близкородственных языков..... 53

Никольская О.С., Костин И.А.
Особые образовательные потребности младших школьников с аутистическими расстройствами..... 57

Адрес редакции:
119121, Москва,
ул. Погодинская, д. 8.
Телефоны: (499)248-6971;
(499) 248-5149
E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
Наш сайт:
http://www.pedagogika-rao.ru

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.
№ 015021 от 25.06.1996

Подписано в печать
04.08.2017
Формат 70x100 1/16
Печать офсетная
Бумага офсетная
Усл.печ.л. 9,6
Тираж 1500 экз.
Заказ №4277
Цена каталожная

Отпечатано в ОАО «Первая
Образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный
Двор»
142300, Московская область,
г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.
Сайт: www.chpd.ru
телефон 8 (495)988-63-76,
т/факс 8 (496) 726-54-10

← КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ →

- Боголепова С.В.**
Разработка университетского курса
в соответствии с принципами
студентоцентрированного обучения..... 63
- Рубин Ю.Б., Можжухин Д.П.**
Реализация компетентностно-ориентированного
подхода в процессе формирования образовательных
программ по предпринимательству..... 71

← ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ →

- Заварзина Л.Э.**
П.Ф.Каптерев о развитии новой школы в России..... 81
- Каптерев П.Ф.**
Новая школа в новой России..... 85

← СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА →

- Супрунова Л.Л.**
Развитие сравнительного образования за рубежом
в XX веке..... 111

← ИЗ РЕДАКЦИОННОЙ ПОЧТЫ →

- Князева Ю.Н., Крецан З.В.**
Формирование социальной компетентности
воспитанников в ДОО..... 121
- Зотова Т.В.**
Развитие приемов запоминания у школьников
в учебной деятельности..... 123

← ПАМЯТИ УЧЕНОГО →

- Памяти Евгении Васильевны Бондаревской..... 125

**Уважаемые читатели! На нашем сайте <http://www.pedagogika-rao.ru>
вы можете ознакомиться с электронными версиями номеров нашего журнала**

Разработка университетского курса в соответствии с принципами студентоцентрированного обучения

С.В.Боголепова

Аннотация. В статье рассматривается студентоцентрированность как одна из важных характеристик современного образования. На основе анализа литературы суммируются принципы студентоцентрированного обучения в плане его содержания, методов и ценностных установок. Практическая реализация принципов иллюстрируется примерами из курса английского языка для академических целей, созданного группой российских преподавателей в рамках международного проекта.

The article focuses on student-centered teaching as one of the prominent features of education today. Based on literature analysis some principles of student-centered education have been summarised and classified in terms of content, methods, and values. The experience of the international «English for Academics» project illustrates how these principles may work in practice.

Ключевые слова. Студентоцентрированное обучение, проектирование курса, высшее образование, анализ потребностей, конструктивизм, общеучебные умения, сознательный подход к изучению языка.

Student-centered education, course design, tertiary education, needs analysis, constructivism, study skills, language awareness.

Студентоцентрированное обучение в настоящее время является одной из центральных тем педагогики в целом и методики преподавания отдельных предметов. В современной образовательной парадигме, в которой усвоение знаний составляет лишь базу для овладения способами деятельности и создания ценностных смыслов, меняется модель образования, модели отношений участников образовательного процесса [1]. Данный подход «рассматривает личность как субъект деятельности, которая сама определяет характер деятельности» [2, с. 101]. На первый план выходят потребности и особенности учащихся, их деятельность, развитие и ценностные установки.

Студентоцентрированное обучение — одна из основ интернационализации высшего образования [3]. В последних документах, связанных с Болонским процессом, оно проходит красной нитью, позиционируясь как принцип постановки образовательных целей и основа для обучения в течение всей жизни [4, р. 160; 5]. «Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском стандарте высшего образования» [6] акцентируют важность такого обучения, т.к. оно повышает мотивацию и вовлеченность студентов в учебный процесс и достигается учетом их потребностей, варьированием форм и методов работы, регулярной обратной связью, поддержкой автономии. Студентоцентрированностью обучения можно объяснить академические успехи учащихся в странах — лидерах международных программ по оценке достижений, например в Финляндии [7].

Публикации российских специалистов описывают различные приемы студентоцентрированного обучения, например метод проектов [2], но это понятие много шире, оно пронизывает образовательный процесс полностью, включая не только учебные приемы, но философию образования, его ценностную составляющую. Оно меняет представления о том, чему учить и как учить, т.е. затрагивает и содержание, и методы образования.

Однозначного определения студентоцентрированного обучения не существует. Д.Нанан утверждает, что урок, на котором студент находится в фокусе обучения, спроектирован таким образом, что ему приходится принимать самостоятельные педагогические реше-

ния, причем данное умение постоянно развивается [8, p. 53]. К тому же учащемуся предлагается выбор содержания и способов обучения. В такой обстановке он вовлечен в учебный процесс и берет ответственность за принятие решений, что способствует более продуктивному

обучению. Оно может определяться как обучение, при котором студенту дается право голоса и выбора [9].

Принципы студентоцентрированного обучения, описанные исследователями [8; 9; 10; 11], мы разделили на три условные группы (см. табл.).

Таблица

Принципы студентоцентрированного обучения

| | |
|----------------------|--|
| Содержание | <ul style="list-style-type: none"> - отбор материала на основе потребностей и характеристик учащихся; - или отбор материала самими учащимися; - использование дополнительных материалов, связывающих класс с внешним миром |
| Методы | <ul style="list-style-type: none"> - выбор методов на основе потребностей и характеристик учащихся; - или выбор методов самими учащимися; - построение обучения на принципах конструктивизма; - вовлечение студентов в деятельность; - варьирование форм и методов обучения - создание условий для развития умений высшего порядка (к примеру, взаимообучение, исследовательская деятельность); - создание условий для использования знаний и умений вне класса; - оценка, требующая осознания и применения изученного |
| Ценностные установки | <ul style="list-style-type: none"> - как решения, так и ответственность за их принятие лежит на всех участниках учебного процесса; - взаимодействие между сверстниками и с преподавателем; - развитие самостоятельности и автономности; - развитие общеучебных умений и самосознания; - мотивация к учению |

Мы видим, что потребности и характеристики учащихся играют ведущую роль в обеспечении студентоцентрированности обучения. В идеале образовательные цели ставятся с учетом потребностей, индивидуальных характеристик

и особенностей группы учащихся. Но преподаватель зачастую обязан следовать программе и утвержденному учебнику. В таком случае дополнительные материалы, соответствующие запросам аудитории или подобранные студентами

в соответствии с их интересами (но, несомненно, соответствующие учебным задачам), дают возможность повысить интерес учащихся и вовлечь их в учебный процесс.

Стремление мотивировать студентов к познавательной деятельности определяет и выбор методов обучения. Опора на ранее усвоенные знания и базирование нового материала на пройденном, как в рамках занятия, так и на уровне целого курса, при этом отбор материала, с которым студент не справился бы самостоятельно, но может освоить во взаимодействии с наставником или другими студентами — принципы, озвученные еще Л.С.Выготским [12], но не теряющие актуальности в настоящее время, особенно в контексте студентоцентрированного обучения. Таким образом, студент становится не просто получателем знания, он вовлечен в его создание, «конструирование» на основе того, что он уже знает и умеет сам или знают его сверстники. Роль преподавателя также меняется: он больше не транслятор знаний, а соучастник, соорганизатор учебного процесса. И студентам, и преподавателям необходимо чувствовать, что они совместно движутся к единой значимой цели.

Истинная студентоцентрированность состоит в обеспечении учащегося инструментами самостоятельного получения знаний, методами автономной работы. Поиск и оценка информации, планирование, рефлексия и контроль собственной деятельности — неотъемлемые умения в контексте высшего образования, прописанные в Федеральных государственных стандартах. Без них студент не сможет критически осмысливать и отбирать материалы и методы обучения, т.е. качественно участвовать в принятии педагогических решений.

Студенту нужно понимать, куда он движется в обучении и какое применение найдут приобретаемые знания и умения, поэтому использование их вне

аудитории будет дополнительным мотивационным фактором, а применение на практике станет возможностью для закрепления умений. Оценка уже не может быть проверкой только знаний в тестовом формате, т.к. она должна включать контроль уровня сформированности общеучебных умений, критического осмысления материала и применения его на практике.

Ф.Чикеринг и З.Гэмсон еще в 1987 г. описали результативные практики в высшем образовании [13], подкрепленные многочисленными последующими исследованиями и во многом отражающие студентоцентрированный подход к обучению. Это взаимодействие между студентами и преподавателями и внутри студенческих групп, активное обучение, своевременная обратная связь, достаточное время для выполнения задания, высокие требования, поддержка способностей разного рода.

Действительно, оценка не всегда дает направление для дальнейшей деятельности. Она безлика и не учитывает индивидуальных достижений. Своевременная обратная связь, дающая студенту представление о его сильных и слабых сторонах и предлагающая рекомендации по улучшению работы в целом, становится неотъемлемым компонентом студентоцентрированного обучения.

Каждый студент имеет сильные стороны, предпочтительные стили и темп обучения. В парадигме студентоцентрированного обучения сильные стороны отмечаются и служат опорой для развития. Если студент имеет достаточное время для подготовки заданий в своем темпе и возможность работать в собственном стиле, мотивация и качество их выполнения повышается, студент имеет возможность проявить себя. Варьирование форм и методов обучения позволяет соответствовать разным стилям и типам мышления и задействовать наибольшее количество каналов восприятия, что по-

вышает эффективность обучения и является дополнительным мотивирующим фактором.

Поляризация подходов к обучению, когда в центре находится либо педагог, либо студенты, зачастую подвергается критике [14]. В восточных культурах образование традиционно «учителецентрированное» (*teacher-centered*), предполагающее много зубрежки и непрекращаемый авторитет педагога. Однако его качество не уступает, а порою и превосходит качество образования в более либеральных странах. При этом прослеживаются и некоторые черты студентоцентрированного обучения: использование парной и групповой работы, опора на ранее изученный материал. Исследователи задаются вопросом: если получен результат, так ли важен выбранный подход? С нашей точки зрения, учет культурных и образовательных традиций может трактоваться как фактор студентоцентрированного обучения, ведь не учитывая учебные привычки и традиции общества, мы игнорируем характеристики учащихся.

Студентоцентрированное обучение иногда принимает и экстремальные формы. Одно из течений в современной методике преподавания иностранного языка *Dogme* [15] предполагает полный отказ от учебных материалов, планирования или применения технологий в пользу выявленных на месте запросов студенческой аудитории и постоянного вовлечения учащихся во взаимодействие на иностранном языке. Конечно, такое обучение максимально студентоцентрировано, но сложно с точки зрения организации и создает впечатление неупорядоченности и отсутствия движения к цели.

На основе описанного выше определим студентоцентрированное обучение как обучение, учитывающее потребности и интересы студентов, построенное таким образом, чтобы они были вовле-

чены в активную, целесообразную, но разнообразную деятельность, строящуюся на принципах конструктивизма, развивающую общеучебные умения и навыки самостоятельной работы и предполагающую компетентностную оценку результатов этой деятельности. Под компетентностной оценкой мы будем понимать оценку сформированных знаний, умений и навыков наряду со способами действий, позволяющими применять изученное в практических жизненных ситуациях.

Курс английского языка для академических целей, о котором пойдет речь ниже, был разработан командой российских преподавателей, представляющих такие вузы, как НИУ «Высшая школа экономики», Санкт-Петербургский государственный университет, Сибирский федеральный университет, Вологодский государственный университет и др. под руководством британского эксперта Р.Болайто в рамках проекта Британского Совета «English for Academics». Курс предназначен для аспирантов и преподавателей вузов, стремящихся участвовать в международном академическом диалоге, публиковаться на английском языке, успешно общаться с зарубежными исследователями. В результате проекта в издании Кембриджского университета были опубликованы два учебных пособия [16; 17].

Несомненно, это необычный университетский курс, т.к. его аудиторией являются взрослые состоявшиеся люди, но и его можно сделать студентоцентрированным. Мы покажем, как это было реализовано в плане содержания учебного материала и в плане предлагаемых методов обучения.

Анализ потребностей считается неотъемлемой частью курсов английского языка для специальных и академических целей [18]. Он подразумевает выявление потребностей (для чего изучается язык), недостатков (чего студентам не хватает

для участия в профессиональной или академической деятельности) и ценностных установок аудитории [19]. Обсуждая английский язык для академических целей, Р.Р.Джордан [20] говорит о том, что анализ потребностей выявляет уровень, который необходимо достичь, языковые структуры для изучения, а также пробелы в знаниях и умениях учащихся, которые необходимо заполнить.

Анализ потребностей позволил создателям курса выявить средний уровень потенциальной аудитории, умения, которыми преподаватели вузов и исследователи должны обладать, чтобы успешно общаться на английском языке в академической среде, продукты, которые им приходится создавать в своей профессиональной деятельности, и умения, которыми им необходимо овладеть для этой цели.

Опрос потенциальной аудитории был проведен в 2012 г. в онлайн формате. Был использован опросник открытого типа, предлагавший выбрать один из предложенных вариантов ответа или сформулировать свой. В опросе приняли участие более 400 аспирантов, преподавателей и исследователей.

По результатам опроса, позволившего выявить потребности в области письма, самым распространенным жанром стало написание электронных писем, немного отстает по популярности личная переписка. По этой причине практика написания писем разного характера была включена в курс.

87% преподавателей и исследователей приходится писать статьи. Данное умение становится все более и более востребованным, т.к. наличие публикаций, в том числе на иностранном языке, считается критерием отбора при рекрутинге преподавателей. Однако для этого необходимо развить более частные умения, такие как умения суммировать информацию из других источников, писать аннотацию и т.п. Поэтому развитию дан-

ных умений посвящены уроки из первой части курса.

Выявленные профессиональные задачи и необходимые для их выполнения умения определили содержательное наполнение курса. Недостаток подобного анализа состоит в том, что опрос отражает потребности на текущий момент, и они могут меняться со временем. К примеру, в России в последние годы наблюдается тенденция к возрастанию необходимости создания статей и чтения лекций на иностранном языке. Прогнозировать данную тенденцию было бы неразумно, поэтому во вторую часть курса были включены модули, в которых развиваются соответствующие умения.

Были приняты во внимание и характеристики взрослых обучающихся, описанные М.С.Ноулзом и др. [21], среди которых назовем:

- желание понимать, что они делают и зачем;
- адекватная оценка самого себя;
- учебный опыт;
- мотивированность к учению.

Мы учитывали, что аспиранты и преподаватели вузов могут работать самостоятельно и требуют уважения к накопленному ими опыту. Они выражали желание понимать, с какой целью они выполняют задания в классе. Воспитанные в грамматико-переводной традиции, они не всегда понимали значимость заданий на развитие продуктивных умений, что требовало дополнительной мотивации и объяснений (элементы курса пилотировались и применялись авторами в реальных классных условиях). Учащиеся демонстрировали крайне практичный подход, фокусируясь на умениях и продуктах, необходимых в их деятельности. В то же время, их нужно было поддерживать и направлять, обучая стратегиям, необходимым для продуктивной автономной деятельности.

Выявленные потребности и характеристики учащихся были учтены при выбо-

ре содержания курса и его методической основы.

Как показал анализ потребностей, нашим учащимся необходимо овладеть микроумениями во всех четырех базовых умениях, чтобы успешно выполнять задачи, которые ставит перед ними участие в международном научном диалоге: читать и понимать научные тексты; писать письма разного рода и научные публикации, заявки на гранты и конференции, программы курсов; выступать на конференциях и читать лекции; слушать и реагировать на выступления коллег и пр. Для этого они должны проанализировать аутентичные элементы научного дискурса и самостоятельно принять участие в создании и представлении аутентичных продуктов (текстов различного рода, диалогов, презентаций, лекций и др.).

Хотя содержание понятия аутентичности до сих пор вызывает споры [22], мы считали возможным использовать тексты, созданные носителями языка и представляющие реальные профессиональные ситуации с необходимым для уровня упрощением. Тексты могут быть упрощены на двух уровнях: на уровне лексико-грамматической адаптации и на уровне поддержки неадаптированного текста глоссарием, комментариями, специальными аналитическими упражнениями. Понимание текста также во многом зависит от актуализации имеющихся знаний перед работой с ним, что ведет нас от содержания к методам обучения.

Конструктивистский подход предполагает построение нового знания на основе существующего. Более того, существующее знание модифицируется при усвоении новой информации, в частности, когда учащийся осознает разрыв между новым и старым знанием [23]. В этом случае знание конструируется на личностном уровне. Если же оно создается при взаимодействии со сверстниками или преподавателем, конструктивизм пере-

мещается на социальный уровень. Роль преподавателя в случае коллективного создания знания смещается из плоскости ретрансляции знаний в плоскость фасилитации, создания условий, при которых студенту дается возможность проявить себя [8, p. 205].

Построение нового знания на основе существующего в англо-американской методике преподавания иностранных языков обозначено термином *scaffolding* [24]. Для этой цели в курсе «English for Academics» реализуются следующие стратегии:

1) последующие задания основываются на знаниях и умениях, прорабатываемых в предыдущих, в то же время выходя за рамки ранее изученного;

2) каждый урок начинается с раздела *Lead-in*, целью которого является активизация существующего знания и, часто путем групповой дискуссии, введения в тему;

3) продуктивные умения формируются на основе рецептивных, развитых ранее.

К примеру, на первом уроке модуля, посвященного участию в академических дискуссиях [17, p. 33–36], студенты учатся эффективно строить аргументы, чтобы поддержать свою точку зрения. Для этой цели они анализируют структуру и языковые особенности аргументов, которые вводятся через аудирование. На последующих уроках это умение закрепляется, чему способствуют дополнение аргументов недостающими элементами, оценка их убедительности и валидности, практика в создании собственных аргументов. Таким образом не только закрепляются необходимые умения, но и обеспечивается рециркуляция речевых оборотов и языковых средств.

Более того, четко обозначенные цели обучения для каждого занятия или блока занятий помогают учащимся быть конструкторами своей деятельности и проследить движение к этим целям, что, в свою очередь, развивает и общеучебные умения.

По мнению исследователей, обучение языку для академических целей состоит не только в формировании речевых умений, но и в развитии общеучебных, таких как умение планировать деятельность, осуществлять контроль за ходом ее выполнения, оценивать результаты и т.д. [25], что является и одним из принципов студентоцентрированного обучения. Наша аудитория, аспиранты и преподаватели вузов, знакома со стратегиями самостоятельной работы и обладает развитыми общеучебными умениями, однако не всегда способна перенести их на изучение иностранного языка.

Само- и взаимооценка результатов деятельности является неотъемлемой частью курса. Она позволяет учащимся интериоризировать критерии оценки, чтобы впоследствии опираться на них при самостоятельном создании подобных продуктов. Они не только оценивают коллег, но побуждаются к тому, чтобы улучшить свою работу в соответствии с полученной обратной связью.

Поддержкой в самостоятельной деятельности являются и особые «Language Support Boxes», которые предоставляют опору в плане речевых оборотов, применяемых в различных коммуникативных ситуациях, грамматических структур, конвенций академического дискурса. Однако данные опоры предполагают частичное наполнение учащимися при работе с текстами (как для чтения, так и для прослушивания), а не просто являются источником информации, что вовлекает учащихся в деятельность и опирается на общеучебные умения, такие как анализ и выделение важной информации.

Множество педагогических инструментов способствуют вовлечению учащихся в образовательный процесс: дискуссия-пирамида, упомянутые выше само- и взаимооценка, проектная работа и др. Подробнее остановимся на двух из них: сознательном подходе к изучению языковых явлений и возможности выбора.

Сознательный подход предполагает привлечение внимания к особенностям использования структур в дискурсе с целью побудить учащихся анализировать языковые явления и делать выводы об особенностях употребления [26]. Только после этого происходит отработка и закрепление соответствующих структур. Вовлекая учащихся когнитивно, побуждая их к самостоятельному постижению иностранного языка, мы мотивируем их к привычной умственной деятельности. Становясь исследователем языковых явлений, они впоследствии переносят данные методы работы с текстами в самостоятельную деятельность, таким образом развивая чувство языка.

М.Скривенер утверждает, что студентоцентрированное обучение — это, в первую очередь, «умение доверять учащимся при выборе того, что и как изучать» [27, р. 108]. Даже если содержание жестко определяется учебной программой, существуют методы его варьирования. Задания, которые позволяют делать осознанный выбор, несложны, но мотивируют и вовлекают учащихся в активную деятельность. Это, к примеру:

– выбор структур для запоминания (*изучите список и выберите три фразы, которые вы запомните и используете в диалоге*);

– выбор текста для анализа (*найдите статью по своей специальности, проанализируйте ее структуру и сравните свой результат с результатом коллеги*);

– выбор метода работы (*самостоятельно или в парах*);

– выбор материала для углубленного обучения (*выберите тему, изучите ее самостоятельно и обучите свою группу*).

Структура курса «English for Academics» позволяет преподавателю быть гибким при выборе последовательности материала и вовлекать в принятие решений студенческую аудиторию.

Таким образом, все описанные выше принципы работают вместе, обеспечи-

вая студентоцентрированность курса. Как мы показали, потребности и характеристики потенциальных студентов могут учитываться как при планировании образовательных результатов, так и при выборе содержания и методов для их достижения. Ценностные установки, такие как готовность разделить ответственность со студентами, побудить их к взаимодействию и принятию самостоятельных решений, развивать общеучебные умения, также пронизывают процесс разработки учебного курса. Студентоцентрированное обучение требует изменений на уровне ценностей и отношения к учебному процессу со стороны как преподавателя, так и студента, что необходимо учитывать при проектировании современных учебных курсов.

Курс «English for Academics» прошел пилотирование в 56 университетах России и стран СНГ, т.е. частично был опробован в реальных университетских аудиториях. Принимавшие в нем участие преподаватели и учащиеся заполнили анкету, в которой оценили использованные учебные материалы. По мнению 95% преподавателей, учащиеся были мотивированы курсом, т.к. он соответствовал их потребностям, включал аутентичные, интересные материалы и вовлекал их в деятельность. Большинство учащихся (более 90%) отметили, что они овладели полезными практическими умениями, могли использовать релевантные речевые обороты и языковые единицы, узнали об особенностях академического дискурса. Из этого мы можем заключить, что курс действительно соответствует студентоцентрированному подходу в образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Витвицкая Л.А.* Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса // Высшее образование в России. 2009. № 7.
2. *Космачева Л.М., Коровушкина Е.А.* Студентоцентрированное обучение как условие реализации основных образовательных программ ВПО // Вестник РМАТ. 2011. № 2 (2).
3. *Назмиева Э.И.* Иноязычная подготовка специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2013.
4. *Dima A.* Handbook on Research on Trends in European Higher Education. IGI Global, 2014.
5. *Носко И.В.* Студентоцентрированное образование как основополагающий принцип Болонских реформ в высшей школе // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1 (4).
6. Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском стандарте высшего образования. [Электронный ресурс]. URL: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Russian_by%20NCPA.pdf.
7. *Darling-Hummond L.* Steady Work: How Finland Is Building a Strong Teaching and Learning System. 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2012/12.pdf>.
8. *Nunan D.* Learner-Centered English Language Education. Routledge, 2013.
9. *Powell M.* 5 Ways to Make Your Class-room Learner-Centered // Education Week. 2013. 24 dec. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edweek.org/tm/articles/2013/12/24>.
10. *Weimer M.* Learner-Centered Teaching. Jossey-Bass, 2002.
11. *Benson P.* Learner-centered Teaching // The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching / Burns A., Richards J. (Eds.). CUP, 2012.
12. *Vygotsky L.S.* Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
13. *Chickering A., Gamson Z.* Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education // AAHE Bulletin. 1987.
14. *Westbrook J., Durrani N., Brown R., Orr D., Pryor J., Boddy J., Salvi F.* Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher education in developing countries. Final report. Education rigorous literature review. Department for international development, 2013.
15. *Meddings L., Thornbury S.* Teaching Unplugged. Delta Publishing, 2009.
16. *Bezzabotnova O., Bogolepova S., Gorbachev V., Groza O., ... Shadrova E.* English for Academics. Book 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
17. *Bogolepova S., Gorbachev V., Groza O., ... Shadrova E.* English for Academics. Book 2. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

18. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
19. Flowerdew L. Needs Analysis in Curriculum Development in ESP // Paltridge B., Starfield S. (Eds.). The Handbook of English for Specific Purposes. Wiley-Blackwell, 2013.
20. Jordan R.R. English for Academic Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
21. Knowles M.S. The adult learner: A neglected species. Houston: Gulf Publishing Company, 1990.
22. Buengens-Kosten J. Authenticity // ELT Journal. 2014. № 68 (4).
23. Hoover W.A. The practice implications of constructivism // SEDLetter. 1996. № 9 (3). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sedl.org/pubs/sedletter/v09n03/practice.html>
24. Foley J. Scaffolding // ELT Journal. 1994. № 48 (1).
25. Robinson P. ESP today: A practitioner's guide. London: Prentice Hall, 1991.
26. Wright T., Bolitho R. Language Awareness: a Missing Link in Language Teacher Education? // ELT Journal. OUP, 1993. Vol. 47/4.
27. Scrivener J. Classroom Management Techniques. Cambridge University Press, 2012.

Реализация компетентностно-ориентированного подхода в процессе формирования образовательных программ по предпринимательству

Ю.Б.Рубин, Д.П.Можжухин

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению малоизученного вопроса о реализации компетентностно-ориентированного подхода в обучении предпринимательству. Обсуждаются результаты обучения предпринимательству по образовательным программам высшего и среднего профессионального образования; анализируются существующие подходы к определению предпринимательской компетентности; производится ее классификация с выделением специального профессионального, общепрофессионального и универсального блоков, необходимых современным предпринимателям для успешной деятельности.

The article is devoted to the understudied question of the competency-based approach to entrepreneurship education implementation. It examines the learning outcomes of entrepreneurship education in universities and colleges programs, analyzes the existing approaches to the definition of entrepreneurial competence. In accordance with the nature of competence of people in the field of entrepreneurship is its provides classification with dedicated special professional, general professional and universal blocks necessary for successful activities.

Ключевые слова. Компетентностно-ориентированный подход в обучении предпринимательству, блоки профессиональной компетентности в предпринимательстве,

предпринимательская компетентность выпускников, образовательная программа по предпринимательству, профессиональные требования к предпринимателям, результаты обучения предпринимательству.

Competency-based approach to entrepreneurship education, blocks of professional competence in entrepreneurship, entrepreneurial competence of graduates, educational program on entrepreneurship, professional requirements for entrepreneurs, the learning outcomes of entrepreneurship education.

Современное предпринимательство развивается в глобальной конкурентной среде, и успехи в нем в определяющей степени зависят от степени компетентности его операторов. Проблема состоит в том, что компетентностно-ориентированный подход, уже много лет безоговорочно признаваемый в России базовой платформой обучения на всех уровнях получения формального образования, мало востребован российскими образовательными организациями в процессе обучения предпринимательству.

Для преодоления проблемной ситуации и приведения современного пред-

Contents

SCIENTIFIC MESSAGES

| | |
|---|----|
| Lyz N.A. Education trends and meanings of teaching activity..... | 3 |
| Korjuev A.V., Sokolova A.S. Knowledge about unknowledge in pedagogic research logics..... | 11 |
| Dakhin A.N. Designing without concepts is blind, competence without content is empty..... | 18 |
| Golovanova N.F. Education: convincing declarations and contradictory theory..... | 25 |

ISSUES OF EDUCATION AND UPBRINGING

| | |
|--|----|
| Klepikov V.N. Psychological barriers on the ways of studying mathematics in a modern school..... | 33 |
| Lobacheva A.A. Reflection on delinquent teenagers serving a criminal punishment without isolation from society.. | 39 |
| Dudin M.N, Frolova E.E. Socio-pedagogical rehabilitation of adolescents with deviant behavior..... | 45 |
| Mochalova T.S, Syrkova I.A. The role of the textbook in the teaching of closely related languages..... | 53 |
| Nikolskaya O.S., Kostin I.A. Autistic child attends a school: on the special educational needs of primary schoolers with autistic disorder..... | 57 |

STAFF OF SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

| | |
|---|----|
| Bogolepova S.V. Development of a university course in accordance with the principles of student-centered learning..... | 63 |
| Rubin Yu.B., Mozhzhukhin D.P. The Competency-based Approach to Entrepreneurship Education Programs Formation..... | 71 |

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

| | |
|--|----|
| Zavarzina L.E. On the development of a new school in Russia..... | 81 |
| Kapterev P.F. New school in new Russia..... | 85 |

COMPARATIVE PEDAGOGICS

| | |
|---|-----|
| Suprunova L.L. Development of comparative education abroad in the 20th century..... | 111 |
|---|-----|

FROM EDITORIAL MAIL

| | |
|--|-----|
| Knyazeva Yu.N., Kretsan Z.V. Formation of social competence of pupils in preschool educational organization..... | 121 |
| Zotova T.V. Development of methods of memorizing of students in educational activities..... | 123 |

IN MEMORY OF THE SCIENTIST

| | |
|---|-----|
| In memory of Eugenia Vassilyevna Bondarevskaya..... | 125 |
|---|-----|

Наши авторы

- ЛЫЗЬ Н.А.** д.п.н., профессор Южного федерального университета; lyz-natalia@bk.ru, nlyz@sfnedu.ru.
- КОРЖУЕВ А.В.** д.п.н., профессор ПМГМУ им. И.М.Сеченова; akorjuev@mail.ru
- СОКОЛОВА А.С.** д.п.н., зав. кафедрой МГЛУ; alex8_s@mail.ru
- ДАХИН А.Н.** д.п.н., профессор, гл.н.с. Института физико-математического образования Новосибирского государственного педагогического университета
- ГОЛОВАНОВА Н.Ф.** д.п.н., профессор Санкт-Петербургского государственного университета; nf_golovanova@mail.ru
- КЛЕПИКОВ В.Н.** к.п.н., в.н.с. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, учитель математики и этики МБОУ СШ № 6 г. Обнинска; Klepikovvn@mail.ru
- ЛОБАЧЕВА А.А.** аспирант Московского педагогического государственного университета; rl-online@mail.ru
- ДУДИН М.Н.** д.э.н., профессор, гл.н.с. Института менеджмента и маркетинга Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; dudinnm@mail.ru
- ФРОЛОВА Е.Е.** д.юр.н., профессор Российского университета дружбы народов; kafedra_gtp@mail.ru
- МОЧАЛОВА Т.С.** к.филол.н., доцент, профессор Дипломатической академии МИД России; tmochalova@mail.ru
- СЫРКОВА И.А.** доцент Дипломатической академии МИД России; syrkova55@mail.ru
- НИКОЛЬСКАЯ О.С.** д. психол. н., профессор, гл.н.с. Института коррекционной педагогики РАО
- КОСТИН И.А.** к. психол. н., с.н.с. Института коррекционной педагогики РАО; kostin@ikp.email
- БОГОЛЕПОВА С.В.** к.филол.н., доцент НИУ «Высшая школа экономики»; bogolepovasv@mail.ru.
- РУБИН Ю.Б.** чл.-корр. РАО, д.э.н., профессор, ректор Московского финансового-промышленного университета «Синергия»; yrubin@synergy.ru
- МОЖЖУХИН Д.П.** зам. руководителя центра Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; dmzhzhukhin@synergy.ru
- ЗАВАРЗИНА Л.Э.** к.п.н., доцент Воронежского государственного педагогического университета; lyubovzavarzina@mail.ru
- СУПРУНОВА Л.Л.** д.п.н., профессор Пятигорского государственного университета; vedasup@mail.ru
- КНЯЗЕВА Ю.Н.** зам. зав. д/с № 6 «Ромашка» (г. Междуреченск); sun7-7-7@mail.ru.
- КРЕЦАН З.В.** к.п.н., доцент, первый проректор Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Кемерово); z.kretsan@gmail.com
- ЗОТОВА Т.В.** к. психол. н., доцент Московского педагогического государственного университета, Институт детства; ztvjob@gmail.com

Our authors

- LYZ N.A.** Doctor of Pedagogics Sciences, professor of Southern Federal University; lyz-natalia@bk.ru, nlyz@sfnu.ru
- KORZHUEV A.V.** Doctor of Pedagogics Sciences, professor of I.M.sechenov first moscow state medical university; akorjuev@mail.ru
- DAHIN A.N.** Doctor of Pedagogics Sciences, professor, chief research officer of Institute of Physics and Mathematics Education of the Novosibirsk State Pedagogical University
- GOLOVANOVA N.F.** Doctor of Pedagogics Sciences, professor, Saint Petersburg University; nf_golovanova@mail.ru
- SOKOLOVA A.S.** Doctor of Pedagogics Sciences, head of department of MSLU; alex8_s@mail.ru
- KLEPIKOV V.N.** Candidate of Pedagogics Sciences, leading researcher, Institute of childhood, family and education of RAE, teacher of mathematics and ethics MBOU SOSH №6 Obninsk; Klepikovvn@mail.ru
- LOBACHEVA A.A.** Postgraduate at the department of psychology of development of the faculty of pedagogy MSPU; rl-online@mail.ru
- DUDIN M.N.** Doctor of Economic Sciences, professor, chief research officer of Institute of Management and Marketing, Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation; dudinmn@mail.ru
- FROLOVA E.E.** Doctor of Juridical Sciences, professor RUDN University; kafedra_gtp@mail.ru
- MOCHALOVA T.S.** Candidate of Philological Sciences, docent, professor of Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Russia; tmochalova@mail.ru
- SYRKOVA I.A.** Docent of Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Russia; syrkova55@mail.ru
- NIKOLSKAJA O.S.** Doctor of Psychological Sciences, professor, chief research officer of Institute of Correctional Pedagogy of RAE; nikolska@mailfrom.ru
- KOSTIN I.A.** Candidate of Psychological Sciences, senior research officer of Institute of Correctional Pedagogy of RAE; kostin@ikp.email
- BOGOLEPOVA S.V.** Candidate of Philological Sciences, docent of NRU Higher School of Economics; bogolepovasv@mail.ru
- RUBIN JU.B.** Corresponding member of RAE, Doctor of Economic Sciences, professor, rector of Moscow Financial-Industrial University «Synergy»; yrubin@synergy.ru
- MOZHZHUKHIN D.P.** Deputy head of the center of educational quality problems of Moscow Financial-Industrial University «Synergy»; dmozhzhukhin@synergy.ru
- ZAVARZINA L.JE.** Candidate of Pedagogics Sciences, docent, Voronezh State Pedagogical University; lyubovzavarzina@mail.ru
- SUPRUNOVA L.L.** Doctor of Pedagogics Sciences, professor of Pyatigorsk State University; vedasup@mail.ru
- KNYAZEVA YU.N.** Deputy head of educational and methodical work kinder garden № 6 «Romashka» (Mezhdurechensk); sun777@mail.ru.
- KRETSAN Z.V.** Candidate of Pedagogics Sciences., docent, first vice-rector of the Kuzbass Regional Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators (Kemerovo); sun7-7-7@mail.ru.
- ZOTOVA T.V.** Candidate of Psychological Sciences, docent, Moscow State Pedagogical university, Institute of Childhood; ztvjob@gmail.com